

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

LUIZ CLÁUDIO DOS SANTOS FERREIRA

ÉTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAIS: um olhar sobre a formulação e a proposta de
educação para o desenvolvimento sustentável do Currículo Base da Educação
Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense

São José
2022

LUIZ CLÁUDIO DOS SANTOS FERREIRA

ÉTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAIS: um olhar sobre a formulação e a proposta de
educação para o desenvolvimento sustentável do Currículo Base da Educação
Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense

Monografia apresentada à
Especialização em
Educação Ambiental com
Ênfase na Formação de
Professores do Campus
São José do Instituto
Federal de Santa Catarina
para a obtenção do diploma
de Especialista

Orientador: Volmir Von
Dentz

São José

2022

ESPAÇO DA FICHA CATALOGRÁFICA OU FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DE OBRA

Atenção!

A elaboração da ficha catalográfica deve ser solicitada ao bibliotecário do câmpus.

Alunos do Câmpus Florianópolis devem solicitar ficha catalográfica apenas para teses e dissertações. Para os demais tipos de trabalhos acadêmicos, as fichas de identificação da obra devem ser elaboradas utilizando o site <http://ficha.florianópolis.ifsc.edu.br>

LUIZ CLÁUDIO DOS SANTOS FERREIRA

ÉTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAIS: um olhar sobre a formulação e a proposta de educação para o desenvolvimento sustentável do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense

Este trabalho foi julgado adequado para obtenção do título em Especialização, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, e aprovado na sua forma final pela comissão avaliadora abaixo indicada.

São José, 15, de Abril de 2022.

Prof. Volmir Von Dentz, Dr.

Orientador

Instituto Federal de Santa Catarina – São José

Prof. Manuel Sebastian Rebollo Couto, Dr.

Instituto Federal de Santa Catarina – São José

Prof. Paulo Henrique Oliveira Porto de Amorim, Dr

Instituto Federal de Santa Catarina – São José

Para Bárbara companheira para todos os momentos,
pessoa que me fortalece.

Ao Caetano, nosso filho,
que logo estará em nossos braços.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho como esse é um registro da história, um fragmento desta que está materializado, mas que não compreende todo o processo de elaboração. É resultado disso e assim cumpre seu rito. É um processo que começou com a escolha da pós graduação, passou pelas disciplinas da especialização, pela escolha de uma orientação e reflexões sobre o mundo contemporâneo, os problemas da educação e os temas de pesquisa. Nesse trajeto pude me debruçar sobre temas de interesse cultivados há anos, ainda na graduação.

Assim agradeço cada profissional do IFSC-São José em especial aos professores e professoras do curso de especialização em Educação Ambiental por proporcionar uma formação de excelência. Agradeço ao professor Paulo Amorim pelas contribuições e por mostrar possíveis caminhos a serem trilhados daqui para frente. Agradeço ao professor Manuel Rebollo pelas críticas e ensinamentos me mostrando as adequações necessárias e à ambos por participarem da qualificação deste trabalho. Agradeço especialmente meu orientador Volmir Von Dentz pela sua confiança nas ideias que trouxe desde nosso primeiro contato, a relevância e delineamento dados a todas as questões que pulsavam em minha mente. Agradeço pelas portas que me abriu, por mostrar um universo teórico rico que pode sustentar minhas investigações e qualificar o texto que resultou desse nosso encontro.

Na base de tudo isso há aqueles que me fortalecem. Sou eternamente grato à família que sempre contribuiu com minha formação e me apoiou incondicionalmente. Obrigado Mãe e Pai pela vida e confiança. Obrigado Bárbara, pela confiança, carinho, alegria e força, sem você teria sido mais difícil e menos alegre. Nossas conversas foram imprescindíveis para me ajudar a enxergar novos caminhos, compreender e sintetizar todas as informações e reflexões feitas durante todo o processo de escrita dessa monografia.

RESUMO

Nesta monografia analisamos sob a perspectiva da ética ambiental e das políticas curriculares o atual Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Infantil e Fundamental, mais especificamente sua formulação e a proposta de educação ambiental sob o viés do desenvolvimento sustentável. Partindo da compreensão que a crise socioambiental é fruto das relações da sociedade capitalista e que esta encontra raízes no antropocentrismo e no utilitarismo, buscamos compreender como essa sociedade reproduz seus valores por meio da educação. Julgamos que compreender as formas implícitas de reprodução da sociedade capitalista dentro das escolas pode nos fornecer uma base robusta para guiar nossa práxis em sala de aula e as políticas públicas educacionais a fim de consolidar uma educação crítica e transformadora, que defenda a dignidade humana e um ecologismo profundo. Tendo a ética ambiental como fundamento, e a Análise Textual Discursiva como método de análise, primeiro analisamos o contexto das políticas curriculares em SC, demonstrando como as políticas curriculares nacionais e locais são constantemente influenciadas pela política econômica internacional. A internacionalização reflete em Santa Catarina na elaboração de um documento que se afasta das antigas propostas curriculares construídas pela categoria sob uma perspectiva crítica e ainda resulta na construção de um documento epistemologicamente ambíguo, onde concepções distintas são utilizadas sem mediações críticas. Considerando a perspectiva ambiental, concluímos que em sua ambiguidade a proposta de educação ambiental apresenta uma concepção de desenvolvimento sustentável frágil e notadamente alinhada com um modelo retórico e antropocêntrico que aborda tal tema sob uma perspectiva utilitarista da natureza e individualista, não questionando, portanto, os aspectos estruturais e políticos envolvidos na questão ambiental contemporânea.

Palavras-Chave: Educação Ambiental. Ética Ambiental. Currículo. Desenvolvimento Sustentável.

ABSTRACT

In this monograph, we analyze, from the perspective of environmental ethics and curricular policies, the current Base Curriculum of the Santa Catarina Territory for Early Childhood and Elementary Education, more specifically its formulation and the proposal of environmental education under the bias of sustainable development. Starting from the understanding that the socio-environmental crisis is the result of the relations of capitalist society and that it finds roots in anthropocentrism and utilitarianism, we seek to understand how this society reproduces its values through education. We believe that understanding the implicit forms of reproduction of capitalist society within schools can provide us with a robust basis to guide our classroom praxis and public educational policies in order to consolidate a critical and transformative education that defends human dignity and a deep ecologism. Having environmental ethics as a foundation, and Discursive Textual Analysis as a method of analysis, we first analyze the context of curricular policies in Santa Catarina, demonstrating how national and local curricular policies are constantly influenced by international economic policy. Internationalization reflects in Santa Catarina in the elaboration of a document that moves away from the old curricular proposals built by the category under a critical perspective and still results in the construction of an epistemologically ambiguous document, where different conceptions are used without critical mediations. Considering the environmental perspective, we conclude that, in its ambiguity, the propose of environmental education presents a fragile sustainable development concept, notably aligned with a rhetorical and anthropocentric model that approaches this theme from a utilitarian and individualistic perspective, not questioning, therefore, the structural and political aspects involved in the contemporary environmental issue.

Keywords: Environmental Education. Environmental Ethics. Curriculum. Sustainable Development.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADR – Agências de Desenvolvimento Regional

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBTC – Currículo Base do Território Catarinense para Ensino Infantil e Fundamental

CBTCEM – Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio

CEE – Conselho Estadual de Educação - SC

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

IPCC – Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas

ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

OXFAM - Comitê de Oxford para Alívio da Fome

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina

SED-SC – Instituto Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 Antropocentrismo, currículo e a pedagogia redundante	21
2.2 Racionalidade econômica dominante: aspectos antropocêntricos e influências nas políticas curriculares	23
2.3 Políticas curriculares: inserção da temática sobre desenvolvimento sustentável e a fragilização da educação ambiental crítica	26
3. CONSTRUÇÃO E IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO CATARINENSE	28
3.1 O contexto de elaboração do Currículo Base para o Território Catarinense	30
3.1.1 Panorama geral sobre as últimas mudanças nas políticas curriculares nacionais : centralização e prescrição de conteúdos e habilidades.	30
3.1.2 Hegemonia econômica: aspectos históricos sobre a influência de mercado na política educacional brasileira:	32
3.1.3 Repercussões nas políticas curriculares de Santa Catarina	34
3.2 As questões paradigmáticas no Currículo Base do Território Catarinense: ambiguidades e fragilidades.	39
3.3 O tema da sustentabilidade no Currículo Base do Território Catarinense	41
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51

1 INTRODUÇÃO

Como Paulo Freire (2019) destaca, é necessário buscar na realidade mediatizadora¹ dos próprios sujeitos, na consciência que se apropria dela, os caminhos para organizar a ação educativa enquanto ação política, ou seja, é preciso partir da situação real, simbólica e concreta, pois é a partir das aspirações do povo que poderemos gerar uma transformação social. No campo educacional isso se faz necessário face à diversidade sociocultural/multiculturalidade do território, as prerrogativas de descentralização² e também devido aos aspectos político-econômicos que influem na sociabilização da sociedade brasileira.

A Educação é marcada por disputas entre diversos interesses. Evidencia-se um contexto de conflitos e embates entre diferentes tendências pedagógicas, políticas e epistemológicas que, ao serem confrontadas com os modelos vigentes, frequentemente são descritas umas como críticas e subversivas, outras como conservadoras e tradicionais. Por exemplo, autores como Bourdieu e Althusser acusam a instituição escolar de promover a reprodução das desigualdades da sociedade capitalista, mas, por outro lado, há também a visão de que podemos organizar a escola para que nela se possa atuar conforme os interesses dos dominados (SILVA, 2007; SAVIANI, 2012).

Mas afinal, quais as motivações para se questionar os modelos hegemônicos de educação que reproduzem e legitimam as contradições e injustiças da sociedade capitalista? Ora, se considerarmos uma perspectiva ética, a necessidade de garantia dos direitos fundamentais, a reivindicação de melhores condições para a dignidade humana e de justiça social acabam

¹ Parte-se do princípio de que ninguém educa ninguém, mas que nos educamos entre nós mesmos em relação e diálogo. A mediação que sustenta esse diálogo é realizada pelo mundo e pelos objetos cognoscíveis do mundo perceptível. Na educação bancária, estes objetos estão sob propriedade do educador, na educação problematizadora e libertadora estes objetos mediam o diálogo e o processo mutuo entre educador-educando, educando-educador. A realidade mediatizadora, nesse caso, pode ser considerada a realidade das classes oprimidas, que se tem se configurado, por exemplo, com a intensificação dos desastres ambientais e os conflitos relacionados à ocupação e uso do solo.

² LDB – “Art. 8º § 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. [...] Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...]”

destacando-se como ingredientes essenciais dessas motivações. Nesse mesmo sentido, se tomarmos como referência a perspectiva de uma ética global do ser humano que possa incorporar na prática a sustentabilidade socioambiental, então, outros elementos essenciais podem ser destacados.

O cenário contemporâneo apresenta uma complexa problemática socioambiental que envolve, por exemplo, o uso desenfreado dos combustíveis fósseis como recurso energético e como polímero constituinte de diversas mercadorias; o aquecimento global emergente que, segundo diagnósticos do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), realizados em 2019, possui previsões catastróficas; o consumismo, a depressão, a opressão, a contaminação ambiental por agrotóxicos, e tantos outros fatores que, no período mais recente, incluem a crise sanitária deflagrada pela Pandemia de Covid-19. Todos se configuram como problemas de caráter ambiental, mas que possuem um agravante social gigantesco. Segundo dados divulgados pela Comitê de Oxford para Alívio da Fome (OXFAM, 2020), os 10% mais ricos (equivalente a 630 milhões de pessoas) são responsáveis por 52% das emissões de carbono, mas simultaneamente os riscos decorrentes deste impacto é socialmente distribuído de forma desigual, estando as outras classes sociais mais vulneráveis (BECK, 2010; ACSELRAD, 2002 e IPCC, 2019).

Soto (2013) elucida como, nesse âmbito de hegemonia econômica, o componente ético tornou-se historicamente defasado e insignificante. A racionalidade restrita, orientada por finalidades exclusivamente econômicas - e, portanto, afastada da ética - ao se tornar predominante, reforça processos sociais predatórios e prejudiciais à condição humana. Nesse contexto, a perspectiva ética, ao ser recuperada, nos coloca frente aos grandes desafios sociais e ambientais do mundo contemporâneo. O pensamento crítico, orientado pela perspectiva ética, exige a tomada de consciência e a análise perspicaz das condições do presente, pois só assim a ação encontrará meios e fins éticos para realizar a transformação social de maneira concreta.

As desigualdades sociais e econômicas características das sociedades capitalistas estão relacionadas a uma conversão dos meios de vida, ou seja, do trabalho humano que passa a ser coordenado pela lógica economicista, pela exploração e expropriação dos meios de sobrevivência de

grandes parcelas da população que são privadas de direitos fundamentais, à medida que estes podem ser vistos como impedimentos para o avanço capitalista (SOTO, 2013; GRÜN, 2012).

As decisões políticas fomentadas por um modelo desenvolvimentista predatório, por meio da expropriação e exploração de recursos, partem de uma perspectiva individualista, mas que é também objetificante e extremamente analítica, a ponto de considerar como critérios válidos apenas aqueles quantificáveis e mensuráveis por profissionais tecnocráticos extremamente qualificados. Assim, o desenvolvimento econômico é pautado em critérios objetivos de custos e benefícios que excluem de suas considerações aspectos de outras ordens, como da ética e da dignidade humana. As consequências deste modelo de desenvolvimento – hoje globalizado – evidenciam os limites de uma experiência social que vem colocando em risco a nossa própria existência, tanto no sentido da degradação ambiental que produz, quanto em relação à degradação das relações humanas. Ou seja, o sistema de opressão, exploração e expropriação dos recursos naturais e serviços, da força de trabalho e da subjetividade das pessoas possuem raízes em comum – as relações sociais capitalistas (GRÜN, 2012).

O atual cenário de crise socioambiental se apresenta como uma situação limite (FREIRE, 2019) que impõe a alguns o determinismo da realidade, e impõe a outros a necessidade de ação para transformar e alcançar aquilo que Freire chama de inédito viável - outros chamam de utopia. Assim, concebemos que a ação política, educativa e democrática, notadamente fundada em valores éticos e pelo pensamento crítico, é um meio de transformação social; é um meio de se evitar a reprodução de valores atrelados e condicionados unicamente à lógica capitalista na práticas escolares e nas instituições educativas como um todo. É nesse sentido que encontramos na *ética ambiental* uma antítese a toda essa lógica. O antropocentrismo, fruto das sistemáticas revoluções epistemológicas do iluminismo, consagra a espécie humana como detentora do poder e da autonomia sobre o mundo natural. Poder expresso de forma mais profunda no pensamento econômico, que objetifica, utiliza e explora os ambientes naturais, ecossistemas e outras espécies de seres vivos para atingir seus

objetivos de desenvolvimento (GRÜN, 2012).

Desse modo, considerando que a seleção de conteúdos respeita a interesses de poder (SILVA, 2007), é relevante debatermos as abordagens curriculares que podem auxiliar na transformação dos valores hegemônicos, valorizar a autonomia e o questionamento e, portanto, contribuir para a efetivação dos objetivos de uma sociedade justa, menos desigual e verdadeiramente sustentável.

Nesse contexto de embate de ideias, de modo mais específico cabe questionar: como os currículos favorecem, ou não, a emergência de uma ética ambiental a ser realizada por pessoas pensantes, autônomas e questionadoras? Os princípios de seleção curricular, ou disciplinares, em curso são éticos? Quais as forças que conduzem as políticas curriculares no Brasil e em Santa Catarina?

Nesse sentido, um olhar sobre a história das políticas educacionais e curriculares do Brasil pode nos ajudar a compreender a influência da lógica capitalista. Juares da Silva Thiesen (2021ab), contribuem para essa compreensão ao evidenciar em nível federal como a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assume caráter centralizador e incorpora aspectos alinhados aos interesses neoliberais, com uma educação focada em competências e habilidades, para a formação de pessoas que atendam as demandas econômicas. Em outras palavras, que concebe a educação fora do campo crítico, histórico e que objetiva a transformação da sociedade.

O Estado de Santa Catarina, contexto local onde se produz essa monografia, possui um histórico de propostas que contaram com a participação dos trabalhadores da educação. Contudo, após a publicação da BNCC tal cenário muda, as antigas propostas quase desaparecem no documento elaborado e o atual currículo catarinense passa a atender fielmente à BNCC (THIESEN, 2021ab). O Currículo Base para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) é a primeira publicação alinhada à BNCC no Estado de Santa Catarina e em sua redação final assume a *diversidade como princípio formativo*, o que pode ser considerado um diferencial relevante na recontextualização da BNCC no estado. Dentre os conceitos abordados estão a Educação

Especial, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação para as Relações Étnico-raciais.

A educação ambiental é inserida com mais assertividade se considerarmos a BNCC, que segundo Morgana Giovanella Farias (2020) é citada apenas uma vez na versão para o ensino médio ou trata tal temática sob a ótica da preservação e do uso dos recursos naturais, o que sob a ótica da ética ambiental ainda é uma concepção utilitária da natureza. Sendo assim vale o questionamento: como o Currículo Base para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC) aborda a educação ambiental? Essa abordagem se aproxima de uma tendência mais pragmática ou crítica de educação ambiental? (LAYRARGUES E LIMA, 2017) Quais valores podem estar guiando tal proposta?

Considerando a relevância da questão ética para a educação como um todo (HERMANN, 2016) e para a educação ambiental (GRÜN,2012), qual ética está intrínseca na proposta de educação ambiental no CBTC? Estaria o Currículo Base para o Território Catarinense sendo redundante do ponto de vista de que expressa sua proposta de educação ambiental de forma imprecisa, de forma a reproduzir aspectos da sociedade capitalista ao invés de propagar verdadeiramente uma proposta de educação ambiental crítico transformadora? Por que é tão necessário construir um currículo fundamentado na ética ambiental?

Para essa investigação nos apoiaremos no próprio documento base, qual seja, o denominado Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC, 2019), assim como em outros documentos e artigos que contribuam com a atribuição de significar a proposta de educação ambiental formal catarinense, os preceitos ali implícitos ou explícitos e a configuração do cenário que os forjou. Além do mais, consideramos a inserção do discurso do desenvolvimento sustentável para avaliar como esse se constitui dentro do documento. A inserção dessa temática pode elucidar qual corrente de educação ambiental está sendo proposta no CBTC. Nesse sentido, seria a abordagem de desenvolvimento sustentável assumida pelo CBTC uma tentativa de promover alterações nas relações capitalistas ou mera propagação de soluções técnicas, pragmáticas,

individualistas e superficiais para a crise socioambiental?

Por meio da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003) buscou-se extrair significados do CBTC, a partir do diálogo entre diferentes concepções que fundamentam teoricamente a presente investigação, e que discutem as forças atuantes na política curricular de Santa Catarina. As primeiras categorias para a análise do texto são aquelas no bojo da ética ambiental quais sejam o antropocentrismo, racionalidade econômica dominante, pedagogia redundante e currículo racional que conjugadas com aquelas relacionadas as políticas curriculares acabam por contrastar os processos de hegemonia, consenso, sociabilização, internacionalização e centralização. As categorias atribuídas *a priori* estão vinculadas aos estudos de Grün (2012) sobre ética ambiental e aos de Coan e Almeida (2015), Moraes e Loureiro (2017) e Thiesen (2021ab) sobre políticas curriculares. Mas estas são aperfeiçoadas, à medida que são confrontadas com os dados obtidos, mediante a análise dos materiais encontrados.

Nesse sentido, a pesquisa objetivou analisar sob a perspectiva da ética ambiental o contexto de elaboração do referido documento, a abordagem da educação ambiental proposta e os princípios éticos implícitos ou explícitos no Currículo Base do Território Catarinense (CBTC, 2019), afim de discutir as questões epistemológicas relacionadas a mudança de paradigmas e também as alterações nesse campo que sofreram influência de forças econômicas hegemônicas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao nos debruçarmos sobre o campo da ética, do ponto de vista do seu desenvolvimento, é relevante contextualizar historicamente, pois, afinal, as contribuições de uma “ética ambiental” para a educação ambiental remontam às décadas mais recentes. Ao passo que a ética, em sentido geral, remonta a uma tradição que goza de privilégio e legitimação, em diversas áreas, desde o período clássico da Filosofia, na Grécia Antiga.

Nessa tradição, que tem o filósofo Platão como um de seus principais expoentes, verifica-se a busca pelas virtudes humanas e da promoção do bem de si e da comunidade, que estão centrados unicamente em nossa espécie, de maneira que às entidades não-humanas é concedido apenas um

valor instrumental. Essa visão antropocêntrica perdura na tradição da ética ocidental, e não por acaso é muito destacada até nossos dias. Em última análise, trata-se de uma ética intraespecífica e não interespecífica, pois sua preocupação se volta apenas para as relações dos humanos entre si, e não para as relações dos seres humanos com a natureza.

Apenas com a emergência da crise socioambiental, a partir de meados do século XX, o debate ambiental passa a ser abordado sob a perspectiva da ética. De acordo com Grün (2007), uma ética ambiental, por sua vez, nasce como disciplina científica no ano de 1973, por meio dos trabalhos pioneiros de Arne Naess (Noruega) e de Richard Routley (Austrália).

Os estudos de Routley denunciam a ausência de uma preocupação ambiental no campo da ética. Quando a natureza é abordada nesse campo, essa abordagem confere-lhe apenas um valor utilitário, na qual o ambiente é visto meramente como fonte de recursos disponíveis às finalidades humanas. Como veremos mais adiante, toda essa tradição está por trás das grandes revoluções científicas da modernidade, que perpassam desde o pensamento econômico predatório até a educação, à medida que se desenvolvem.

Por sua vez, ao trazer em sua abordagem o “*igualitarismo biosférico*”, Naess, estabelece uma crítica contundente ao utilitarismo, defendendo de maneira radical que não há diferença de “valor” entre qualquer entidade natural, seja biótica ou abiótica. Assim o autor norueguês, inspirado na filosofia oriental, defende que todo ser vivo tem o direito à auto-realização.

Esse autor, de acordo com Grün (2007), cunhou o termo “*ecologia profunda*”, a partir do qual faz um contraponto direto com aquilo que ficou conhecido como a “*ecologia superficial*”. Esta, por sua vez, sintetiza toda forma paliativa, exacerbadamente administrativa, ou técnica, de se lidar com a questão ambiental. Sob essa perspectiva superficial a conservação dos recursos naturais é baseada em critérios de saúde e bem estar humano. Esse ideário conservacionista, que é sempre destacado nos discursos oficiais e nos programas para o desenvolvimento sustentável, é focado na garantia recursos para as próximas gerações da nossa espécie.

Tal superficialidade, em educação ambiental, se alinha ao que Layrargues e Lima (2014) denominam de “*vertente pragmática*”. Segundo os autores,

a macrotendência pragmática, que abrange, sobretudo, as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, é expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal [...]. Caracterizam esse cenário pragmático a dominância da lógica do mercado sobre as outras esferas sociais, a ideologia do consumo como principal utopia, a preocupação com a produção crescente de resíduos sólidos, a revolução tecnológica como última fronteira do progresso e a inspiração privatista que se evidencia em termos como economia e consumo verde, responsabilidade socioambiental, certificações, mecanismos de desenvolvimento limpo e ecoeficiência produtiva. (p. 30-31)

As contribuições pioneiras de Naess e Routley, sobre o valor intrínseco da natureza e o bioigualitarismo, nos inspiram a assumir uma perspectiva crítica nos debates e na educação ambiental. Como Layrargues e Lima (2014) afirmam, a tendência crítica em Educação Ambiental se apoia na revisão dos fundamentos que propiciam a dominação de nossa espécie sobre os ambientes naturais, ou seja, opõe-se à hierarquia de valores herdada das correntes tradicionais da filosofia ocidental.

Na década de 1980, os trabalhos de Naess e Routley geraram influência na América do Norte, onde floresceram os trabalhos de Holmes Rolston III e Baird Callicott. (GRÜN, 2007), que afirmam uma ética radical fundamentada na própria evolução, em sentido darwiniano. Dessa maneira, para esses ecofilósofos, inspirados em Darwin e na leitura deste feita por Aldo Leopold, o cuidado parental, típico de espécies que apresentam a estratégia reprodutiva K^3 (como os Tetrápodes ou Amniotas) parece fazer emergir um sentimento de união e afetividade, que são, por sua vez, o berço do senso de comunidade. "A leitura que Aldo Leopold faz de Darwin permite

³ Espécies “k” estrategistas são caracterizadas por organismo que ocupam ambientes em estágios avançados de sucessão ecológica, ou seja, se adaptam a ambientes onde a competição por recursos é maior. Tais espécies tendem a preparar sua prole por meio do cuidado parental, já que estas despedem mais energia no crescimento, apresentam número reduzido de indivíduos e com maior tamanho corporal. Por outro lado, as espécies “r” estrategistas tem a capacidade de se reproduzirem com maior velocidade e frequência, produzindo uma prole numerosa, onde a maior parte dos indivíduos não chega a fase adulta. Como é o caso de micro-organismos, fungos, plantas, e muitos invertebrados e peixes.

que ele estabeleça o protoprincípio de sua ética da terra: o de que a ética tem sua origem remota na tendência de indivíduos interdependentes ou grupos evoluírem por meio da cooperação” (GRÜN, 2007, p. 195).

Portanto, para Leopold e Callicott, a ética é baseada no princípio de comunidade, que acaba por se estender à noção de comunidade planetária e de pertencimento à Terra. Ou seja, esse sentimento de cuidado, união e afetividade, se estenderia não só aos membros de sua família, à sociedade e à espécie, mas também para todos os seres vivos e ecossistemas terrestres.

Esse sentimento de pertença pode também ser encontrado em muitas pessoas que, por exemplo, advogam que todos os membros da espécie humana (como membros da humanidade, uma comunidade) têm direitos fundamentais independente de raça, credo, etnia, sexo ou origem nacional. Mas de acordo com Leopold (1987) a ética humana universal é incompleta, falta a noção de comunidade e, por extensão, a de terra. (GRÜN, 2007, p. 195)

Nos últimos tempos, isso tem se expressado no surgimento de diversos movimentos que, segundo Callicott, prescrevem ou mesmo normatizam as relações intra ou interespecíficas. De fato, conforme Grün (2007), pelo menos nos últimos 50 anos, a ética ambiental se mostrou um ambiente profícuo que se diversificou. Afinal, de acordo com o autor, “as propostas do bioigualitarismo se tornaram mais plurais, incorporando aspectos das filosofias da diferença como classe, etnia, raça, gênero e nacionalidade” (GRÜN, 2007. p. 201).

Fica perceptível que a ética ambiental não é homogênea, pois, congrega certa pluralidade de tendências. Contudo, mesmo em sua pluralidade, os diversos autores da Ética Ambiental acabam por convergir em alguns aspectos mais centrais. Nesse sentido, destaca-se por um lado a crítica ao antropocentrismo, ao utilitarismo e a racionalidade economicista dominante, e, por outro, a defesa do valor intrínseco da natureza, do direito à vida, com dignidade, sustentabilidade e justiça social.

Portanto, sob a perspectiva da Ética Ambiental, um contraponto de suma importância a ser considerado é a Ética Antropocêntrica. Tal ética é fundada naquilo que Mauro Grün (2012) denomina *alquimia do moderno*, que, em suma, articulou e deu vida ao modelo econômico predatório que

nos trouxe a esse cenário de crise socioambiental. Alquimia esta que fornece também as bases da educação moderna.

O conceito de “alquimia do moderno” busca englobar as complexas transformações no campo do conhecimento que ocorreram nos séculos XVI e XVII. Os expoentes desse movimento, que transformou o agir e o compreender humano com relação à natureza, promoveram uma virada epistemológica na qual a concepção organísmica foi substituída pela concepção mecanicista. Nessa virada, de acordo com Grün (2012), houve “o intuito de fornecer a possibilidade de uma descrição matemática da natureza” de acordo com a qual os estudos deveriam se restringir às “propriedades essenciais dos corpos materiais – formas, quantidade e movimento”. O autor ainda ressalta de maneira conclusiva que a “consequência disso é a perda da sensibilidade estética, dos valores e da ética” (GRÜN, 2012, p. 30).

De fato, o abandono da perspectiva organísmica leva a uma dessacralização da natureza e “perda de status” do sentimento religioso e, portanto, de Deus. A “morte de Deus”, resultante de tal objetificação da natureza, é então resolvida com a inserção de um novo ponto sacral que sustenta esse novo paradigma epistemológico. Esse ponto é a Razão, a qual encontra na objetificação da natureza sua legitimidade. A cisão entre humanos e a natureza é, portanto, reforçada.

Contudo, a virada epistemológica no que se convencionou chamar de “modernidade”, aqui referida como “a alquimia do moderno”, não se resume ao abandono da concepção organísmica. A cisão entre humanos e natureza se inscreve na iconoclastia Baconiana que presumia mudanças profundas na cultura, uma confiança absoluta no método científico e no domínio da natureza por meio da ciência. A alquimia do moderno também encontra em Descartes a fundamentação necessária para a legitimação e unificação dessa nova epistemologia diante as marcas da, já descredibilizada, teologia medieval. O filósofo francês, vai sacramentar a Razão opondo a autonomia da antes toda poderosa Natureza à agora ilimitada racionalidade moderna científica. A natureza então é objetificada para que a razão humana se sustente como o novo sentido para a vida e como uma justificativa para a consolidação de uma nova organização social sob o Estado burguês.

Parte do movimento ambientalista e da educação ambiental, diante de tais constatações acaba por cultivar um sentimento de aversão às estruturas epistemológicas da modernidade. Porém, paradoxalmente, são as mesmas ciências empírico-analíticas que têm nos fornecido dados sobre a degradação ambiental e constatado o perigo iminente do modo vida contemporâneo. Não se trata, portanto, de negar as conquistas da modernidade, mas de superar obstáculos epistemológicos que dificultam ou impedem avançarmos frente a muitas questões do mundo contemporâneo. Evidencia-se uma contradição paradigmática que, como veremos adiante, pode nos levar a certas redundâncias e/ou esvaziamento nas abordagens sobre questões ambientais, como por exemplo nas abordagens que caracterizam a macrotendência pragmática de educação ambiental.

2.1 Antropocentrismo, currículo e a pedagogia redundante

As mudanças que aconteceram no âmbito das ciências repercutiram, obviamente, no campo da educação. O currículo "antiquado" necessitava ser substituído por um mais "adequado" ao contexto revolucionário, aos tempos modernos, para a "modernização da educação". De modo geral, verifica-se o abandono do currículo clássico, historicamente ligado à escolástica, por um currículo moderno, mais empirista, inspirado nos ideais baconianos, de acordo com os quais a natureza é vista de forma meramente utilitária. Posteriormente, no século XIX com o advento da educação escolar obrigatória, influenciada pela propagação da industrialização, surgiu o denominado "currículo racional". Tal denominação encontra paralelo na racionalidade cartesiana, que firma na razão a legitimidade da soberania da espécie humana sobre todas as coisas. O individualismo decorrente de tal viés constitui-se elemento nuclear no currículo racional, que herda das éticas utilitárias um pragmatismo característico dos processos de aprendizagem que são segregados dos ambientes naturais.

Com a emergência climática e os desafios socioambientais evidenciados no século passado, propostas de educação ambiental passaram a ser configuradas mundialmente. Contudo, mesmo na emergência das políticas nacionais de educação ambiental, da sua inserção nos currículos da educação básica, incorremos, no equívoco de reproduzir aquilo que é, em primeira instância, corresponsável pela degradação ambiental, que é o próprio pensamento analítico cartesiano, a própria racionalidade objetificante da natureza. É o que Grün (2012) denomina de *pedagogia redundante*. O autor usa esse termo no sentido de que, além de não realizar com sucesso seu objetivo de preservar o meio ambiente, o discurso da educação ambiental pode ainda introduzir em sua argumentação elementos que pretende negar.

Portanto, para não incorrer em uma pedagogia redundante, que seja mera reprodução das estruturas vigentes, é preciso manter a vigilância epistemológica necessária ao pensamento crítico, para não cair na crítica vazia de significado histórico, mas, pelo contrário, realizar de maneira concreta pensamentos e ações dialeticamente relacionados que possam levar a uma transformação social. É nessa perspectiva que a educação, a ética e educação ambiental se encontram relacionadas, ou seja, na compreensão de que é urgente transformar para melhor as relações entre as pessoas e com a natureza. Sendo assim, dada a centralidade das questões curriculares para a educação, cabe analisar como essas questões se manifestam no currículo.

Nesse sentido, com o intuito de compreender a promoção ou não de uma ética ambiental no Currículo Base para o Território Catarinense, cabe perfeitamente considerações quanto aos fundamentos da racionalidade moderna. Isso porque tais mudanças epistemológicas são essenciais para a análise de nossa relação com a natureza, seja pela promoção de novos valores antropocêntricos ou pela supressão de outros valores e também porque é na racionalidade moderna que repousa toda a educação moderna.

Portanto, estaria o Currículo Base para o Território Catarinense sendo redundante do ponto de vista de que expressa sua proposta de educação ambiental de forma imprecisa, de forma a reproduzir aspectos antropocêntricos ao invés de propagar verdadeiramente uma proposta de

educação ambiental crítico transformadora? Para tal, analisaremos o Currículo Base do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense em alguns aspectos de sua elaboração a fim de compreender quais os fundamentos que estão por trás da redação do documento.

2.2 Racionalidade econômica dominante: aspectos antropocêntricos e influências nas políticas curriculares

Como já citado, um dos principais pontos de convergência entre as diversas éticas ambientais é a crítica ao modelo econômico hegemônico.

Soto (2013) defende que no Capitalismo e na teoria econômica que o sustenta ocorre um

[...] o conteúdo da teoria econômica consiste na aplicação sistemática de um critério restrito de 'racionalidade', de modo que tanto as ações humanas quanto as políticas econômicas sejam determinadas pelos cálculos de custos e benefícios baseados em um critério de maximização que torna possível 'otimizar' a realização dos fins procurados com base nos meios dados. Segundo essa abordagem, parece óbvio que considerações relativas a princípios éticos como norteadora do comportamento humano tinham perdido relevância e significado. (SOTO, 2013. p. 34)

Uma racionalidade restrita, orientada por finalidades exclusivamente econômicas, partem de uma perspectiva utilitarista, objetificante e também extremamente analítica, a ponto de considerar como critérios válidos apenas aqueles quantificáveis e mensuráveis. Nesse caso a ética e moral poderiam interferir em seus objetivos. Ou seja, não se trata apenas de uma crise ambiental, social ou paradigmática, é também uma crise ética que sintetiza todo o arcabouço cultural da sociedade global capitalista. Se tomarmos a ética em sentido amplo, a racionalidade econômica tende a se afastar inclusive de qualquer preocupação humanista ou centrada na diversidade e da dignidade de todos e todas independente de etnia, cor, gênero ou classe. Esse cenário naturalmente faz emergir a necessidade de resgatar valores e

isso acaba por se expressar em diversos movimentos, não apenas no movimento ambiental.

[...] nunca a nossa história (ocidental) apresentou tantos e diversos movimentos que têm argumentado em uma base moral: direitos humanos, feminismo, animal liberation, que são uma espécie de extensão da ética. (GRÜN, 2007, p. 194)

É notória a relação entre tais movimentos, pois como defendem John Clark e Murray Buckchin, autores da chamada Ecologia Social, a dominação de humanos por humanos está intimamente vinculada à dominação da natureza pela nossa espécie (GRÜN, 2007). Em outras palavras, o sistema de opressão, exploração e expropriação dos recursos e serviços naturais, da força de trabalho e da subjetividade das pessoas possuem raízes em comum. De fato, “a regeneração ecológica é inseparável da regeneração social [...]” (GRÜN, 2007, p. 201). Como afirmam também Layrargues e Lima (2014) quando identificam essa perspectiva na educação ambiental crítica:

O amadurecimento dessa perspectiva ressignificou a identidade da Educação Ambiental “alternativa” afixando-lhe novos adjetivos: crítica, emancipatória, transformadora, popular. Isso porque essa opção pedagógica se nutriu do pensamento Freireano, dos princípios da Educação Popular, da Teoria Crítica, da Ecologia Política e de autores marxistas e neomarxistas que pregavam a necessidade de incluir no debate ambiental a compreensão dos mecanismos da reprodução social, de que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações sócio-culturais e de classes historicamente construídas. Trazem uma abordagem pedagógica que problematiza os contextos societários em sua interface com a natureza. Por essa perspectiva não era possível conceber os problemas ambientais dissociados dos conflitos sociais; afinal, a crise ambiental não expressava problemas da natureza, mas problemas que se manifestavam na natureza. As causas constituintes destes problemas tinham origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevaletentes. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 29)

Nesse sentido, qualquer proposta pedagógica comprometida com a educação ambiental crítica necessita refletir sobre a relação intrínseca entre as relações socioculturais de nossa espécie e a crise socioambiental. Diversamente, propostas de educação ambiental que reproduzem os padrões culturais de uma sociedade antropocêntrica, produtivista, consumista e utilitarista pode fragilizar qualquer proposta de educação ambiental integralmente crítica (GRÜN, 2012).

No que tange às políticas curriculares nacionais é bem conhecida a

influência de tal viés economicista que, por diversos meios procura obter consenso e hegemonia na formulação de legislações e outros documentos normativos. Compreendendo o campo da educação como um todo, este é historicamente influenciado por forças internacionais de desenvolvimento econômico. Coan e Almeida (2015), recuperam a memória das influências das denominadas ideologias do desenvolvimento e da doutrina da interdependência durante a gestão de Juscelino Kubitschek e na Ditadura Militar, respectivamente. Com a redemocratização, o debate curricular é retomado com ânimo e permeado por influências de concepções críticas. Contudo, floresce simultaneamente a nível internacional um “projeto político a serviço da *sociabilidade burguesa*” que se insere na política e economia brasileiras “[...] como um importante instrumento de disseminar um novo modelo societário, no viés de uma nova pedagogia da hegemonia.” denominado *terceira via*⁴.

No contexto em que se encontram as políticas curriculares no Brasil, a força da racionalidade econômica dominante manifesta-se de múltiplas formas. Thiesen (2021a) e Coan e Almeida (2015) evidenciam “que a educação brasileira é direcionada por organismos internacionais, principalmente americanos, que se tornam financiadores do ensino no Brasil e encaminham as escolas para o preparo de pessoal habilitado para atender às necessidades do capital.” (COAN; ALMEIDA, 2015, p. 254)

Por sua vez, Moraes e Loureiro (2017) destacam a pedagogia da hegemonia como estratégia dessas forças neoliberais:

Nessa composição e educação política em que o Estado busca estratégias educativas e formativas, com vistas ao consenso, é significativo ter em perspectiva os processos não-aparentes, os que universalizam-se e conservam a hegemonia, os voltados a ações de conformação da sociedade, de novos tipos de humanidade. Essas ações, denominadas por Neves (2015) de Pedagogia da Hegemonia, colocam em evidência o pano de fundo

⁴ O termo define a inserção de uma nova agenda política e econômica que se deu no Brasil no início da década de noventa. Esse modelo gerencial de Estado, apesar de ligado ao ideário de governança progressista, fundamenta-se na lógica neoliberal. Ou seja, busca mudanças na forma de governabilidade que possam tornar esse modelo econômico mais adequado à humanidade. Nessa perspectiva o campo hegemônico busca novas estratégias para disseminação de novos discursos e pela busca do consenso nos espaços democráticos. Dessa forma objetiva-se à conformação social que se deem em um consenso ideológico. “Nesse cenário, a educação ambiental foi uma das temáticas cooptadas como estratégia de disseminação do novo projeto de sociabilidade do capital.” (MORAES; LOUREIRO, 2017. p. 197)

que orienta a disseminação da pedagogia do consenso, com vistas a um novo tipo de sociabilidade a serviço do capital. (MORAES; LOUREIRO, 2017, p. 195)

Thiesen (2021b) também demonstra como tal influência exerceu-se sobre a formulação da BNCC, que baseia o atual Currículo Base Catarinense. O que o autor destaca são os caracteres prescritivos e centralizadores das atuais políticas curriculares. Primeiramente considerado que a BNCC abusa das funções de uma diretriz geral, o que acaba por silenciar os debates mais regionais, minando o caráter democrático da formulação desses documentos. O autor ainda ressalta que as forças de internacionalização influem no processo de recontextualização da BNCC em Santa Catarina, que atendeu fielmente o currículo nacional, notadamente afirmado por Thiesen (2021ab) e Moraes e Loureiro (2017), como sendo dotados de racionalidade instrumental, de uma frágil teorização e representado uma perda considerável da autonomia para as redes de ensino.

2.3 Políticas curriculares: inserção da temática sobre desenvolvimento sustentável e a fragilização da educação ambiental crítica

Cabe ressaltar que tal cenário se amplia para as políticas de educação ambiental em nível estadual. Contudo, sob essa perspectiva, Moraes e Loureiro (2017) notam como a educação ambiental e o contexto da sustentabilidade estão inseridos de forma fragmentada dentro da administração pública.

a educação ambiental ou o contexto da sustentabilidade não estão inseridos como uma política transversal, que perpassa todos os setores da administração pública, nem tampouco orienta os processos de gestão das ADRs (Agências de Desenvolvimento Regional), como também nas suas respectivas Gerências de Educação. (MORAES; LOUREIRO, 2017, p. 204)

O desenvolvimento sustentável, por sua vez, é inserido na educação alinhado aos discursos internacionais. A educação para o desenvolvimento sustentável passa a seguir a cartilha da Agenda 2030 da ONU. Tal conceito é

dotado de diferentes significados, interpretações e proposições, pois afinal, este é outro campo complexo e permeado por disputas ideológicas, que o definem desde a suas primeiras elaborações. Boff (2015) nos auxilia, então, a compreender alguns aspectos nesse debate pois explora em seu livro "Sustentabilidade: o que é, o que não é" ao menos oito modelos de sustentabilidade; modelos, estes que oscilam desde propostas alinhadas com o neoliberalismo, antropocêntricas e retóricas até mesmo propostas ecossocialistas ou inspiradas em culturas ameríndias.

Sabemos que a formulação do conceito de desenvolvimento sustentável remonta a conferência de Estocolmo (1972) e ao relatório de Brundtland (1987). Ou seja, como veremos adiante, trata-se de um conceito que historicamente surge no contexto de políticas liberais e, portanto, intrínseca à racionalidade econômica dominante e notadamente conceituada em meio a tradição antropocêntrica e utilitarista.

Se considerarmos como referência principal, o discurso oficial de desenvolvimento sustentável, que está presente na maioria dos documentos oficiais nacionais e internacionais, podemos de imediato considerar um afastamento da proposta curricular catarinense de uma base ecológica profunda. Isso pois essa conceituação está alinhada ao que Boff (2015) denomina de *modelo-padrão de sustentabilidade* ou sustentabilidade retórica. O autor utiliza o termo "retórica" em seu significado pejorativo, de um discurso enganoso e vazio. Isso pois este modelo de sustentabilidade fundamenta-se no tripé da economia, sociedade e natureza.

De imediato já é possível constatar nos fundamentos desse modelo a ausência de outros elementos fundamentais a um posicionamento crítico sobre a questão ambiental. Elementos como a cultura, a política e a ética não são consideradas no tripé da sustentabilidade retórica (GADOTTI, 2001; LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Mas este modelo não se esvazia apenas nesses aspectos. A própria fundamentação do tripé da sustentabilidade padrão, assumida pelos órgãos internacionais e pelo discurso oficial se dá sob a perspectiva antropocêntrica, contraditória e equivocada de desenvolvimento econômico, que é inviável do ponto de vista ambiental (GRÜN, 2012; BOFF, 2015).

Tal modelo econômico, no qual o denominado tripé da sustentabilidade fundamenta-se,

É *antropocêntrico*, pois está centrado somente no ser humano, como se não existisse a comunidade de vida [...] Em grande parte, dependemos dos demais seres que devem também ser contemplados para que o desenvolvimento seja, realmente, sustentável. É o defeito de todas as definições dos organismos da ONU, o de serem exclusivamente antropocêntricos e pensaram o ser humano acima da natureza ou fora dela [...] (BOFF, 2015, p. 45, grifo do autor)

Vemos assim que qualquer aproximação de um modelo padrão de sustentabilidade incorre em nos afastarmos de uma ética ambiental, significa nos afastarmos de uma ecologia profunda e nos aproximarmos do utilitarismo e da objetificação da natureza.

O caso particular da Educação para o Desenvolvimento Sustentável tem levantado controvérsias no campo, desde quando governos do hemisfério Norte, organismos multilaterais e a própria Unesco abriram o debate que propõe a substituição da Educação Ambiental por Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Esse debate, que se iniciara no contexto da Rio-92, se aprofundou após a Conferência de Johannesburgo em 2002, quando a Unesco propôs a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável para o período 2005- 2014. Embora sejam muitas as críticas formuladas à proposta, resumidamente pode-se dizer que elas ressaltam: a ambiguidade e as contradições que caracterizam a proposta de desenvolvimento sustentável; a impositividade e baixa participação com que a proposta da Unesco foi construída; a percepção de que a educação deve promover a liberdade e a autonomia dos indivíduos, e não definir um fim particular, qualquer que seja ele; a resistência ao esvaziamento de traços identitários e históricos da Educação Ambiental que a vinculam as lutas democráticas e aos ideais de emancipação humana; as diferenças dos contextos sócio-educativos entre os países dos hemisférios Norte e Sul e a suspeita de que a proposta foi motivada por interesses desenvolvimentistas ligados a hegemonia neoliberal (LIMA, 2003; CARVALHO, 2002; JICKLING, 1992). (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 32)

Chega-se à constatação de como a racionalidade econômica dominante não é apenas fundamentada em valores antropocêntricos e utilitaristas como também exerce influência nas políticas públicas curriculares e de educação ambiental no sentido de obtenção de hegemonia e reprodução dos valores capitalistas. Em outras palavras, poderíamos dizer que a obtenção de hegemonia por parte do grande capital na produção de um currículo que se pretende democrático, fragiliza o campo da educação crítica e pode incorrer na elaboração de uma proposta que se afasta dos

princípios de uma educação transformadora e em especial pautada na ética ambiental.

3. CONSTRUÇÃO E IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO CATARINENSE

Nesse contexto, a política curricular nacional e catarinense tomam fôlego com a redemocratização política do país a partir do final de década de 1980. Diversas correntes de centro-esquerda se disseminam pelos entes federados e, particularmente, nas políticas educacionais de Santa Catarina, culmina na definição da teoria histórico cultural como base das políticas curriculares do estado. A primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) data de 1991 e, ao longo dos últimos 30 anos, novas edições foram sendo redigidas (podemos destacar as versões de 1998, 2005 e 2014). A construção do currículo catarinense é marcada pelo conflito entre os ideais que defendem os interesses dos trabalhadores, por um lado, e, por outro, os ideais neoliberais (MORAES; LOUREIRO, 2017; THIESEN, 2021a).

Após 2016, a política como um todo – e particularmente as políticas curriculares - sofrem uma inflexão que se concretiza na elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (2017). Isso pois, anteriormente, as políticas vinham sendo descentralizadas e propositivas por parte do governo federal o que estimulava a elaboração de documentos estaduais que atendem e acolhem a diversidade sociocultural. Com a BNCC a política curricular passou a ser centralizada culminando na redação de um documento prescritivo que desestabiliza os espaços de autonomia onde, em nível regional e local, diferentes secretarias e escolas pudessem pensar, discutir e propor outras alternativas curriculares. (THIESEN, 2021b)

Tais mudanças no cenário político atribuíram um caráter centralizador à nova base, cerceando os debates em nível regional e local, culminando na publicação em 2019 do denominado Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC, 2019), e em 2021 do Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTCM, 2021). Dessa forma, a obtenção de hegemonia e consenso por parte dos interesses econômicos dentro da esfera estadual levaram com a publicação do CBTC a uma desestabilização dos espaços de debate curricular; a uma

secundarização das PCSC anteriores e levou também à produção de um documento epistemologicamente ambíguo⁵ e que atendia a prescrição da Base Nacional (MORAES; LOUREIRO, 2017; THIESEN, 2021b)

Além disso, as políticas públicas para a educação ambiental compartilham de um cenário semelhante ao das propostas curriculares citadas acima. Adriana Moraes e Carlos Loureiro (2017) constatam que, quanto à sua inserção no currículo da educação básica, a promoção destas políticas é realizada sob as premissas do estado neoliberal e, assim como veremos, o discurso aglutina diversos princípios pedagógicos de distintas matrizes teóricas, sem um tratamento teórico adequado, ou seja, sem uma mediação crítica. Porém é interessante notar como o CBTC trabalha a educação ambiental de forma mais articulada se comparada à BNCC. O documento nacional, aborda timidamente a educação ambiental se limitando a tratar tal temática sob a ótica da sustentabilidade, da preservação ou do uso dos recursos naturais (FARIAS, 2020). Já o documento estadual insere a diversidade como princípio formativo onde são abordados a Educação Especial, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação para as Relações Étnico-raciais.

De toda forma, para compreendermos as influências dos organismos internacionais e das políticas neoliberais utilizamos os estudos de Coan e Almeida (2015) que avaliam o contexto social, político e econômico das Propostas Curriculares de Santa Catarina; de Adriana Lima Moraes e Carlos Frederico Loureiro (2017) que analisam o processo de construção das políticas públicas de educação ambiental na Secretaria Estadual de Educação; e os de Juares da Silva Thiesen (2021ab) que discutem os processos de internacionalização das políticas curriculares no Brasil e em Santa Catarina e a recontextualização da BNCC na elaboração do atual currículo catarinense. Tais estudos possibilitam compreender o contexto das políticas curriculares e da elaboração do atual currículo catarinense, já que, conforme destacaremos a seguir, há processos não aparentes que objetivam a manutenção de hegemonia.

⁵ Item 3.2

3.1 O contexto de elaboração do Currículo Base para o Território Catarinense

3.1.1 Panorama geral sobre as últimas mudanças nas políticas curriculares nacionais : centralização e prescrição de conteúdos e habilidades.

Em âmbito nacional se iniciou em 2015, por força da lei⁶ e também como meta do Plano Nacional de Educação (2014)⁷, a elaboração da BNCC. Porém uma inflexão na Política Curricular Brasileira definiu os caminhos que se seguiram à elaboração e publicação do documento. Primeiro, porque anteriormente essa política curricular vinha sendo levada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e depois pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Tais documentos por exemplo nunca prescreveram listas de objetivos, conteúdos e estratégias de ensino, o que permitiu e até mesmo estimulou os Estados a comprometerem-se na elaboração de seus próprios documentos adequados às particularidades regionais e a sua diversidade sociocultural (e porque não mesmo ecossistêmica?) (THIESEN, 2021b). Segundo, pois sob influências diretas do golpe jurídico-parlamentar de 2016 sobre a então presidenta Dilma Rousseff, a nova política curricular da BNCC foi conduzida para um “horizonte de centralização”. (THIESEN, 2021b, p. 6).

Thiesen (2021a) defende que esse documento extrapola os limites de uma diretriz curricular, ou seja, de proposição geral de um conjunto de fundamentos e princípios, ao estabelecer detalhadamente uma listagem de conteúdos, o que atribui a este documento “fortes características de padronização, centralização, isomorfismo e regulação em relação aos repertórios culturais e de conhecimento escolar para os mais de 5 mil

⁶ O Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases, desde de 2013 já prevê que “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996)

⁷ A meta número 19 do Plano Nacional de Educação procura definir, por meio de marcos legais, a gestão democrática. Nesse sentido, considera a participação dos profissionais de educação na elaboração, dentre outros documentos, os currículos escolares. A estratégia 19.6 deixa claro isso: “estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, *currículos escolares*, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares” (BRASIL, 2015, grifo nosso)

(sub)sistemas municipais de ensino no Brasil.” (THIESEN, 2021b, p. 8).

De imediato, podemos traçar a seguinte generalização para essa inflexão nas políticas curriculares. Nas décadas de 1990 até 2014 as políticas vinham sendo descentralizadas e propositivas por parte do governo federal o que estimulava a elaboração de documentos estaduais pautadas nas “prerrogativas de descentralização do sistema, na diversidade sociocultural brasileira e na própria LDB que propunha que cada escola definisse sua proposta pedagógica [...]” (THIESEN, 2021b, p. 8). Após 2016 a política curricular passou a ser centralizada culminando na redação de um documento prescritivo que desestabiliza os espaços de autonomia onde, em nível local, diferentes secretarias e escolas pudessem pensar, discutir e propor outras alternativas curriculares.

Nesse sentido o documento nacional torna-se a carta magna que definirá os limites para a elaboração dos documentos estaduais. Sendo assim, é natural que interesses e forças políticas e de representação gerem influência nas decisões tomadas em todo território nacional.

3.1.2 Hegemonia econômica: aspectos históricos sobre a influência de mercado na política educacional brasileira:

Considerando as contribuições de Silva (2007), que afirma que o currículo é intrinsecamente envolvido naquilo somo e nos tonamos, seja em nível individual ou mesmo coletivo, o campo da política curricular acaba permeando-se por diferentes interesses e influências que expressam relações de poder afim da obtenção de hegemonia e garantia de consenso nas discussões sobre currículo. Ou seja, as forças atuantes no campo das políticas curriculares, por vezes assimétricas e por meio de mecanismos diversos, podem influenciar a formulação de tais documentos normativos.

Morais e Loureiro (2017) investigam sob a perspectiva do materialismo histórico dialético a evolução das políticas públicas em educação ambiental em Santa Catarina considerando que dentro da composição de *Estado ampliado*⁸ há disputas de diversos agentes (das sociedades política e civil)

⁸ Os autores Moraes e Loureiro (2017) fundamentam-se em uma concepção gramsciana de Estado Ampliado que compreende não apenas o Estado político e suas instituições, mas também inclui a participação da sociedade civil. Trata-se de um campo social caracterizado pelas disputas entre interesses e classes sociais na busca pela hegemonia, onde a

onde aqueles que representam a classe dirigente, ou seja, hegemônica, atuam para disseminar entre as outras classes e grupos sociais um modelo de sociabilidade que lhe interesse. Esses autores contribuem com nossa pesquisa no sentido de alertar como a influência neoliberal pode atuar não apenas pela via legislativa ou executiva das políticas públicas, mas também por meio de outros processos não aparentes para disseminar uma ideologia⁹. Tal influencia então, pode incutir traços privatistas nas próprias políticas públicas, ao mesmo tempo que pode obter consenso, por meio da conformação da sociedade, disseminando valores com intuito de adequar a subjetividade e o imaginário dos personagens desse campo à lógica neoliberal.

Nessa composição e educação política em que o Estado busca estratégias educativas e formativas, com vistas ao consenso, é significativo ter em perspectiva os processos não-aparentes, os que universalizam-se e conservam a hegemonia, os voltados a ações de conformação da sociedade, de novos tipos de humanidade. Essas ações, denominadas por Neves (2015) de *Pedagogia da Hegemonia*, colocam em evidência o pano de fundo que orienta a disseminação da pedagogia do consenso, com vistas a um novo tipo de sociabilidade a serviço do capital. (MORAES; LOUREIRO, 2017, p.195, grifo nosso)

O que pretendemos explorar nesse título é justamente a influência da racionalidade econômica dominante durante a elaboração do CBTC, pois como já defendemos tal racionalidade tende historicamente a se afastar da ética (SOTO, 2013). Sendo assim, quais seriam os mecanismo e forças que poderiam fragilizar o caráter crítico, democrático e descentralizado das Propostas Curriculares de Santa Catarina? Como evoluiu as propostas de educação ambiental face as últimas mobilizações no campo das políticas curriculares?

obtenção e manutenção desta se dá de forma consensual, por meio do domínio ou direção intelectual e moral. Pelo ideário neoliberal tal parceria entre Estado e sociedade pode se dar, por exemplo, nos moldes da parceria público/privada.

⁹ As ideias representam a realidade e são a expressão e a reconstrução dessa realidade em nossa consciência. Estando uma ideia representado o mundo de forma acrítica pode-se constatar sua falsidade. Considerando a luta de classes, o domínio de uma classe também pode se dar pela via intelectual e moral com a finalidade de falsear o mundo naturalizando a exploração, as desigualdades e mesmo naturalizando ou omitindo a degradação ambiental e suas causas e consequências. A dominação ideológica se dá quando as ideias particulares de determinada classe se tornam universais produzindo assim uma ilusão da sociedade. E a política liberal se configura como um instrumento para essa finalidade. “Nesse sentido, o liberalismo político é a efetivação da desefetivação humana; é a negatividade da política em sua acepção mais crua; é a irracionalidade gestada e nutrida pela produção de ideias falseadas.” (MATA, 2017)

Como Thiesen (2021ab) e Moraes e Loureiro (2017) evidenciam essas influências permeiam de forma complexa as discussões em âmbito curricular, provocando inflexões no cenário político nacional e na proposição da BNCC assim como aparelhando o Estado e disseminando ideários com vista a obtenção ou manutenção de consenso, e, portanto, de sua hegemonia, diante da sociedade.

A análise destas influências sobre as políticas curriculares evidencia raízes profundas que, em nível nacional, nos remetem à divulgação da ideologia do desenvolvimento e a institucionalização da denominada doutrina da interdependência, em especial nas décadas anteriores à redemocratização – vide governos de Juscelino Kubitschek e a Ditadura Militar. A ideologia do desenvolvimento é caracterizada pela efervescência da industrialização e é capitaneada/articulada pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros; já a doutrina da interdependência consoa com a política de segurança nacional, que emergia no seio da Escola Superior de Guerra e marcava a abertura do país aos interesses do capital internacional; mudanças, essas, que se iniciaram em Simpósios organizados pelo Instituto de Estudos Políticos e Sociais (COAN; ALMEIDA, 2015).

Pode-se resumir que durante as décadas de 1960 e 70, a educação visava a formação técnica e produtivista e era regida pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Assim a educação foi pensada de forma abstrata, porque estava distante da sala de aula e do contexto das comunidades, e o modelo de eficiência prometia extrair o máximo de desempenho com o mínimo de investimentos nesse setor. (COAN; ALMEIDA, 2015)

Todos estes aspectos acima citados recebem forte influência internacional, em especial do Banco Mundial por meio de uma série de conferências que se iniciaram em Jomtien, Vietnã, no ano de 1991.

Fica evidente que a educação brasileira, a despeito dos avanços nas políticas curriculares e em especial, como já citados, durante a regência dos PCNs e das DCNs, que fundamentaram a elaboração das “antigas” propostas curriculares catarinenses, é atravessada por fortes influências econômicas, tanto de âmbito nacional como internacional. O que é definido como o alinhamento das propostas (BNCC e CBTC) ao discurso

internacionalizante (THIESEN, 2021a).

3.1.3 Repercussões nas políticas curriculares de Santa Catarina

Após a redemocratização, a educação nacional foi marcada pela construção de proposições que pautavam a universalização dos direitos humanos, da educação crítica e ligada aos interesses dos trabalhadores, por meio de educação pública. Nesse movimento, a educação catarinense é concebida sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Contudo, no início da década de 1990, o estado de Santa Catarina e o Brasil são marcados por modelos de gestão orientados pelo e para o neoliberalismo. Assim a educação catarinense e as políticas curriculares da Secretaria Estadual de Educação - SC (SED-SC) passaram a ser influenciadas por um modelo de gestão alinhado a preceitos da racionalidade econômica dominante. É nesse contexto ambíguo, marcado pelo fortalecimento da educação crítica e pública universal e de qualidade, mas simultaneamente permeável à governança neoliberal internacional, que a SED-SC e a Educação Ambiental se encontram ao longo dos últimos 30 anos aproximadamente (MORAES; LOUREIRO, 2017).

Como consequência destacamos, juntamente com Moraes e Loureiro (2017), a aglutinação de princípios educacionais distintos que passam a coexistir sem que haja um tratamento teórico adequado ou sem uma mediação crítica. Juares Thiesen (2021b) ainda é mais elucidativo ao evidenciar a coexistência de conceitos fundamentalmente críticos (como da Pedagogia Histórico Crítica) e parâmetros instrumentais focados em competências, da mesma forma que determinados conceitos de base crítica acabam sendo usados para sustentar proposições alinhadas com a ideologia de resultados, com o ideário das competências e a visão instrumentalista, sem nenhum tratamento teórico.

Aqui se desdobra uma questão epistemológica muito interessante. Se consideramos que, primeiro, a educação moderna é baseada em preceitos antropocêntricos (por isso passível de redundância – pedagogia redundante). Segundo, se consideramos que uma educação ambiental profunda é inviável

dentro do cartesianismo (e, portanto, necessita ser concebida dentro de um novo paradigma) e que determinadas proposições para o novo paradigma sejam permeadas por reducionismo, evidenciamos um cenário complexo onde considerações sobre qualquer proposta de educação ambiental responsável deve explorar com muito cuidado. A definição de seus preceitos e valores e como tais podem dialogar com qualquer outra fundamentação de determinada vertente pedagógica deve ser feita de forma pormenorizada afim de consolidar uma proposta robusta e efetiva, que escape à ambiguidade e que não abra margem ao esvaziamento da educação ambiental.

Por outro lado, a governança neoliberal também trouxe mudanças organizacionais na SED, afinal como Moraes e Loureiro concluem:

[...] a educação ambiental ou o contexto da sustentabilidade não estão inseridos como uma política transversal, que perpassa todos os setores da administração pública, nem tampouco orienta os processos de gestão das ADRs (Agências de Desenvolvimento Regional), como também nas suas respectivas Gerências de Educação. (MORAES; LOUREIRO p 204)

Outra consequência reflete em uma tendência que desde 2013 está orientada para uma verticalização das políticas públicas educacionais condicionando a adesão dos estados a subsídios e repasses financeiros. Disso deriva uma desestabilização nas bases, desarticulando o debate e limitando a autoria daqueles mais próximos da sala de aula. Isso claramente fragiliza o viés crítico e democrático pautados nos princípios da diversidade sociocultural brasileira (MORAES; LOUREIRO, 2017; THIESEN, 2021b) e se afasta de uma concepção ética que compreende a questão ambiental e social como indissociáveis.

O condicionamento fica explícito com a sanção da Lei 14.113 de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundeb. Em seu artigo 14, parágrafo primeiro e inciso quinto a legislação afirma que uma das complementações previstas será distribuída às redes públicas de ensino que apresentarem, dentre outras condicionalidades, “referencias curriculares alinhadas à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 2020).

Como citado no tópico 3.1.1, a BNCC extrapola os limites de uma

diretriz curricular, configurando-se como um documento prescritivo ao estabelecer detalhadamente uma listagem de conteúdos. Sendo assim a Resolução CEE/SC N° 070, de 17 de junho de 2019 (CEE, 2019) em seus artigos 4° afirma: “As instituições ou redes de ensino do Sistema Estadual de Educação *poderão optar por aderir* ao Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.” (grifos nossos).

Contudo, o mesmo artigo supracitado afirma em seu parágrafo único, que o referencial para a produção do currículo de cada instituição de ensino, deve estar condicionado ao que foi estabelecido na Resolução CNE/CP n° 2/2017 que “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser *respeitada obrigatoriamente* ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (CNE, 2017, grifo nosso).

Ainda, o artigo 8° da Resolução CEE/SC N° 070, de 17 de junho de 2019, dispõe sobre o prazo para a produção e encaminhamento de seu eventual referencial curricular “adequado ao disposto na Base Nacional Comum Curricular” (inciso II) e condiciona esses encaminhamentos a possíveis sanções previstas na Resolução CEE/SC n° 18/2018. Ou seja, a resolução federal, que institui a BNCC, afirma que esta deva ser respeitada obrigatoriamente. Em nível estadual a Resolução CEE/SC N°70 primeiro afirma a possibilidade de adesão ou não ao CBTC por parte das escolas, mas posteriormente (artigo 8°) afirma que o referencial curricular deve estar adequado à BNCC, incorrendo em sanções.

Tais colocações conflitam com aquilo expresso na própria Lei 9795, de 27 de Abril de 1999¹⁰ (BRASIL, 1999) e no Currículo Base para o Território Catarinense, que busca afirmar a ideia “de um documento construído sob a pretensão da perspectiva democrática e da autonomia para a educação estadual quanto à prática pedagógica” mas simultaneamente “nega essa conjuntura, na medida em que regula, sistematiza e estabelece modelos e critérios para o fazer pedagógico” (COAN; ALMEIDA, 2015. p. 273), corroborando o caráter centralizador das atuais políticas curriculares.

¹⁰ Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Em seu artigo 8°, parágrafo 3° e inciso V “As ações de estudos [...] voltar-se-ão para: [...] o apoio a iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo” (BRASIL, 1999)

[...] o currículo base parte do princípio de que a democracia, o estímulo ao desenvolvimento do sujeito, a difusão e o incremento do conhecimento e da cultura em geral, a inserção dos sujeitos no mundo, constituem fins e objetivos que dão sentido à educação. (SANTA CATARINA, 2019, p. 12-13).

Além do condicionamento via repasses de verbas e a obrigatoriedade administrativa de basear-se na BNCC (passível de punições) para construção de um documento curricular, outra dessas formas de verticalização está particularmente relacionada ao protagonismo do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) na elaboração das propostas curriculares estaduais. Nesse sentido Thiesen (2021a) chama a atenção para a atuação do então secretário de educação catarinense, Eduardo Deschamps, que permaneceu no cargo entre 2012 e 2018. Deschamps, conselheiro do Conselho Estadual de Educação (CEE) de 2011 até os dias atuais, também presidiu o CONSED de 2015 a 2016 e o Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano de 2018 quando também presidiu a Comissão Bicameral da BNCC (p. 4).

Obviamente que as influências em nível federal respigam em Santa Catarina com o apoio notável do então secretário de educação, que promove uma recontextualização pioneira da BNCC em Santa Catarina que atende aos interesses internacionais e privatistas.

Thiesen analisa como o CONSED atuou por meio de três eixos. Segundo ele:

pelo uso indiscriminado dos discursos internacionalizantes, especialmente os que difundem reformas curriculares recomendadas pelos organismos internacionais com o argumento da qualidade da educação por evidências, resultados e melhores práticas internacionais; pelas parcerias com setores privados assumidas institucionalmente, e ainda pela tarefa de coordenação do processo de implantação da BNCC nos estados, estimulado, inclusive, pela ausência do MEC no processo. (THIESEN, 2021a, p. 5)

Tal atuação faz paralelo com a denominada pedagogia da hegemonia (Neves, 2015 *apud.* MORAES; LOUREIRO, 2017, p.195) onde o CONSED media interesses econômicos estrangeiros e nacionais nas políticas educacionais e curriculares, atuando intimamente na recontextualização da BNCC em Santa Catarina e outros estados.

Os aspectos relacionados à racionalidade econômica, quais sejam a

governança neoliberal disseminada por aspectos externos e a pedagogia da hegemonia, a verticalização e centralização que ocorre com a formulação de propostas condicionadas ao interesses do Banco Mundial e da formulação de um Base Nacional prescritiva e a introdução de conceitos conflitantes sem uma mediação crítica, tornam o campo das políticas curriculares polarizado e acaba por fragilizar o debate democrático e de base de uma proposta adequada às realidades regionais e locais e desestabiliza a inserção da educação ambiental de forma efetiva e profunda.

Thiesen (2021a, b) ainda relaciona o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com diversos fatores que interferem na proposição do documento em Santa Catarina, os quais: interesses de mercado e a internacionalização dos currículos; pouca mobilização da categoria na elaboração do CBTC; alinhamento com parâmetros instrumentais e possível alinhamento com sistemas de avaliação em massa; afastamento de uma proposta sustentada com bases filosóficas críticas; fragilização teórica por aproximação de conceitos de bases conflitantes e frágil referencial teórico; além do abafamento da PCSC, tida como patrimônio da categoria e, finalmente, com o alinhamento do currículo ao que Thiesen (2021a) e Grün (2012) chamam de currículo racional.

Para o autor os meios como o documento estadual foi aprovado e o conteúdo dele reafirmam “*conceitos de racionalidade instrumental contidos no documento nacional*”; representam “*uma perda considerável em termos de autonomia curricular para as redes de ensino*”; fortalece “*estratégias de regulação curricular no estado*” possibilitando que estes documentos passem a “*ser considerados por gestores das redes como ‘o currículo’, ainda que, oficialmente diga-se que não*” e alerta para a “*possibilidade de abertura de espaços ainda mais amplos para a comercialização dos chamados pacotes privados de soluções curriculares para as redes.*” (THIESEN, 2021a, p. 6)

3.2 As questões paradigmáticas no Currículo Base do Território Catarinense: ambiguidades e fragilidades.

Como evidenciado, uma das questões que fragilizou o aspecto crítico que vinha sendo levado e elaborado pelas propostas curriculares de 1991, 1998, 2005 e 2014, foi a inserção de aspectos instrumentais, voltados à eficiência, atrelados à governança neoliberal e a tendência de internacionalização dos currículos no Brasil.

Sob tal governabilidade, os currículos foram influenciados por diversas maneiras a alinhar-se com questões de interesse neoliberal. Fruto de tais influências, evidencia-se a precariedade com a qual as propostas em geral, mas especificamente o CBTC, lidam com questões epistemológicas. Esse cuidado é essencial se quisermos avaliar o compromisso ético do atual documento norteador da educação catarinense.

Moraes e Loureiro (2017) evidenciam, por exemplo, a coexistência de conceitos de diferentes matrizes teóricas e pedagógicas.

[...] sob a influência do modelo gerencial de Estado adotado no Brasil e em Santa Catarina no início da década de 90, a concepção curricular e o fazer educativo da Secretaria sofreram outras influências e pressões, incorporando um modelo de gestão que acabou por realizar um movimento de aglutinação de diversas demandas recebidas da sociedade civil e do próprio aparato do Estado, na construção de suas políticas de educação. Isso é perceptível nos documentos que tratam sobre as políticas de educação ambiental, bem como nos conteúdos das versões da PCSC posteriores, em que aparecem agrupamentos de questões epistemológicas de diferentes matrizes ideológicas. No que diz respeito à PCSC, as influências do materialismo histórico dialético e dos preceitos neoliberais da Terceira Via coexistem nos documentos sem que haja uma mediação crítica e acontecem mais especificamente a partir da segunda versão. (MORAES; LOUREIRO, 2017. p. 199)

Enquanto isso, Thiesen (2021b) denuncia a coexistência de preceitos alinhados ao neoliberalismo dividindo espaço com os preceitos da teoria histórico-crítica.

Juntar uma Proposta Curricular que tem seus conceitos sustentados por uma filosofia de base crítica e dialética e por uma pedagogia histórico-cultural aos parâmetros de um instrumentalismo liberal com foco em competência é, no mínimo, estranho.

Outro aspecto que salta aos olhos no referido documento é a presença de conceitos importantes que foram tratados com certa profundidade nos textos da PCSC, e que agora são utilizados para sustentar afirmações cujas concepções se assentam em outros marcos epistemológicos. [...] Juntar conceitos de competências e protagonismo com transformação social, exigiria por certo, algum cuidado e tratamento teórico. (THIESEN, 2021b, p. 10)

Os autores supracitados compartilham de uma mesma problemática, a hibridização epistemológica sem os cuidados que um documento como este poderia ter recebido.

Como se evidencia, majoritariamente a educação moderna está pautada em preceitos utilitários, instrumentais e pragmáticos. Como educadores ambientais, nos cabe uma atenção quanto à nossa inserção e à nossa prática em sala de aula (ou fora dela), justamente para evitarmos, na medida do possível, sermos redundantes e acabarmos reproduzindo aspectos antropocêntricos.

De certa forma, somos todos praticantes da *pedagogia redundante* (ao menos do ponto de vista ecológico). Não há como não sê-lo. Nossa educação nos impele a isso. [...] Faz-se necessária uma verdadeira revolução no corpo axiológico e nos orienta. Mas a capacidade de reordenar nossos valores depende de sermos capazes de evitar aquilo que tenho chamado de *pedagogia redundante*. (GRÜN, 2012, p. 60-61, grifos do autor)

Por esse motivo a inserção da educação ambiental no CBTC, deve no mínimo explorar os contrastes entre as diferentes concepções que se expressam no documento como fruto das políticas e debates curriculares. Seria, então, a inserção da educação ambiental no CBTC permeada de equívocos epistemológicos? Seria sua inserção fragilizada pela ausência de mediação crítica? Seria sua inserção uma proposição redundante?

3.3 O tema da sustentabilidade no Currículo Base do Território Catarinense

Evidenciamos, portanto, aspectos como a internacionalização e o uso da pedagogia da hegemonia como importantes forças na elaboração das políticas curriculares como um todo e também na elaboração do CBTC. Como consequência, os autores utilizados evidenciam aspectos epistemológicos negligenciados, afastamento de correntes críticas, alinhamento com racionalidades instrumentais e o caráter prescritivo da BNCC que eficientemente foi respeitado em sua recontextualização em

Santa Catarina.

Nesse sentido, considerando também a inserção do debate ambiental no documento, consideramos de profunda importância de avaliar a inserção e a concepção do conceito de desenvolvimento sustentável dentro do CBTC. Dada a influência de organismos internacionais nas políticas curriculares, cabe elucidar se aspectos que tratem a natureza de forma objetificadora e utilitária, tradicionalmente inseridos nos discursos oficiais e na cultura ocidental como um todo, não acompanham as propostas de educação e de desenvolvimento atrelado à crise ambiental. Ainda, é relevante compreender se a proposta de desenvolvimento sustentável inserida no documento carrega um viés individualista e pragmático focado no consumo, na reciclagem e na tecnologia que, como vimos, são característicos de um “[...] ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal instituída mundialmente [...]” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 31). Considerando a relevância desse tema dentro da educação ambiental iremos explorar a abordagem adotada pelo CBTC para esse assunto. Cabe elucidar que a temática do desenvolvimento sustentável foi absorvida por diferentes narrativas e hoje pode derivar muito do construído e disseminado na conferência de Estocolmo e pelo relatório de Brundtland.

Em seus aspectos introdutórios o Currículo Base para o Território Catarinense afirma que a “[...] educação é o meio pelo qual se busca promover qualidade de vida, racionalidade, desenvolvimento da sensibilidade, desenvolvimento econômico e sustentabilidade ambiental [...]” (p. 12).

Dentro das sociedades modernas e dos estados-nações fundadas com base na liberdade, fraternidade e igualdade é esperada a busca de ideais como esses e, por extensão, também os encontramos nos documentos que regem a educação. A qualidade de vida humana, a racionalidade e o desenvolvimento se fazem necessários e urgentes nos tempos atuais onde, inclusive, tais valores por vezes são erodidos e subalternos aos interesses estritamente econômicos. Contudo, dentro da perspectiva ambiental, faz-se necessário avançar para além destes, ou impregna-los de sentido ético. Uma vez que tais ideais estão inseridos dentro de um documento norteador da educação formal faz necessário, ao

menos por um cuidado epistemológico, deixar clara qual a concepção em que este documento está fundamentando-se ou como esses ideais se relacionam com outros temas na abrangência do citado currículo.

O CBTC (2019), assume o caráter prescritivo de forma bem evidente no tópico quatro: “áreas”, onde dedica exaustivas páginas de conteúdo e habilidades que devem ser trabalhados em todas as nove unidades curriculares. Veja, esse documento possui ao todo 473 páginas das quais 248 (52%) estão dedicadas à listagem de conteúdos e habilidades das 9 unidades curriculares para todos os 9 anos do ensino fundamental, que são introduzidos por uma breve explicitação das competências de área. Tais organizadores curriculares também são característicos dos textos para a educação infantil. Para o ensino fundamental a temática da sustentabilidade e do desenvolvimento sustentável é abordada pontualmente ao longo dos 9 anos especificamente nas unidades curriculares de história, matemática, ciências e geografia.

Majoritariamente, dentro dos organizadores curriculares para estas unidades curriculares, o tema da sustentabilidade é abordado com foco em políticas de resíduos, consumo consciente e eficiência energética ou nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) para o ano de 2030 e para a América e África, ambos da ONU, como conteúdo prescrito ao 8º ano em geografia, apenas.

“Propor ações coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável.” (p. 378).

Ou ainda: “Aquíferos e bacias hidrográficas latino-americanas: importância econômica e desenvolvimento sustentável.” (p. 411) para o 8º ano de geografia.

Rara exceção está contida no seguinte conteúdo prescrito no CBTC: “Sustentabilidade ambiental e social, com condição de melhoria da qualidade de vida dos seres vivos no planeta Terra.” (CBTC, 2019, p. 378) para o 8º ano em Ciências. Ou “Territórios Indígenas: autossustentabilidade e o respeito à Mãe Terra.” (p. 405) para o 6º ano em geografia.

Evidencia-se, então, duas questões: seriam os temas focados em

política de resíduos, consumo e energia ou nos ODS's pertinentes ou suficientes sob a ótica da ética ambiental? Quando emerge sutilmente alguma evidência de bioigualitarismo e multiculturalidade, esses encontram sustentação nos textos introdutórios do CBTC?

Como adaptação do conservacionismo, característico do discurso assumido nas primeiras conferências sobre o ambiente e a educação ambiental, emerge internacionalmente uma tendência a abordar as práticas de educação ambiental de forma a individualizar a resolução de problemas ambientais. Tal perspectiva acaba por apagar algumas discussões dentro do debate socioambiental, fragmentando a responsabilidade, pois o foco no indivíduo mascara aspectos da historicidade, da distribuição dos riscos e benefícios do desenvolvimento econômico, dificultando a reflexão e compreensão das causas e consequências dos problemas ambientais, além de se afastar das dimensões sociais, políticas e culturais, não inserindo as questões de classe e a responsabilização dos diversos atores da crise socioambiental, assim como reduzindo a problemática a uma questão técnica e de mercado (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

A tendência pragmática em Educação ambiental, tal como descrita, permeia o CBTC quando este lança repetidas associações com a sustentabilidade e uma abordagem individualista, característica de um currículo racional. O CBTC prescreve para o nono ano a seguinte habilidade na unidade curricular de ciências:

Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem sucedidas. (p. 382)

Para o terceiro ano de geografia, traz o conteúdo "Reciclagem e sustentabilidade." (p.396). Tais excertos do CBTC evidenciam uma abordagem de educação ambiental que claramente se aproxima da denominada macrotendência pragmática que é descrita por Layrargues e Lima (2014), como:

[...] limitada, por entender que o predomínio de práticas educativas que investiam em crianças nas escolas, em ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma a-histórica, apolítica, conteudística e [...] que tende a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo-os à

condição de causadores da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social. (p. 29)

Ainda é perceptível em propostas de caráter pragmático que a sustentabilidade limita-se a um cenário quase que exclusivamente urbano, onde a falta de contato com ambientes naturais baseia essa perspectiva no consumo e na produção, alienando-se da dimensão social, econômica e cultural (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Porém, no decorrer dos anos 1990, ocorreu um crescente estímulo internacional à metodologia da resolução de problemas ambientais locais nas atividades em Educação Ambiental, que veio acompanhada pelo discurso da responsabilização individual na questão ambiental, fruto da lógica do “cada um fazer a sua parte” como contribuição cidadã ao enfrentamento da crise ambiental. E isso resultou no estímulo à mudança comportamental nos hábitos de consumo, dando um vigoroso impulso à macrotendência pragmática, que ganha forte adesão dos educadores ambientais. Assim, a atenção antes focada exclusivamente na questão do lixo, coleta seletiva e reciclagem dos resíduos, se amplia para o Consumo Sustentável. E, como essa perspectiva pedagógica não proporciona oportunidades de contato com os ambientes naturais (uma prerrogativa da prática pedagógica da vertente conservacionista), a pauta educativa praticada no ambiente urbano se afasta da dimensão puramente conservacionista e se aproxima da esfera da produção e consumo, embora voltada exclusivamente aos recursos ambientais sem qualquer relação com a dimensão social e econômica. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 29-30)

Cabe ressaltar que tais práticas não são abomináveis, contudo abordar a questão ambiental ingenuamente, sem considerar sua complexidade incorre em redundar a prática e afastar-se de seus objetivos como educador ambiental. É necessário ir além. O mesmo vale para as prescrições de conteúdos que tematizam os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS). Embora seja relevante trazer e divulgar essa proposta, seria pertinente fazê-lo sob a ótica do pensamento crítico.

Os ODS propostos como agenda internacional da Organização das Nações Unidas (ONU) para a promoção do desenvolvimento sustentável, compartilham naturalmente contradições com o modelo padrão de desenvolvimento sustentável. Tal proposta assume uma abordagem ahistórica e uniformizante que esvazia os traços identitários e as diferenças entre os hemisférios norte e sul, além de configurar como uma proposta impositiva e construída com “baixa participação” e suspeita de que “foi

motivada por interesses desenvolvimentistas ligados a hegemonia neoliberal.” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 32)

Tais características das propostas de desenvolvimento sustentável retórica ou de uma educação ambiental pragmática, afinada com estes preceitos, configuram uma abordagem redundante de educação ambiental pois constantemente reproduzem aspectos de sociabilidade e valores que estão intrincados com o antropocentrismo e com o modelo econômico dominante, causa principal de todos os impactos socioambientais.

Contudo, como anunciamos acima, alguns aspectos do bioigualitarismo parecem emergir timidamente do documento. Tal viés é prescrito de forma isolada como conteúdo do ensino fundamental no 8º de ciências. Nesse sentido, quando buscamos alguma concepção em que a “sustentabilidade” possa estar fundamentada, em nenhum momento é explicitado qual a concepção ali assumida. Observe como em um trecho extraído do CBTC é possível encontrar conceituações bioigualitárias, que sugerem uma aproximação com correntes ecologista profundas e simultaneamente se deparar com conceitos de uma pedagogia de resultados e mesmo outros que sugerem uma certa religiosidade.

[...] reconhecimento do papel da educação ambiental na formação e na *mobilização dos sujeitos, no resgate de valores e na ação social comprometidos com toda a forma de vida*; é, por conseguinte, uma educação para a sustentabilidade socioambiental. Assim sendo, no contexto da definição, compreendemos que a Educação Ambiental (EA) se caracteriza como processo e não evento, considerando a educação dos sujeitos para o conhecimento socioambiental e suas conexões, sustentadas na informação, na sensibilização e na mobilização individual e/ou coletiva para a *construção de valores socioambientais, conhecimentos, habilidades, atitudes, tanto para a melhoria quanto para a sustentabilidade de todas as formas de vida*; e que, no âmago do corpo-mente-espírito, possa promover a fé e a busca de esperança. (SANTA CATARINA, 2019, p. 24, grifos nossos)

É possível constatar que restam apenas alguns fragmentos dissolvidos em conceitos de uma educação pragmática, individualista, de performance e prescritiva, o que evidencia a internacionalização e a centralização do currículo. A *mobilização de sujeitos*, ou uma educação ambiental sustentada na *mobilização individual* baseadas em *informação*, que promove a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes

evidencia isso. Fica perceptível a ausência das experiências e do diálogo nessas proposições. E ainda mais a já referida e descuidada hibridização epistemológica.

Simultaneamente, o documento compreende a importância de se inserir a educação ambiental de forma a permear as ações educativas de forma transversal, atuando quase que ubiquamente, sensibilizando, buscando a mobilização social e *comprometidas com toda forma de vida*. Entretanto, esse comprometimento com a *construção de valores socioambientais* e a defesa da *sustentabilidade de todas as formas de vida* também parece carregar contradições. Aqui, particularmente, é possível observar como o termo “sustentabilidade” é projetado sobre as outras espécies, como se todas compartilhassem do mesmo desejo humano, antropomorfizando-as. Finalmente, como demonstramos, a sustentabilidade é abordada no documento de forma a evidenciar os interesses desenvolvimentistas ligados à hegemonia neoliberal, tornando essas proposições esvaziadas de sentido crítico.

É notável, portanto, a fragilidade e escassez com que o Currículo Base para o Território Catarinenses (2019) explora tal temática e fica evidente/sugerido que, quando o faz, por vezes está alinhada ao que Boff (2015) denomina de modelo-padrão de sustentabilidade ou sustentabilidade retórica.

Curiosamente, no restrito¹¹ referencial para a educação ambiental, o artigo de Marcos Sorrentino e Simone Portugal (2017) deixa claro, quando assume que a BNCC tem um desafio com uma educação, pois afirma:

Ensinar não é o mesmo que repetir conteúdos historicamente acumulados. Preparar crianças e jovens para transformarem os quadros e as situações de iniquidade que permeiam todas as sociedades humanas em todos os tempos não significa não se apoderar de conhecimentos acumulados pelos antepassados, mas apropriar-se deles e não por eles ser domesticado e tornar-se um mero reprodutor. (p. 2)

Os autores afirmam que uma educação ambiental na BNCC exigiria a superação de “enunciados potencialmente demagógicos” com relação ao

¹¹ O documento apresenta apenas quatro referenciais bibliográficos no trecho dedicado a explicar sua prosta de educação ambiental dentre os quais a Carta da Terra (1992), a Constituição Federal (1988), a BNCC (2017) e Sorrentino e Portugal (2017). (SANTA CATARINA, 2019. p. 33).

comprometimento com o desenvolvimento sustentável.

“Ela exige permanência e imanência na filosofia, nos objetivos, princípios e nas diretrizes e políticas públicas, que se desdobrem na pedagogia das salas de aula e em todo cotidiano das escolas e comunidades que a acolham.” (p. 2-3)

Ou seja, a atual BNCC e sua recontextualização em Santa Catarina, primeiro se afastam das diretrizes e políticas públicas anteriores (como PCN's e DCN's); segundo, ao prescrever os conteúdos a serem ministrados enrijecem a dialogicidade em sala e o acolhimento da realidade mediatizadora da comunidade escolar; e terceiro apresenta uma conceituação de desenvolvimento sustentável fundamentalmente esvaziado.

Sorrentino e Portugal (2017) ainda sugerem como mudanças, para a efetivação da educação ambiental, muitos dos pontos que já evidenciamos aqui. A centralização, por exemplo, evidencia a necessidade de flexibilizar a BNCC e de se reconhecer a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEAs), assim como a necessidade de oferecer “Apoio material, de tempos e de espaços, de profissionais da educação, para encontros dialógicos da comunidade escolar.” (p.8)

Ou autores ainda sugerem que nos temas integradores da BNCC haja a substituição dos nomeados “Consumo e Educação Financeira” e “Sustentabilidade” por um tema único e integrador que possa ser nomeado como “Economia, Sustentabilidade e Educação Ambiental”. (p. 10)

Os distintos modos de produção e consumo, seus impactos socioambientais e os instigantes caminhos a serem construídos pela ciência e pelos conhecimentos humanos, de uma forma cooperativa e transformadora, são provocações a serem colocadas por este tema integrador. (p. 11)

Sim, esses autores trazem contribuições para o documento nacional, contudo, como constatamos o CBTC absorveu muito bem as características da BNCC. Ainda podemos observar, a despeito de todas influências nas políticas curriculares, que a proposta de educação ambiental é frágil e contraditória do ponto de vista epistemológico. Seus referenciais são escassos, os conceitos ambíguos e contraditórios. Sorrentino e Portugal (2017) são referência na CBTC, contudo o próprio documento parece não

aderir – ou adere timidamente – as sugestões feitas por esses autores.

O complexo contexto nas políticas curriculares é inerentemente manifestado na redação final deste documento, isso é evidente. Mas fica uma questão, que obviamente não responderemos aqui. Afinal seriam todas essas contradições epistemológicas fruto de uma desarticulação com intuítos mercadológicos ou seriam o suspiro dos oprimidos procurado espaço em meio ao discurso majoritariamente alinhado com os opressores?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando decidimos compreender a atual proposta curricular de Santa Catarina sob a perspectiva da ética ambiental e da educação ambiental crítica, julgamos necessário não apenas interpretar o texto aprovado pelo CEE, mas também julgamos necessário nos apropriar das análises críticas sobre a sua formulação.

Tais análises demonstram historicamente como a política curricular brasileira e o próprio CBTC estão permeados por ideologias alinhadas com a racionalidade antropocêntrica. Tais influências encontram no período ditatorial a promoção da ideologia da interdependência, o que marcou a abertura do país aos interesses do capital internacional. Nesse período a educação técnica e produtivista era regida pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, dignos de uma educação pragmática e distante de qualquer viés crítico (COAN; ALMEIDA, 2015). No período democrático nota-se a inserção da perspectiva crítica em diversas secretarias de educação, inclusive Santa Catarina. Entretanto, concomitantemente há a ascensão de modelos de gestão de estado alinhados com o neoliberalismo internacional (MORAES; LOUREIRO, 2017; THIESEN, 2021ab).

Esse cenário político-econômico se aprofunda com a crise democrática de 2016 e o campo das políticas curriculares recebe influências que interferem na elaboração da BNCC. A forma como tal documento foi elaborado, fere o princípio democrático e desarticula os debates em nível local e regional pois assume um caráter centralizador. Tal documento também extrapola as atribuições de um diretriz curricular ao prescrever conteúdos e habilidades e, por fim, conserva aspectos notadamente alinhados com o denominado currículo racional, pois apoia-se em princípios

individualista, pragmáticos e utilitaristas.

Tal movimento nacional respinga em Santa Catarina, que com o apoio notável do então secretário de educação Eduardo Deschamps, resulta na recontextualização da BNCC em Santa Catarina que atende aos interesses internacionais e privatistas. Ou seja, o CBTC é fiel à BNCC. Essa fidelidade se dá quando o atual currículo da educação catarinense desconsidera majoritariamente a elaboração histórica das antigas PCSC's, levando a um apagamento de toda a mobilização histórica da categoria. Se dá principalmente quando, ao tornar-se um documento prescritivo, reforça o caráter centralizador e que se distancia de realidade das comunidades atendidas pelo sistema educacional. Se aprofunda ao tornar-se um documento destituído de fundamentações teóricas coerentes e por abrigar correntes teóricas ambíguas sem a devida mediação crítica. Por fim, ao reproduzir paradigmas antropocêntricos como o individualismo e o utilitarismo.

Ao nos aprofundarmos na compressão da proposta de educação ambiental inserida na CBTC, nos deparamos especificamente com essas características. Percebe-se tal viés na própria formulação e inserção da educação para o desenvolvimento sustentável na educação formal catarinense. Esta, alinhada com os preceitos que detém hegemonia na política nacional e estadual, também propõe um conceito de desenvolvimento sustentável distante de considerar a cultura e as relações capitalistas como causa primeira da insustentabilidade, que desconsidera a historicidade e as desigualdades entre os hemisférios norte e sul e que compreende a natureza de forma utilitária. Tal proposta de educação para o desenvolvimento sustentável foca sua abordagem no debate dos resíduos, na economia de energia ou na educação para o consumo, obliterando discussões que evidenciam as contradições do sistema capitalista ou se afastam do contato com ambientes naturais.

As críticas ao modelo de gerencia neoliberal, às correntes teóricas mais conservadoras ou ao modelo de desenvolvimento sustentável retórico sustentam-se pois, como Soto (2013) evidencia, a racionalidade econômica apresenta a tendência de afastar-se da ética na medida em que restringe nossa tomada de decisões (individuais e, ou, coletivas/políticas) a critérios

de maximização determinadas por cálculos de custo e benefício. Tal racionalidade é concebida no seio da revolução científica e encontra no neoliberalismo os mais sofisticados e atuais *modos operandi*. Portanto, para este modelo econômico gerencial de estado aspectos morais e éticos se tornam “desvios” que interpelam o desenvolvimento pautado sob essa perspectiva. Ademais essas críticas fundamentam-se nas constatações das diversas ética ambientais profundas que se afirmam como antítese ao antropocentrismo e à racionalidade econômica dominante.

Mesmo diante destas considerações, outras faces do documento permanecem abertas a discussões. Em termos epistemológicos, qual a abordagem que a educação ambiental proposta no CBTC sugere para a superação da crise paradigmática do racionalismo moderno? Como poderiam os futuros documentos inserir correntes teóricas distintas, tais como a pedagogia histórico-crítica, o holismo ou a complexidade, para fundamentar uma proposta de educação ambiental coerente, sólida e comprometida com a transformação social? Politicamente, como romper as barreiras da centralização desse documento? Ou como construir uma educação ambiental no estado de Santa Catarina articulada com outras esferas administrativas, mas também que se apresente ao diálogo com os gestores e professores das unidades de ensino?

O contexto em que se insere a educação ambiental é atravessado por vieses de diferentes raízes teóricas, mas simultaneamente fragmentado a ponto que tal área da educação se encontre em um lugar muito semelhante, se não análogo, ao lugar que a natureza se encontra dentro de toda a tradição filosófica ocidental, à margem da cultura. A aproximação das políticas curriculares e da educação ambiental com os preceitos da ética ambiental se faz necessária frente à erosão social e axiológica, fruto de uma cultura objetificadora e utilitarista. Nesse sentido, promover uma reflexão sobre as relações sociais dentro do antropocentrismo e do capitalismo configura uma contribuição ímpar para avançar na transformação da sociedade e das nossas relações intra e interespecíficas, no sentido de promover a dignidade humana e a valoração intrínseca da natureza.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Justiça Social e Construção Social do Risco. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. n. 5, p. 49-60, jan-jun, 2002.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Ed. 34. 2010.

BOFF, L. **Sustentabilidade**: o que é o que não é. 4 ed.. Petrópolis: Vozes. 2015

BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

_____. Lei nº 9795, de 27 de Abril de 1999.

_____. **Plano Nacional de Educação PNE 2014 – 2024: Linha de Base**. Brasília: INEP. 2015. 406 p.

_____. Lei 14.113, de 25 de Dezembro de 2020.

COAN, I. B. F; ALMEIDA, M. L. P. Histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina no Âmbito das Políticas Públicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (1989-2015). **Holos**. v. 6. 2015.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CEE/SC Nº 070, 17/06/2019a. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/ensino-fundamental/educacao-basica-ensino-fundamental-resolucoes/resolucoes-12> . Acessado em: 02/09/2021.

_____. Parecer CEE/SC Nº 117, 17/06/2019b. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/1621-parecer-cee-sc-117-2019-curriculo-territorio-catarinense/file>. Acessado em: 02/09/2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, 22/12/2017.

DAMASCENO, A. T. M. Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária para a formação do sujeito ecológico. **Revista Eletrônica Casa de Makunaima**. ed. 4, v. 2 n/ 4 jul-dez, 2019.

FARIAS, M. G. **Abordagem da Educação Ambiental pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. 2020. 33p. IFSC-São José, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra: ecopedagogia e educação sustentável**. Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. Buenos Aires, 2001.

GRUN, Mauro. A Pesquisa em Ética na Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 2, n. 1. p. 185-206, 2007.

_____. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. 14ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

HERMANN, Nadja. Ética e Currículo. **Praxis**, 2016.

IPCC. **Aquecimento Global de 1,5°C: relatório especial do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) sobre os impactos do aquecimento global de 1,5°C acima dos níveis pré-industriais e respectivas trajetórias de emissão de gases de efeito estufa, no contexto do fortalecimento da resposta global à ameaça da mudança do clima, do desenvolvimento sustentável e dos esforços para erradicar a pobreza**. Brasil: IPCC, 2019. 27 p.

LAYRARGUES, P. P; LIMA, G. F. C. As Macrotendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. **Ambiente e Sociedade**. São Paulo. v. XVII. n. 1. p. 23 - 40. Jan - Mar 2014.

MATA, V. A. Sobre a Política na Ideologia Alemã de Marx e Engels. **Rev. Dialectus**. n. 11. p. 244 – 263. Ago - Dez 2017.

MICARELLO, H. A. L. S. A BNCC no Contexto de Ameaças ao Estado Democrático de Direito. **EccoS - Rev. Cient.** São Paulo, n. 41, p. 61 – 75, Set – Dez. 2016.

MORAES, A. L; LOUREIRO, C. F. B. Políticas Públicas de Educação Ambiental da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina: uma análise crítica. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, v. 22, n. 2, p. 191-207. 2017

MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211. 2003.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42^a ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SAUL, A. M; SILVA, A. F. G. Uma Leitura a Partir da Epistemologia de Paulo Freire: a transversalidade da ética na educação, currículo e ensino. **Rev. Cocar**. Belém v.6, n. 11, p. 7-15, jan- jul, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2^a ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

SORRENTINO, Marcos.; PORTUGAL, Simone. Educação Ambiental e a Base Nacional Comum Curricular. In: **FÓRUM BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL - FBEA**, 9., 2017, Balneário Camboriú. Anais eletrônicos. Balneário Camboriú: UNIVALI, 2017. Disponível em: <http://ixfbea-ivecea.unifebe.edu.br/wiew/information/downloads-consulta-publica/3.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

SOTO, J. H. A Ética do Capitalismo. *Revista Interdisciplinar de Filosofia, Direito e Economia*. v. 1, n. 1, jan-jun 2013. --

SANTA CATARINA. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, 2019.

THIESEN, J. S. Políticas Públicas de Educação Básica: recontextualização da BNCC no território de Santa Catarina. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 1-9, Jan-Abr. 2021a.

_____. Currículo Base do Território Catarinense: tendência ao apagamento da Proposta Curricular do Estado considerada patrimônio dos educadores. **Rev. Brasileira do Ensino Médio**, Ipojuca (PE), v. 4, p. 4-13, Agosto. 2021b.