



EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: CONCEPÇÕES EM FOCO

Samantha Galão Figueiredo de Carvalho Ladeira*; Luciana Haddad Ferreira**

RESUMO

O estudo analisa como as concepções de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável aparecem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco na Educação Infantil. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseia-se em revisão bibliográfica e documental. Foram identificados os principais debates presentes na literatura recente sobre o tema, bem como a forma como a BNCC incorpora tais conceitos. As análises revelam que a sustentabilidade, no documento oficial, é abordada de modo superficial e alinhado à racionalidade capitalista, reforçando a responsabilização individual e obscurecendo os aspectos sociais e estruturais do problema ambiental. As propostas se distanciam de uma abordagem crítica e comprometida com a formação de sujeitos transformadores. Reafirma-se, assim, a necessidade de uma educação crítica para a sustentabilidade, que valorize a coletividade, a justiça social e a consciência ecológica desde a infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Sustentabilidade. Currículo.

EDUCATION FOR SUSTAINABILITY AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT, CONCEPTS IN FOCUS

ABSTRACT

The study analyzes how the concepts of sustainability and sustainable development appear in the National Common Curricular Base (BNCC), with a focus on Early Childhood Education. The research, which uses a qualitative approach, is based on a bibliographic and documentary review. The main debates present in recent literature on the subject were identified, as well as the way in which the BNCC incorporates such concepts. The analyses reveal that sustainability, in the official document, is approached superficially and aligned with capitalist rationality, reinforcing individual responsibility and obscuring the social and structural aspects of the environmental problem. The proposals distance themselves from a critical approach committed to the formation of transformative subjects. Thus, the need for a critical education for sustainability is reaffirmed, which values collectivity, social justice and ecological awareness from childhood.

Keywords: Early Childhood Education. Sustainability. Curriculum.



EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE, CONCEPTOS EN FOCO

RESUMEN

El estudio analiza cómo se presentan las concepciones de sostenibilidad y desarrollo sostenible en la Base Nacional Común Curricular (BNCC) de Brasil, con énfasis en la Educación Infantil. La investigación, de carácter cualitativo, se fundamenta en revisión bibliográfica y documental. Se identificaron debates clave en la literatura reciente y se examinó cómo estos conceptos se incorporan en el currículo. El análisis revela un enfoque superficial de la sostenibilidad, alineado con una lógica capitalista que enfatiza la responsabilidad individual, ocultando dimensiones sociales y estructurales del problema ambiental. Se destaca la necesidad de una educación crítica para la sostenibilidad que fomente valores colectivos, justicia social y conciencia ecológica desde la infancia.

Palabras clave: Educación Infantil. Sostenibilidad. Plan de estudios.

Introdução

Este trabalho busca analisar como o conceito de sustentabilidade vem sendo apresentado no documento regulador dos currículos da Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objeto da pesquisa é o conceito de sustentabilidade no currículo da Educação Infantil. Neste esteio, o objetivo geral é discutir o conceito de sustentabilidade e verificar como este é apresentado no currículo da Educação Infantil. A metodologia empregada foi de estudo qualitativo e com base em pesquisa bibliográfica e documental, considerando a existência de pesquisas científicas já realizadas e que podem contribuir e enriquecer os estudos e a legislação, como as políticas nacionais reguladoras no campo da Educação que norteiam os currículos em todo o território brasileiro.

A discussão sobre a importância das instituições escolares se compromissarem com a educação para a sustentabilidade teve marco importante na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), realizada em 1992 no Rio de Janeiro (ONU, 1993). Nesta, representantes de mais de 170 países concordavam que a escola era importante para o desenvolvimento de ações na direção de um ambiente mundial mais justo e equilibrado. Diversos tratados foram assinados, incluindo o tratado mais relevante para a Educação Ambiental: o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” (ONU, 1992). O documento destaca que a educação ambiental deve ser um processo contínuo de aprendizagem, fundamentado no respeito a todas as formas de vida, promovendo valores e ações que contribuam para a transformação humana e social, bem



como para a preservação ecológica. Afirmar também que a educação deve ser um processo permanente, centrado nos valores éticos, na justiça social e no respeito à diversidade.

No cenário nacional, o debate sobre sustentabilidade ganha abrangência no campo educacional a partir da proposição da Base Nacional Comum Curricular. Segundo a resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BRASIL, 2017, p. 8)

Depreende-se, dessa forma, que a educação deve formar cidadãos críticos e participativos, capazes de interagir com o outro e com o meio ambiente de forma construtiva, de maneira a transformar a sociedade rumo à sustentabilidade por meio da ação coletiva e da responsabilidade global. O documento afirma que as práticas escolares devem fomentar a ação pessoal e coletiva com autonomia e responsabilidade, “tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017), promovendo experiências que envolvam a interação com o meio ambiente e a compreensão de si mesmas como parte integrante da natureza.

A BNCC tem como principal função orientar a elaboração dos currículos da Educação Básica em todo o território nacional. Para tanto, estabelece o que todos os estudantes têm o direito de aprender em cada etapa da Educação Básica, sendo a Educação Infantil a primeira delas. Para tanto, serve como referência obrigatória para que redes de ensino e escolas elaborem seus currículos. Logo, é reconhecida a sua importância no direcionamento também da elaboração de materiais didáticos e da própria formação de professores no Brasil.

Tendo isso em vista, tomando a temática da sustentabilidade, importa compreender como o conceito de sustentabilidade é apresentado no documento orientador do currículo da Educação Infantil, a BNCC. Para responder a essa questão, além da análise do documento em questão, o estudo se pauta nas contribuições de levantamento bibliográfico sistemático dos últimos cinco anos sobre o tema, com o intuito de também evidenciar as contribuições da literatura científica para o campo.



Para a análise documental foi considerado o documento completo da BNCC, extraindo dele especialmente as menções sobre sustentabilidade que correspondem às orientações para a Educação Infantil. De acordo com Lüdke e André (2020), as leis e regulamentos são documentos que podem ser fontes de análise. Os materiais que podem ser alvo de uma análise documental, são: “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (Lüdke; André, 2020, p.45). De acordo com as autoras, essa análise busca informações em documentos partindo de questões levantadas em uma investigação.

Ainda sobre a análise de documentos, por trabalhar com fontes estáveis e informativas, se constitui em uma metodologia que pode servir de base para diferentes estudos, com as mesmas fontes, o que possibilita uma maior estabilidade aos resultados (Lüdke; André, 2020). Sobre o valor do documento como fonte de informações, Marson (1984, p.51) pontua:

[...] sobre documento, ele que é um instrumento privilegiado do historiador, seja como um suporte material da pesquisa, seja como fonte da interpretação. A julgar pelas duas noções mais correntes, que resumiremos a seguir em seus limites extremos, uma primeira dificuldade surge na própria maneira de atribuir um valor ao registro documental. 1) a noção mais tradicional, acentuada pelos historiadores positivistas, atraídos pelo lado empírico e abstrato dos testemunhos, vê no documento a expressão irredutível do “fato” como espelho da realidade e a prova irrefutável de uma investigação equivalente a um dossiê de processo crime; daí provem uma atitude de respeito quase místico da peça documental e a redução do historiador a mero copista, sacerdote do passado e funcionário especializado na coleta e organização de fontes (de preferência as “inéditas”). 2) a segunda noção cai no extremo oposto e valoriza o documento apenas em caráter de exemplo ou amostragem, perdendo um significado global, dado o interesse em estabelecer interpretações, sínteses, impressões e abstrações sobre fatos e acontecimentos, em que o documento é apenas relato confirmando um conhecimento que se faz fora dele, e destacando-se a figura do historiador que escolhe e julga sobre os temas que devem interessar no passado.

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica têm, em comum, o documento como fonte de investigação, mas guardam suas singularidades. Oliveira (2007, p.69) pontua que a pesquisa bibliográfica é um “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica”, nesse sentido, é importante que o pesquisador busque por fontes referendadas no



âmbito científico. De outro modo, a pesquisa documental é caracterizada pela investigação de documentos que não receberam tratamento científico, que podem ser “relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (Oliveira, 2007, p.69).

No levantamento bibliográfico, recorremos a artigos indexados na base Capes Periódicos com acesso via portal Cafe. Delimitamos a busca no período de 2018 a 2023 (ano de finalização da pesquisa), considerando a relevância dos estudos mais recentes em relação ao tema, desde a homologação da BNCC. A busca considerou os seguintes descritores: “sustentabilidade” AND “educação Infantil” (23 resultados), “sustentabilidade” AND “BNCC” (10 resultados) e “educação infantil” AND “educação ambiental” (24 resultados). A seleção dos artigos científicos com potencial para contribuir com a pesquisa foi realizada a partir da leitura detalhada dos títulos e resumos dos trabalhos levantados, considerando a Educação Infantil, a sustentabilidade, a BNCC e a Educação Ambiental.

As concepções em foco

A preocupação com o meio ambiente se acentua no Brasil por volta de 1980 (Grün, 2006). O crescimento econômico, a manutenção do capitalismo, a produção de insumos e a exploração dos recursos naturais evidenciavam o desgaste natural e a necessidade de um olhar mais atento para a questão ambiental. Esse período marcou a intensificação dos debates em torno dos limites do modelo desenvolvimentista baseado na expansão industrial e no uso predatório dos recursos naturais. Além disso, o contexto da redemocratização no país favoreceu o fortalecimento dos movimentos sociais e ambientais, que passaram a denunciar as desigualdades socioambientais e a reivindicar políticas públicas voltadas para a proteção do meio ambiente. O surgimento de conferências internacionais, como a ECO-92, realizada no Rio de Janeiro demonstra como a pauta ganhou relevância não apenas entre especialistas, mas também na sociedade civil. Assim, o debate ambiental passou a se constituir como um campo interdisciplinar, político e ético, que demanda uma atuação coletiva e transformadora, especialmente no campo educacional.

Com o avanço das crises ecológicas globais e a emergência de movimentos sociais ambientalistas, a Educação Ambiental passa a ser reconhecida como uma necessidade



formativa fundamental, integrando o debate educacional em diferentes níveis de ensino. Tomada como um processo contínuo, interdisciplinar e voltado para a construção de valores éticos, atitudes e competências voltadas à proteção do meio ambiente e à transformação da sociedade, a Educação Ambiental passa a ser uma preocupação também das escolas, muito embora não se restrinja a elas.

Neste cenário, são diversas as ações e frentes contempladas. É pertencente ao campo da Educação Ambiental toda iniciativa educativa para a conscientização da relação humana com / no e para o meio ambiente. Dentre estas, destaca-se neste estudo as possibilidades de educação para a sustentabilidade.

Há diversas maneiras de compreender a educação para uma vida possivelmente mais sustentável. É importante destacar, neste sentido, as contribuições e ensinamentos de comunidades originárias que têm vivido com mais sabedoria em relação ao meio ambiente, produzindo uma relação mais harmônica e sustentável a partir de uma racionalidade outra. Os estudos de Gonçalves (2017) apontam nesta direção, ao apresentar a filosofia/cosmovisão Guarani Mbyá. Os povos originários do Brasil têm a sua visão de mundo sustentada na relação integrada entre as pessoas e a natureza, pautados em uma concepção de criança, de educação e de ambiente que caminha para a sustentabilidade.

As crianças Kyringue na cultura Mbyá desde muito pequenas têm o privilégio de estarem presente com liberdade na Tekoa. Apesar de ficarem mais próximas das mães, avós, irmãs mais velhas, tias, primas, ou seja, sobre os cuidados das mulheres em especial, nos seus primeiros anos de vida. Mas, mesmo tendo limitações em função da pouca idade e dos cuidados que necessitam, estão a participar das movimentações /tarefas dos mais velhos com liberdade. Sempre observando, escutando, perguntando, aprendendo, ajudando, imitando através das brincadeiras. “A educação indígena apoia-se na imitação dos exemplos dos mais velhos. [...] assim como as crianças menores imitam as crianças maiores no cotidiano de brincadeiras na Aldeia” (Nobre, 2009, p.43). E, como toda criança, a curiosidade faz parte do processo de aprender e partilhar saberes e fazeres. Mantendo assim, a cultura Mbyá fortalecida. Tudo de forma integrada na relação com o outro e com o meio, na procura de constante harmonia do “todo maior”. (Gonçalves, 2017, p.79).

Como cada cultura entende a criança, a aprendizagem, o processo pelo qual o ser humano se desenvolve, o ambiente e sua organização é de extrema importância. Na cultura indígena estudada por Gonçalves (2017), por exemplo, o brincar é de extrema relevância para



despertar o gosto pela vida e a construção da identidade. As crianças têm liberdade, aprendem por meio das brincadeiras, estão em contato com os mais velhos e aprendem também pela imitação. “É através do convívio e do brincar com as outras crianças Kyringue na Aldeia e que vão começar a desvendar muitos dos conhecimentos de seu povo a todo tempo o tempo todo e, assim, fortalecer a identidade pessoal e coletiva como Mbyá” (Gonçalves, 2017, p.81). O estudo aponta para as aprendizagens vindas do brincar e do contato com a família, com outras crianças, com professores como um fator determinante para o desenvolvimento do modo como a criança compreende seu pertencimento, seu estar no mundo.

A educação Mbyá convida a pensar que a abordagem do tema sustentabilidade, na Educação Infantil, deve ir além da instrução cognitiva, promovendo experiências que toquem afetos e percepções, como também defende Maknamara (2025), ao abordar a subjetivação em espaços verdes urbanos. Essa perspectiva amplia o entendimento de sustentabilidade, valorizando não apenas o conhecimento, mas as formas de ser e sentir das crianças em sua relação com o meio ambiente.

O sentimento de pertença ao mundo em que vivemos e de cooperação para a manutenção de toda forma de vida são desenvolvidos à medida em que as crianças exploram, interagem e frequentam espaços nos quais a relação com o meio é harmônica, e não de consumo. Ainda, como alerta Veiga (2014), as práticas educativas na infância também devem mobilizar o entendimento de que o cuidado com o planeta é tarefa coletiva. Isso posto, entende-se que o debate sobre educação para a sustentabilidade se afasta do conveniente discurso individualista frequentemente difundido, de que ações individuais bastam para evitar uma catástrofe ambiental. Atuar em favor de uma educação para a sustentabilidade é também compreender que não há sustentabilidade real sem equidade social, o que exige políticas públicas comprometidas com a justiça ambiental, como apontam Scotto, Carvalho e Guimarães (2010).

A partir dessas contribuições, podemos entender que a transformação não pode ser individual, mas sistêmica, e existe a necessidade do entendimento histórico, político e social. Não descartamos aqui as atitudes individuais, elas são importantes, mas não suficientes para que possamos realmente caminhar para a sustentabilidade. Segundo Scotto, Carvalho e Guimarães (2010), o desenvolvimento sustentável deve ser compreendido como um processo que exige mudanças profundas na forma como a sociedade se organiza e interage com os



recursos naturais. Nesta direção, a valorização de espaços educativos que propiciam vivências outras com o meio ambiente, como aponta Maknamara (2025), amplia o repertório pedagógico da crianças e possibilita que estas reconheçam, nos espaços verdes urbanos, currículos e pedagogias capazes de formar sujeitos sensíveis às questões socioambientais. Essa visão convida à articulação entre escola e território, especialmente na promoção da sustentabilidade desde a infância.

A sustentabilidade, então, é apresentada às crianças como uma prática de esperança e responsabilidade, não como medo ou culpa. Como destaca Veiga (2014), esse conceito representa uma superação do catastrofismo ambiental e uma aposta no potencial humano de resolver problemas e reinventar o futuro. Aliada à compreensão de que os problemas ambientais não foram criados individualmente, desenvolve-se a noção de que é possível uma articulação coletiva, seriamente pactuada e sustentada por políticas, para promover uma mudança significativa na forma como a sociedade se desenvolve, de modo a caminhar para uma vida sustentável.

Para tanto, importa desviar-se de uma formação apaziguadora, como alerta Maknamara (2025). É preciso conhecer os problemas enfrentados pela sociedade na atualidade e com eles se indignar, para que as mudanças ocorram. Este é um sentimento e entendimento possível de se desenvolver desde a primeira infância, por meio de práticas pedagógicas comprometidas com a criticidade e a transformação social, promovendo, desde cedo, a consciência ecológica e a participação ativa das crianças como cidadãs ambientais.

Na mesma direção, Gadotti (2012, p.46) argumenta que “a sustentabilidade que defendemos refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde vivemos e para onde vamos como seres humanos”. Para o autor, este é um dos temas que deverá dominar os debates educativos das próximas décadas. Coloca, ainda, que a categoria de sustentabilidade precisa ser associada à “planetaridade”, na qual a visão da Terra está associada a um novo paradigma. Para ele, a “cultura da sustentabilidade é, também, por isso, uma cultura que parte do princípio de que a Terra é constituída por uma só comunidade de humanos, terráqueos, e que são cidadãos de uma única nação” (GADOTTI, 2012, p.47).

Compreendendo que uma educação para a sustentabilidade é possível, resta compreender que educar, tal como já anunciava Paulo Freire (1996), muda as concepções e



oferece aos indivíduos conhecimento suficiente para que tomem decisões diferentes e transformem a sociedade. No entanto, a Educação não pode tudo. Aliado a um forte pacto de educação para a sustentabilidade, faz-se necessário um compromisso com a alteração profunda do que se considera desenvolvimento, pois há muito tempo pesquisadores e ativistas vêm alertando que, nas bases da lógica capitalista neoliberal, não há formas de o desenvolvimento ser sustentável. Gadotti (2012) alerta para tal preocupação, dizendo que os termos *desenvolvimento* e *sustentável* podem remeter a ideias opostas, se não debatermos criticamente a necessidade de transformação da sociedade para uma vida em novas bases.

Já em 1987, o relatório “Nosso futuro Comum” (ou Relatório Brundtland), publicado pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, coloca em foco a expressão “desenvolvimento sustentável”, explicitando que “desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem as suas próprias necessidades” (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1988, p. 46). Esse relatório apresenta uma postura crítica em relação ao modelo capitalista e predatório, especialmente dos países considerados mais desenvolvidos.

Em 2015, ao ser composta a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, os 193 estados-membros da ONU assumem compromissos em relação à sustentabilidade contidos na *Agenda 2030*. Tal documento contém 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), para serem alcançados até o ano de 2030, a saber:

1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares;
2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável;
3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;
4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;
5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas;
6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos;
7. Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia, para todos;
8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos;



9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação;
10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles;
11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis;
12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis;
13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos;
14. Conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável;
15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra, e deter a perda de biodiversidade;
16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis;
17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2016)

Dos 17 objetivos, 11 mencionam o termo *sustentável* no texto. Agricultura sustentável, gestão sustentável, crescimento econômico sustentado, infraestruturas sustentáveis, produção e consumo sustentável, conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável, uso sustentável dos ecossistemas terrestres e parceria global para o desenvolvimento sustentável. Todos os termos e expressões anteriores aparecem nos objetivos para o desenvolvimento sustentável, porém, no sistema capitalista, com o consumo cada vez maior, sem uma visão planetária, com estilo de vida predatório, perguntamos se é possível alcançar tais objetivos.

Para Gadotti (2012, p. 52):

Está claro que entre sustentabilidade e capitalismo existe uma incompatibilidade de princípios. Essa é uma contradição base que pode inviabilizar a ideia de um desenvolvimento sustentável. Tenta-se conciliar dois termos inconciliáveis. O fracasso da Agenda 21 o demonstra. Como pode existir um crescimento com equidade, um crescimento sustentável, numa economia regida pelo lucro, pela acumulação ilimitada e pela exploração do trabalho?

O termo *desenvolvimento sustentável*, bem como muitas das metas colocadas na Agenda 2030 remetem à ecologia e vinculam-se à educação para a conservação ambiental, afastando o debate do compromisso público a ser assumido no campo político e econômico, desconsiderando a responsabilidade das grandes corporações e a desigualdade social. Segundo



Joan Martínez Alier (2007), os pobres favorecem mais a conservação dos recursos naturais, entretanto, sofrem mais os impactos dos problemas ambientais do que as nações ricas.

No ano de 2021 é publicado o documento Educação Para o Desenvolvimento Sustentável – Um Roteiro, o qual aponta para os desafios ambientais contemporâneos, retoma o compromisso com os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e define a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), enfatizando a contribuição da educação para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). No documento há o direcionamento para 5 áreas de ações prioritárias, sendo elas: Avanço das políticas; transformação dos ambientes de aprendizagem; desenvolvimento de capacidades dos educadores; capacitação e mobilização da juventude; aceleração das ações a nível local (UNESCO, 2021).

Na área de ação prioritária 1, sobre as políticas, a EDS precisa estar integrada nas políticas globais, nacionais, regionais e locais relacionadas com a educação e o desenvolvimento sustentável. Na área de ação prioritária 2, sobre educação e formação, é importante promover a abordagem da instituição como um todo, de modo a garantir que aprendemos o que vivemos e vivemos o que aprendemos. Para a área de ação prioritária 3, sobre o reforço das capacidades dos educadores, o olhar está em capacitar os educadores com conhecimentos, competências, valores e atitudes imprescindíveis para a passagem para a sustentabilidade. Na área de ação prioritária 4, sobre a juventude, é preciso admitir os jovens como atores-chave no enfoque dos desafios da sustentabilidade e dos processos de tomada de decisão relacionados. Na área de ação prioritária 5, no âmbito local, a relevância das ações nas comunidades ganha destaque, considerando a probabilidade de ocorrer ações transformadoras de forma profícua.

Do documento acima, interessa a ação prioritária que diz do desenvolvimento de capacidades dos educadores, evidenciando a necessidade de currículos que caminham para a sustentabilidade. O documento elucida que “educadores em todos os contextos educacionais podem ajudar os estudantes a compreenderem as escolhas complexas que o desenvolvimento sustentável exige e motivá-los a transformarem-se a si próprios e a sociedade” (UNESCO, 2021, p. 30), evidenciando ainda mais a questão das ações individuais. Na mesma direção,



Gadotti (2012) pontua as limitações quando o tema da sustentabilidade é pensado sem a devida problematização do contexto capitalista em que vivemos:

Está claro que entre sustentabilidade e capitalismo existe uma incompatibilidade de princípios. Essa é uma contradição de base que pode inviabilizar a ideia de um desenvolvimento sustentável. Tenta-se conciliar dois termos inconciliáveis. O fracasso da Agenda 21 o demonstra. Como pode existir um crescimento com equidade, um crescimento sustentável, numa economia regida pelo lucro, pela acumulação ilimitada e pela exploração do trabalho? Levado às suas últimas consequências, o projeto do desenvolvimento sustentável coloca em questão não só o crescimento econômico ilimitado e predador da natureza, mas o próprio modo de produção capitalista. Desenvolvimento sustentável só tem sentido numa economia solidária, uma economia regida pela “compaixão” e não pelo lucro. (GADOTTI, 2012, p. 51-52)

A economia solidária mencionada por Gadotti (2012) traz uma forma de interconectar valores econômicos e transformadores (por exemplo, consumo socialmente responsável, cooperativas de trabalhadores, empreendimentos comunitários), expondo uma visão solidária, compartilhada, com troca de valores. Considerando tais características, acredita-se que para mudar significativamente a concepção de sustentabilidade que se apoia apenas em ações individuais e isoladas, é preciso explorar e ampliar o entendimento do tema. Destarte, a investigação volta-se para a problemática e busca compreender como o conceito de sustentabilidade é apresentado no documento orientador do currículo da Educação Infantil, a BNCC.

Uma leitura a partir da BNCC

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, que atua no atendimento de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, com o objetivo de desenvolvimento integral nos aspectos físicos, psíquicos, motores, cognitivos e social.

Todavia, tal como explica Gadotti (2012, p.61),

A sensação de pertencimento ao universo, não se inicia na idade adulta e nem por um ato de razão. Desde a infância, sentimo-nos ligados a algo que é muito maior do que nós. Desde criança, sentimo-nos ligados ao universo e nos colocamos diante dele num misto de espanto e respeito. E durante toda a vida, busca-se respostas ao que somos, de onde viemos, para onde vamos, enfim, qual o sentido da nossa existência. É uma busca incessante e que jamais termina. A educação pode ter um papel nesse processo se colocar questões



filosóficas fundamentais, mas também se souber trabalhar ao lado do conhecimento, essa nossa capacidade de nos encantar com o universo.

A educação para a sustentabilidade se constitui numa grande oportunidade para a renovação dos currículos dos sistemas formais, que considere a urgência de uma educação que contribua para a construção de uma nova relação entre seres humanos e ambiente, transpondo a concepção reducionista de escola com ênfase somente na alfabetização, matemática e questões conceituais.

Nesse sentido, compreende-se que os debates sobre a educação na infância devem acolher aspectos da realidade e cotidiano das crianças, propiciando a vivência em espaços abertos, em contato com a natureza e com rotinas que respeitem os ritmos de cada fase da infância e de cada criança, superando a dicotomia entre o natural e o social, “ou seja, uma educação voltada ao desenvolvimento da sensibilidade, da emoção e do cuidado consigo mesmo, com o outro e com o meio” (SAHEB; RODRIGUES, 2019, p.64).

O contato de bebês e crianças com a natureza é imprescindível, pois a natureza é sensorial, sons dos pássaros, das árvores, da água, o aromas das flores, folhas, terra, frutas, a texturas das folhas, da areia, da terra, e esse contato garante aprendizagens, estabelecimentos de vínculos, de cuidado, de atenção e possivelmente de conservação e preservação. Para tanto, os currículos e, conseqüentemente, as propostas pedagógicas, precisam oportunizar esse contato, incentivar as vivências.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em 2017 pelo ministro da Educação Mendonça Filho, no dia 20 de dezembro. Na versão final desse documento, encontra-se a menção à sua fundamentação nas orientações apresentadas na Constituição Federal, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e no Plano Nacional de Educação, considerando que alguns desses documentos não fazem menção direta à construção de uma base comum para a Educação Infantil. A Constituição Federal, por exemplo no art. 210., apresenta que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, n.p.).

Uma estratégia do Ministério da Educação (MEC) foi atrelar a BNCC às demais políticas públicas, como a Política Nacional de Formação de Professores, a Política Nacional



de Materiais e Tecnologias Educacionais, a Política Nacional de Infraestrutura Escolar e a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2016).

O processo de construção da BNCC, conforme relatado em seu histórico, disponível site do MEC, passou por várias etapas e instâncias. A pesquisadora e conselheira da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum, à época de sua aprovação, Márcia Ângela da Silva Aguiar, faz um relato que demonstra os embates e as discordâncias internas em relação ao conteúdo do documento e à sua “aprovação intempestiva” (AGUIAR, 2018, p.20).

A pesquisadora levanta alguns pontos que, segundo ela, precisariam ser mais debatidos, uma vez que considera que fica evidente na construção da BNCC uma metodologia verticalizada e centralizadora, somente denominada como participativa. Infere que a BNCC “desde o seu início privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas” (AGUIAR, 2018, p.14), ressaltando o caráter de prescrição do documento, desconsiderando a capacidade de as comunidades educacionais e escolares se organizarem. Aguiar (2018, p.14) defende o papel dos estudantes e profissionais da educação no processo, dizendo que um currículo, a partir de diretrizes nacionais, deve ser “definido nas instituições educativas e escolas, construído a muitas mãos, a partir das várias histórias de vida que fazem parte desse cotidiano. As concepções, saberes, conteúdos e as metodologias não fazem sentido se desconectadas daquele contexto”.

De todo modo, como sabido, o Conselho Pleno aprovou, por maioria, o voto dos relatores da Comissão Bicameral, com 3 (três) votos contrários, sendo um deles de Márcia Ângela Aguiar, que assim justificou seu voto:

Declaro meu voto contrário ao Parecer referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentado pelos Conselheiros Relatores da Comissão Bicameral da BNCC, José Francisco Soares e Joaquim José Soares Neto, alegando que o mesmo rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Declaro, ainda, que o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar o Anexo (documento - 3ª versão da BNCC) apresentado pelo Ministério da



Educação, com lacunas e incompletudes, abdica do seu papel como órgão de Estado; fragiliza a formação integral dos estudantes, além de ferir a autonomia dos profissionais da Educação. Isto posto, reitero meu voto contrário à aprovação da Base Nacional Comum Curricular nos termos dos Parecer, Resolução e Anexos apresentados pelos Conselheiros Relatores. (AGUIAR, 2018, p. 20).

Outros debates envolvendo termos empresariais como habilidades e competências também foram travados e o fato de que o direito à educação estabelecido pela Constituição Federal e LDB passou a ser visto como direito de aprendizagem e desenvolvimento.

Para a Educação Infantil, a BNCC traz a concepção de criança prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), em seu Artigo 4º, que define a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Ressalta a importância do cuidar e educar estarem intrinsecamente relacionados e, ainda, de acordo com as DCNEIs, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, como as interações e as brincadeiras.

Considerando esses eixos estruturantes e as “competências” gerais da Educação Básica, ficaram estabelecidos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

O direito que mais está vinculado à natureza é o de explorar:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 2018, p. 38)

A BNCC também deixa clara a necessidade de intencionalidade educativa para as práticas pedagógicas.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a



produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. (BRASIL, 2018, p.39)

A organização curricular na BNCC para a Educação Infantil se dá por cinco Campos de Experiência. O que está mais relacionado com a natureza é “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”:

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2018, p. 40-43)

Ao dialogar com o texto do campo de experiências, observa-se que como componente curricular para a Educação Infantil, envolvendo a natureza, o meio ambiente, a sustentabilidade, faltam possibilidades.

Silva e Loureiro (2020), ao fazer um levantamento de pesquisas, com o propósito de compreender o espaço reservado à Educação Ambiental (EA) na BNCC, trazem estudos que analisaram as diferentes versões da Base e observam que o tema, desde a primeira versão é abordado de forma superficial, não propiciando um debate socioambiental crítico. Os autores



observaram que na última versão da BNCC, a Educação Ambiental é citada apenas na introdução, com referência à Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999).

A mera citação da lei, parecer ou resolução não fornece elementos sobre a forma como a EA será articulada nos currículos. A EA não foi excluída da BNCC como aconteceu com as abordagens sobre gênero e sexualidade, mas, por outro lado, foi apenas citada, o que a nosso ver não garante o seu tratamento nos currículos escolares. (SILVA; LOUREIRO, 2020, p. 12)

Os autores concluem que a BNCC se estrutura como um currículo mínimo baseado em competências e habilidades, apresentando um modelo de educação subjugado ao modelo capitalista, ou seja, focado na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. Modelo capitalista este responsável pela devastação, poluição e degradação do meio ambiente.

As análises feitas consideraram o documento tanto para a Educação Infantil, quanto para o Ensino Fundamental. Especificamente na Educação Infantil, o termo sustentável não aparece. Questiona-se, então, de que forma o contato com a natureza é evidenciado, incentivado ou proposto para a Educação Infantil.

As “aprendizagens essenciais” para a Educação Infantil se constituem nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, dentro de cada Campo de Experiência são apresentados os objetivos previstos para cada grupo de estudantes.

Os objetivos relacionados ao contato com a natureza são:

(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.

(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.

(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação. (BRASIL, 2018, p. 51)

Para um documento que regulamenta de forma obrigatória os currículos da Educação Infantil de todo o território brasileiro, a sustentabilidade quando aparece diluída, se apresenta de forma rasa e superficial, desconsiderando a preocupação global com o meio ambiente, com a preservação e a manutenção dos recursos naturais.

Busca-se olhar especificamente para a BNCC no que diz respeito à Educação Infantil. Encontramos uma única referência ao meio ambiente e nenhuma referência à sustentabilidade.



O meio ambiente é apresentado como algo que precisa ser investigado, protegido, cuidado e respeitado, como se vê no seguinte trecho referente às aprendizagens necessárias à transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na síntese das aprendizagens: “Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.” (BRASIL, 2018, p. 55).

Dessa forma, apresentamos o texto da BNCC com os principais pontos a serem observados para a Educação Infantil, concluindo que a maneira pela qual o documento se apresenta, está distante de abarcar as questões ambientais e a sustentabilidade de maneira crítica, é necessário que o documento supere a visão simplista, pautada em ações individuais e isoladas, para a discussão e reflexão sobre a verdadeira problemática na qual estamos todos envolvidos.

A importância da Educação Infantil e da sustentabilidade tem sido afirmada de forma recorrente em nossa sociedade, nas conferências e convenções nacionais e internacionais, mas ainda essa importância não se traduz em ações concretas e efetivas. Envolver as crianças em processos de construção de conhecimentos, estabelecimento de vínculos com a natureza, valores, apreciação estética, ética e política de fato, uma vez que as crianças poderão questionar a realidade, se engajando na construção de uma lógica socioambiental, se faz urgentemente necessário.

Discussão: sustentabilidade e desenvolvimento

Na busca pelos termos “sustentabilidade”, “sustentável” e “sustentáveis” na BNCC, os seguintes resultados foram encontrados: Sustentabilidade – aparece 24 vezes, sendo que em todas as vezes o termo está vinculado ao Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, em especial, dentro das habilidades e competências específicas;

A princípio, parece uma quantidade razoável de aparições do termo na Base, porém, ao verificar atentamente, observa-se que o termo se refere também à questão do próprio documento ser sustentável, como, por exemplo: “[...] a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC dependem da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros” (BRASIL, 2018, p. 21).



Faz também outras referências sobre a sustentabilidade socioambiental, porém, envolvendo o Ensino Fundamental e não a Educação Infantil.

- Sustentável – aparece 6 vezes, sendo a primeira vez, na página 8, referenciando a ONU - Organização das Nações Unidas. O documento citado é “Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”. As demais aparições estão no Ensino Fundamental também.

- Sustentáveis – aparece 14 vezes, sendo a primeira aparição dentro da 10ª Competência Geral, entre as Competências Gerais da Educação Básica. As demais menções aparecem na etapa do Ensino Fundamental.

Considerando os termos empresariais que o texto da Base traz, como competências e habilidades e o foco nos objetivos, percebe-se que os termos envolvendo a sustentabilidade, quando aparecem, pois na Educação Infantil não constam, se referem a um “discurso”, à demonstração da preocupação com o foco em ações individuais e isoladas. Assim, as vezes que os termos aparecem no documento não expressa uma preocupação real, remetendo a um discurso pronto, pois fala-se em princípios da sustentabilidade ambiental, mas não se diz quais são tais princípios, ou não deixa clara que a concepção assumida é de caráter crítico e emancipatório.

A BNCC faz menção à ONU e à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, mas a discussão a respeito desse termo utilizado se faz necessária, em função das contradições. O termo “desenvolvimento sustentável” foi utilizado pela primeira vez pela própria ONU, em 1979, apontando que o desenvolvimento poderia ocorrer de forma integral, devendo incluir as dimensões culturais, éticas, políticas, sociais, ambientais e não somente econômica. O uso reducionista e trivializado do termo, parecendo “politicamente correto” e “moralmente nobre”, como aponta Gadotti (2012, p. 47), recebeu muitas críticas, pois o termo desenvolvimento pode ter vários significados.

O conceito de desenvolvimento foi usado no documento com uma visão colonizadora, por muitos anos os países foram divididos em “desenvolvidos”, “em desenvolvimento” e “subdesenvolvidos”, se baseando em um único padrão de industrialização e consumo. Faz-se necessário retirar do desenvolvimento essa visão predatória, na qual a miséria, a pobreza e a escravidão estão envolvidas, pois tudo isso é insustentável.



Apesar de toda essa discussão, os termos “sustentável” e “desenvolvimento” continuam vagos e controvertidos. Por isso, precisamos qualificar cada um deles. Estamos tentando dar a esses conceitos um novo significado. De fato, “sustentável” é um termo que, associado ao desenvolvimento, sofreu um grande desgaste. Enquanto para alguns é apenas um rótulo, para outros tornou-se a própria expressão de um absurdo lógico: desenvolvimento e sustentabilidade seriam logicamente incompatíveis. Para nós, “sustentável” é mais do que um qualificativo do desenvolvimento econômico. Ele vai além da preservação dos recursos naturais e da viabilidade de um desenvolvimento sem agressão ao meio ambiente. Ele implica um equilíbrio do ser humano consigo mesmo e com o planeta e, mais ainda, com o próprio universo. A sustentabilidade que defendemos refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos, como seres humanos. (GADOTTI, 2012, p.46)

A partir de contribuições de pesquisas sobre a sustentabilidade e a Educação Infantil do levantamento bibliográfico realizado, entende-se que a primeira infância é o lócus de introdução e aprendizagem para o cuidado, a preservação e a utilização dos recursos naturais. As crianças são capazes de refletir sobre sua realidade, a realidade do planeta, considerando todas as mudanças climáticas que vivenciam e o seu entorno.

Para tanto, o currículo precisa prever formas de oportunizar o acesso ao conhecimento crítico e emancipatório, que vá além de dicotomias, de explorar o campo das ações individuais, quando se fala em preservação e conservação, mas que de fato tenha uma preocupação com o bem comum, com a vida, com o viver bem.

Não é possível salvar o planeta por reduzir ou reciclar o próprio lixo, quando grandes corporações continuam lançando toneladas de poluentes no ar, nos rios e mares, e contaminando o solo diariamente. É preciso atuar em favor de uma nova visão planetária, um modo de pensar o planeta como bem comum, atuando em redes de forma intersetorial e compartilhada.

Nas discussões apresentadas superficialmente no documento analisado, observa-se o distanciamento de um projeto de humanidade. O termo desenvolvimento sustentável ainda remete a um projeto humano, e não de humanidade. Colocar as expectativas apenas na Educação, em ações individuais de conscientização, de reutilização ou reciclagem, acaba por afastar de uma visão planetária. Todavia, tal como Gadotti (2012, p. 39) argumenta ao analisar o sistema formal de educação, para que se possa introduzir uma cultura de sustentabilidade nos sistemas educacionais, precisamos entender que eles fazem parte do problema, não sendo



somente parte da solução, e quando analisamos os objetivos da Agenda 2030, verificamos o quanto o sistema educacional acaba sendo o ponto central de toda a discussão.

O documento regulador dos currículos de todas as instituições de Educação Infantil do país, a BNCC, em especial para a Educação Infantil, não apresenta os termos e nem a concepção de sustentabilidade, e incentiva o contato com a natureza, a exploração e a experiência dos bebês e crianças com a natureza, os elementos, porém, ainda de forma rasa e superficial.

Uma Educação Infantil que valorize o ser humano em contato com o seu meio natural, com a natureza, que o torne mais humano, se faz urgentemente necessária, portanto, como promover para bebês e crianças esse contato na primeira infância?

Considerações finais

Dentro dos limites estabelecidos para este estudo de revisão bibliográfica e análise documental, os resultados desta pesquisa apontam que o documento regulador dos currículos da Educação Infantil, a BNCC, nos capítulos destinados à Educação Infantil, não menciona a sustentabilidade, quando faz referência ao contato de bebês e crianças com a natureza e seus elementos, o faz de forma simplista e superficial, considerando a importância para a garantia das aprendizagens, valores e desenvolvimento.

Na revisão da bibliografia, verifica-se a necessidade de se discutir mais a respeito do tema e a importância da divulgação de trabalhos e demais propostas construídas sobre essa temática, pois essa é a forma mais eficaz de dar visibilidade e pensar em políticas públicas que de fato caminhem para a sustentabilidade.

A partir desses resultados, pode-se dizer que a necessidade de formulação de políticas públicas voltadas para a sustentabilidade, com revisão dos componentes curriculares, resgatando, por exemplo, a ecopedagogia, que contemple o contato com a natureza, o estabelecimento de vínculos, os espaços naturais, o brincar e a valorização da cultura da infância de maneira crítica e emancipatória, se faz necessária.

A pesquisa trouxe a Educação Infantil com a sustentabilidade, temas importantes e imprescindíveis, mas o que é necessário ressaltar é que não bastam ações individuais, mas reformas políticas, sociais e humanitárias. Sinaliza-se, assim, ser indispensável a realização de estudos que abordem a Educação Infantil, a primeira infância, a sustentabilidade, considerando



a potencialidade de ganhos substantivos para toda a comunidade, para toda a humanidade, ao se conceber políticas públicas que, de fato, abarquem essas questões e promovam aprendizagens vinculadas ao cuidado com a natureza, a preservação e a vida.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de voto. In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.

ALIER, Joan Martinez. O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração. São Paulo: Contexto, 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. (Versão Final). MEC/Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017. 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. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. Transformando nosso mundo: A agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Ministério das Relações Exteriores do Brasil, Brasília, 2016. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 144, de 2002. Aprova o texto do Protocolo de Quioto à Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima, aberto a assinaturas na cidade de Quioto, Japão, em 14 de dezembro de 1997, por ocasião da Terceira Conferência das Partes da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima. Câmara dos Deputados, Brasília, 2002. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2002/decreto-legislativo-144-20-junho-2002-458772-norma-pl.html>. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível



em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=634068&filena me=LegislacaoCitada+-PL+4692/2009. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARNEIRO, Leandro. A práxis de educadores ambientais críticos, transformadores e emancipatórios em direção à sociedade sustentável: Contribuições do ecossocialismo e da racionalidade ambiental. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu - RJ. 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2012.

GONÇALVES, Emerson José. O saber compartilhado na filosofia/cosmovisão Guarani MBYÁ e a formação em educação ambiental. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2017.

GRÜN, Mauro. A outriedade da natureza na educação ambiental. In: MOURA, GRÜN e TRAJBER (orgs.). Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental. Brasília: Secad/Unesco, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2020.

MAKNAMARA, Marlécio. Formação como subjetivação: docentes de Ciências diante da cultura ecologista em espaços verdes urbanos. Sisyphus – Journal of Education, Lisboa, v. 13, n. 01, p. 176–196, 2025. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.38239>.

MARSON, Adalberto. Reflexões sobre procedimento histórico. In: SILVA M. A. Repensando a história. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 37-64.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Vozes, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Relatório da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento: Rio de Janeiro, 3 a 14 de junho de 1992. Nova York: ONU, 1993. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/76532-confer%C3%A0ncias-de-meio-ambiente-e-desenvolvimento-sustent%C3%A0vel-um-miniguia-da-onu> . Acesso em: 10 abr. 2025.



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Rio de Janeiro: Fórum Global, 1992. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I - Número I - Julho de 2009.

SAHEB, Daniele; RODRIGUES, Daniela Gureski. Infância e experiências em Educação Ambiental: um estudo da prática docente na educação infantil. Revista Lusófona de Educação, 43, p. 59-74, 2019. Disponível em: <https://revistas.ulusoфона.pt/index.php/rleducacao/article/view/6770>. Acesso em: 29 out. 2022.

SCOTTO, G.; CARVALHO, I.; GUIMARÃES, L. Desenvolvimento sustentável. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, S. N.; LOUREIRO, C. F. B. As vozes de professores-pesquisadores do campo da educação ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Ciência & Educação (Bauru), v. 26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200004>. Acesso em: 08 mar. 2022

UNESCO. Educação para o Desenvolvimento Sustentável – Um roteiro. 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378650>. Acesso em: 29 ago. 2023.

VEIGA, José Eli da. O âmago da sustentabilidade. Estudos Avançados, v. 28, n. 82, p. 7–28, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142014000200002>.

SOBRE A AUTORIA:

[*] Mestra em Educação – Rede Municipal de Itapetininga – ORCID: 0009-0000-9012-0433
– e-mail: samantha.ladeira@hotmail.com

[**] Doutora em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – ORCID: 0000-0002-8440-7347 – e-mail: haddad.nana@gmail.com

Submetido em: 26 de Fevereiro de 2024.

Aprovado em: Abril de 2025.

Publicado em: Abril de 2026.