

A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Submetido em: 14/10/2025

Aceito em: 18/2/2026

Publicado em: 14/4/2026

Thais Guedes Guida¹

Patrícia Barbosa Pereira²

PRE-PROOF

(as accepted)

Esta é uma versão preliminar e não editada de um manuscrito que foi aceito para publicação na Revista Contexto & Educação. Como um serviço aos nossos leitores, estamos disponibilizando esta versão inicial do manuscrito, conforme aceita. O manuscrito ainda passará por revisão, formatação e aprovação pelos autores antes de ser publicado em sua forma final.

<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2026.123.17934>

RESUMO

Este artigo emerge de uma pesquisa de doutorado em andamento e tem como objetivo compreender os sentidos sobre meio ambiente e Educação Ambiental nos discursos de documentos oficiais brasileiros: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). Adotou-se como referencial teórico-metodológico a Análise do Discurso de vertente franco-brasileira (Orlandi), articulada ao conceito de biocolonialidade do poder (Cajigas-Rotundo). A análise

¹ Universidade Federal do Paraná - UFPR. Programa de Pós-graduação em Educação. Curitiba/PR, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-7813-4231>

² Universidade Federal do Paraná - UFPR. Programa de Pós-graduação em Educação. Curitiba/PR, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-2984-2872>

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER
E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

focou nas condições de produção dos documentos, nas formações discursivas as quais se filiam, nas formações imaginárias materializadas e na tensão entre paráfrase e polissemia presente nos termos-chave. Os resultados evidenciam profundas contradições discursivas: enquanto PNEA, DCNEA e ProNEA filiam-se a uma formação discursiva crítica, compreendendo o meio ambiente como espaço de vida interconectado e a Educação Ambiental como prática política e transformadora, a BNCC inscreve-se em uma formação discursiva pragmática, que reduz a natureza a recurso a ser gerido e silencia a Educação Ambiental, substituindo-a por termos como sustentabilidade em uma lógica de mercado. Conclui-se que tais contradições expressam, no campo educativo, o funcionamento da biocolonialidade, que mercantiliza a vida e impõe visões fragmentadas de natureza, aprofundando a crise de identidade da Educação Ambiental brasileira e inviabilizando práticas pedagógicas efetivamente transformadoras.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Análise do Discurso; Biocolonialidade; Documentos Oficiais; BNCC.

**ENVIRONMENTAL ISSUES IN OFFICIAL DOCUMENTS: REFLECTIONS ON
THE RELATIONSHIP BETWEEN BIOCOLONIALITY OF POWER AND
MEANINGS OF THE ENVIRONMENT IN ENVIRONMENTAL EDUCATION**

ABSTRACT

Originating from an ongoing doctoral study, this article seeks to understand the meanings attributed to the environment and Environmental Education within the discourse of official Brazilian documents: the National Common Curricular Base (BNCC), the National Environmental Education Program (ProNEA), the National Environmental Education Policy (PNEA), and the National Curricular Guidelines for Environmental Education (DCNEA). The theoretical and methodological framework adopted was French-Brazilian Discourse Analysis (Orlandi), articulated with the concept of biocoloniality of power (Cajigas-Rotundo). The analysis focused on the conditions of production of the documents, the discursive formations to which they belong, the imaginary formations materialized within them, and the tension between

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER
E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

paraphrase and polysemy in the key terms. The results reveal profound discursive contradictions: while the PNEA, DCNEA, and ProNEA are affiliated with a critical discursive formation, understanding the environment as an interconnected living space and Environmental Education as a political and transformative practice, the BNCC is inscribed in a pragmatic discursive formation that reduces nature to a resource to be managed and silences Environmental Education, replacing it with terms such as sustainability within a market logic. It is concluded that these contradictions express, in the educational field, the functioning of biocoloniality, which commodifies life and imposes fragmented views of nature, deepening the identity crisis of Brazilian Environmental Education and hindering effective transformative pedagogical practices.

Keywords: Environmental Education; Discourse Analysis; Biocoloniality; Official Documents; BNCC.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) emerge como campo de conhecimento em âmbito internacional nas décadas de 1960 e 1970, em um contexto de crescente preocupação com os limites do crescimento e os impactos da degradação ambiental, expandindo-se globalmente, adquirindo múltiplas identidades e se tornando um campo bastante complexo. No Brasil, embora inserida no cenário internacional, sua história foi profundamente influenciada por contextos locais específicos: o país é “uma ex-colônia que vive sob o jugo da colonialidade, é megabiodiverso, extremamente desigual e viveu sob um violento regime militar” (Andrade, 2024, p.3). Essas questões, somadas às lutas contemporâneas de povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos por direitos territoriais e contra a exploração ambiental desenfreada, moldaram historicamente o campo. Nesse cenário, a EA encontrou solo fértil, expandindo-se em políticas públicas, universidades e sociedade civil, diversificando-se conceitual e metodologicamente - o que gerou distintas concepções permeadas por relações de poder e disputas epistêmicas e políticas (Menezes, 2020).

Isso levou alguns autores a buscarem sistematizar tipologias com objetivo de distinguir as diferentes tendências dentro do campo. De acordo com Layrargues e Lima (2014), podemos

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER
E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

identificar três macrotendências, que convivem e disputam a hegemonia simbólica e objetiva do campo da Educação Ambiental: conservacionista, pragmática e crítica. A macrotendência conservacionista compreende o meio ambiente como conjunto de elementos naturais a ser preservado, ao reduzir as questões ambientais a problemas técnicos cuja solução está pautada em mudanças individuais e na lógica de mercado. Já a pragmática está vinculada a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, por considerar o meio ambiente como recurso natural finito que deve ser gerido para conciliar desenvolvimento econômico e manejo sustentável. Em contraponto, a EA crítica entende o ambiente como espaço de vida interconectado marcado por conflitos e desigualdades, ao articular os problemas socioambientais ao capitalismo. É possível, a partir da identificação dessas três macrotendências, observar diferentes discursos sobre meio ambiente e Educação Ambiental em constante processo de disputa. Discurso aqui entendido como “efeitos de sentido entre locutores” (Orlandi, 2009, p. 21), sentidos esses oriundos, de acordo com Orlandi (2009), não só das palavras, mas das condições em que foram produzidos. Desses diferentes discursos, emergem diferentes sentidos sobre meio ambiente e Educação Ambiental.

Essa fragmentação de sentidos reflete, ainda, o funcionamento de estruturas profundas de poder, que Cajigas-Rotundo (2007) denomina de biocolonialidade do poder, no intuito de ampliar o conceito de colonialidade do poder proposto por Aníbal Quijano (1992, 2000), que se refere à estrutura de poder que persiste para além do colonialismo histórico, organizada em hierarquias globais baseadas em raça, gênero e conhecimento. A partir do conceito de biocolonialidade, Cajigas-Rotundo (2007) demonstra que os discursos hegemônicos - científicos, empresariais e estatais - não produzem apenas subjetividades e territorialidades, mas, também, naturezas. Nesse sentido, a biocolonialidade incorpora a exploração da natureza e de conhecimentos tradicionais pelo sistema mundo capitalista global, além de operar por mecanismos biopolíticos e tecnocientíficos que reduzem a vida a mercadoria. A biodiversidade é compreendida como campo de conflito a partir de duas posições epistemológicas fundamentais: de um lado, o relato de escassez, próprio da racionalidade ocidental, que entende a natureza como recurso finito a ser gerenciado (base do ecocapitalismo e desenvolvimento sustentável) e, de outro, o relato de abundância, presente em cosmovisões indígenas

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER
E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

tradicionais, fundando em uma ecosofia da reciprocidade, em um conhecimento situado na interação entre humanos e natureza, em que território é corpo sagrado e biodiversidade significa reprodução da vida em relação não dualística (Cajigas-Rotundo, 2007).

A Educação Ambiental brasileira, um campo diverso e de constantes disputas, é um dos terrenos onde a biocolonialidade se manifesta com particular intensidade. É nesse cenário que, em concordância com Menezes (2020) e Layrargues (2017) compreendemos que a questão ambiental é, igualmente, uma luta ambiental na qual interesses antagônicos se enfrentam constantemente. O que evidencia as contradições do campo e o que Layrargues (2012) denomina de crise de identidade da EA no Brasil, com origem nas contradições entre teoria e prática e na captura de intencionalidades político-pedagógicas que se denotam críticas, mas exercem práticas de viés reducionista e conservacionista pautadas na lógica individual. Essa crise reflete, em última instância, a dificuldade do campo se desvencilhar da lógica biocolonial que subordina a natureza ao capital.

Nesse contexto, os documentos oficiais que regulamentam a Educação e a Educação Ambiental no Brasil assumem um papel central. Eles não são neutros: são artefatos discursivos que materializam concepções de mundo, disputas de poder e projetos de sociedade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) constituem, em conjunto, o arcabouço normativo que orienta a inserção da temática ambiental nas escolas e em outros espaços educativos. A tentativa de compreensão dos sentidos sobre meio ambiente que emergem desses documentos é, portanto, uma tentativa de analisar as concepções que o Estado, em diálogo (ou conflito) com a sociedade civil, busca legitimar e disseminar.

O presente artigo, que integra uma pesquisa mais ampla de doutorado, tem como objetivo central compreender os sentidos sobre meio ambiente e Educação Ambiental nos discursos desses documentos oficiais. Mais especificamente, busca-se: identificar as condições de produção de cada documento, situando-os em seus contextos históricos e políticos; identificar as formações discursivas e imaginárias que os atravessam, ao sinalizar alguns sentidos de meio ambiente e de Educação Ambiental que os fundamentam; examinar a tensão

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER
E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

entre paráfrase e polissemia em termos-chave como meio ambiente, sustentabilidade e desenvolvimento sustentável; e discutir as relações desses discursos com a crise de identidade no campo da Educação Ambiental.

A relevância da pesquisa se justifica pela necessidade de desvelar as contradições que atravessam as políticas educacionais, contribuindo para que os educadores e gestores possam atuar de forma crítica e consciente diante de documentos que, embora se apresentem como consensuais, são palcos de intensas disputas. Além disso, ao articular a análise do discurso ao referencial decolonial, intencionamos oferecer subsídios para a construção de uma Educação Ambiental que efetivamente se contraponha à lógica exploratória e colonial, abrindo espaço para epistemologias outras e para práticas pedagógicas verdadeiramente emancipatórias.

2 A ANÁLISE DO DISCURSO COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para empreender a análise dos documentos oficiais, adotamos como referencial teórico-metodológico a Análise do Discurso de vertente franco-brasileira, com base na obra de Eni Orlandi. Essa escolha se deu, porque a Análise do Discurso permite ir além da superfície textual, por abordar a linguagem como prática social constitutiva da realidade e os discursos como efeitos de sentido produzidos em condições determinadas, marcadas pela história e pela ideologia (Orlandi, 2009). Trata-se de um gesto de interpretação que busca compreender os processos de produção de sentidos e as disputas que os atravessam.

Orlandi (2009, p. 21) define discurso como “efeito de sentidos entre locutores”. Essa definição já carrega com complexidade fundamental: os sentidos não estão nas palavras em si, nem são meramente transmitidos de um emissor à um receptor; eles são produzidos na interação, a partir de lugares sociais e históricos ocupados pelos sujeitos. O que dizemos, como dizemos e o que silenciemos são gestos que se inscrevem em formações discursivas, ou seja, aquilo que, em uma dada conjuntura, pode e deve ser dito a partir de uma posição ideológica (Orlandi, 2009). As formações discursivas não são homogêneas e nem estáveis, ao contrário,

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER
E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

são atravessadas por contradições e por relações de poder, e se definem em sua articulação (sempre tensa) com a ideologia.

Um conceito correlato e igualmente central é o de formação imaginária. Trata-se das imagens que os sujeitos constroem de si, do outro e do objeto do discurso, e que orientam tanto a produção quanto a interpretação dos sentidos. No caso dos documentos oficiais, as formações imaginárias projetam imagens de natureza, de educação, de cidadão e de desenvolvimento que são fundamentais para compreender as diferentes posições em disputa. Como explica Orlandi (2009, p. 42), “as palavras refletem sentidos de discursos já realizados, imaginados ou possíveis”. É nesse jogo de imagens que os sentidos se estabilizam ou se deslocam.

Outro constructo fundamental é a condição de produção. Os discursos não emergem no vazio, mas são gerados em contextos históricos, institucionais e políticos específicos, que determinam o que é dizível e o que é silenciado. As condições de produção incluem o contexto imediato da enunciação (quem fala, de onde fala, para quem fala) e o contexto mais amplo, que diz respeito à conjuntura social, econômica, histórica e cultural. No caso desta pesquisa, compreender as condições de produção significa situar a BNCC, o ProNEA, a PNEA e as DCNEA em seus respectivos momentos históricos, ao abordar as forças sociais que os moldaram e os interesses que representam.

Por fim, analisamos a tensão entre os movimentos de paráfrase e polissemia nos termos-chave (p. ex.: desenvolvimento sustentável, sustentabilidade, meio ambiente). A paráfrase é o movimento de retorno a sentidos já estabilizados, a repetição do mesmo, que garante a continuidade e a reprodução discursiva. Já a polissemia, por sua vez, é o deslocamento, a ruptura, a abertura para novos sentidos (Orlandi, 2009). Todo discurso oscila entre esses dois polos, e é nessa relação que se manifestam as disputas ideológicas.

Como o estudo focaliza o campo da EA, o *corpus* da pesquisa foi constituído por recortes discursivos selecionados dos seguintes documentos normativos brasileiros: além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), configurada como documento normativo que estabelece aprendizagens essenciais para a educação básica; o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), que oferece diretrizes para a capacitação de gestores, desenvolvimento de metodologias e ações educativas; a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) que

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER
E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

é o instrumento legal que objetiva promover a EA em todos os níveis e modalidades de ensino formal e não formal; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) que definem a abordagem contínua, permanente e interdisciplinar da EA no currículo escolar, reconhecendo sua obrigatoriedade. Os últimos três documentos foram acessados na publicação conjunta do Ministério do Meio Ambiente intitulada “Educação ambiental por um Brasil sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos” (Brasil, 2023).

A análise foi desenvolvida em três momentos, que não são estanques, mas se retroalimentam. Primeiro, foi realizada uma leitura de cada documento, buscando compreender seus temas centrais, sua estrutura e seus enunciados mais recorrentes. Em seguida, foram selecionados recortes discursivos significativos para a problemática da pesquisa, trechos que explicitamente tratam de meio ambiente e Educação Ambiental. Por fim, submetemos esses recortes a uma análise aprofundada, mobilizando os constructos descritos anteriormente, tais quais, condições de produção, formações discursivas e imaginárias, paráfrase e polissemia; e articulando ao referencial decolonial, em especial ao conceito de biocolonialidade (Cajigas-Rotundo, 2007). Trata-se, portanto, de um gesto interpretativo que busca compreender os sentidos produzidos, colocando o dizer relacionado à sua exterioridade (Orlandi, 2009).

3 OS SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

3.1 Condições de Produção

A análise das condições de produção indica que os documentos analisados emergem de contextos históricos e políticos distintos, o que ajuda a compreender as contradições discursivas que neles se manifestam. Os documentos de Educação Ambiental (PNEA, DCNEA e ProNEA) são frutos do processo de redemocratização do país e da mobilização de movimentos sociais e ambientais que, a partir da década de 1980, conquistaram espaço na agenda política. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 225, estabeleceu o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado e atribuiu ao poder público o dever de promover a educação

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER
E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

ambiental em todos os níveis de ensino (Brasil, 1988). Esse dispositivo constitucional abriu caminhos para a regulamentação da Educação Ambiental como política de Estado.

A PNEA, instituída em 1999, representou um marco ao definir a Educação Ambiental como “um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (Brasil, 2023, p.39)”. Sua elaboração foi influenciada pelos debates da Conferência Rio-92 e pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, documento construído pela sociedade civil que afirmava uma concepção de Educação Ambiental crítica, participativa e transformadora. O ProNEA, criado em 1994 e atualizado ao longo dos anos, buscou operacionalizar essa visão, propondo diretrizes para a capacitação de gestores, o desenvolvimento de metodologias e a articulação de políticas públicas (Brasil, 2023).

As DCNEA, aprovadas em 2012, representam o ápice desse processo de institucionalização de uma perspectiva crítica. Elas definem a Educação Ambiental como uma prática integrada, contínua e permanente e afirmam seu caráter transformador e emancipatório (Brasil, 2023). Representam, nesse sentido, uma maturação pedagógica na busca de um paradigma mais crítico. As DCNEA demarcam em sua concepção, que o atributo ambiental da Educação Ambiental delimita um campo político de prática e valores, afirmando a não neutralidade dessa Educação Ambiental, a partir da percepção de que sua construção envolve interesses e percepções de mundo. É, portanto, uma forma de refutação de abordagens que reduzem a Educação Ambiental a um conjunto de comportamentos individuais ou soluções tecnológicas em uma análise crítica das relações de poder e dos modelos de produção e consumo.

Os três documentos, PNEA, DCNEA e ProNEA, se colocam dessa forma dentro de uma perspectiva crítica de Educação Ambiental, o que pode ser evidenciado no seu arcabouço pedagógico, que indica que a Educação Ambiental deve contemplar uma abordagem curricular transversal; estimular a criação de espaços educativos sustentáveis; relacionar a dimensão ambiental à justiça social; desenvolver uma visão integrada de meio ambiente em suas múltiplas dimensões; promover o pensamento crítico e reconhecer e valorizar diferentes formas de saber.

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER
E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

A BNCC, por sua vez, possui uma trajetória diferente. Promulgada em 2017, em um contexto de acirramento da polarização e reconfiguração do cenário político e ideológico. A BNCC é a expressão de uma poderosa confluência de interesses: a agenda neoliberal promovida por organismos internacionais, que buscam reformar os sistemas educacionais para atender às necessidades da economia globalizada; e a ação estratégica e financeiramente robusta de uma rede de atores empresariais e filantrópicos domésticos, que assumiram um protagonismo sem precedentes na formulação de políticas públicas educacionais.

A partir dos anos de 1990, organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passaram a influenciar decisivamente as políticas educacionais em escala global, difundindo a necessidade de reformas curriculares baseadas em competências, na padronização de avaliações e na subordinação da educação às demandas do capital humano (Santos, 2024; Souza, 2024). Essa agenda, como argumenta Maués (2003, p. 94), visa “alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado”. E como justificativa, criam narrativas sobre a necessidade de preparar os jovens para um futuro no qual vão enfrentar um mercado de trabalho em constante transformação, e que a solução seria um currículo focado no desenvolvimento de competências e habilidades específicas (Melo, 2021).

No Brasil, essa influência foi mediada e amplificada pelo setor empresarial organizado, em especial por meio do Movimento pela Base (MpB). O MpB constituiu-se como uma rede política que reuniu fundações e institutos ligados ao capital financeiro e corporativo, como a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, a Fundação Roberto Marinho dentre outros, e atuou de forma estratégica para ocupar espaços de decisão e direcionar o processo de elaboração da BNCC (Ferreira; Santos, 2020). A Fundação Lemann, por exemplo, exerceu papel de secretaria executiva do movimento, financiando estudos, promovendo seminários internacionais e articulando a defesa de uma Base enxuta, focada em competências gerais e flexível para atender às demandas do setor produtivo (Caetano, 2020).

A partir da terceira versão da BNCC, o discurso empresarial tornou-se explícito, com a centralidade das competências gerais e a ênfase em habilidades aplicáveis. O processo de

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER
E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

consulta pública, embora tenha envolvido a participação de professores e especialistas, foi marcado pela assimetria de poder: enquanto o MpB dispunha de recursos para produzir materiais de comunicação e mobilizar apoio, as vozes críticas da comunidade acadêmica e dos movimentos sociais foram sistematicamente marginalizadas (Branco et al., 2018; Michetti, 2020). A aprovação da BNCC com as características que ela possui hoje foi, portanto, o resultado de uma confluência de fatores. A agenda global, construída ao longo de décadas pela OCDE e Banco Mundial, forneceu o arcabouço ideológico e a legitimidade internacional para a reforma. A rede de atores empresariais, com capacidade organizacional, recursos financeiros e articulação política para transformar essa agenda em política pública concreta. E finalmente, a grave crise política e institucional que o Brasil enfrentou entre 2015 e 2017, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a constante troca de ministros da educação, criou uma janela de oportunidade única. Nesse contexto de enfraquecimento e instabilidade do Estado, um ator não estatal pode exercer uma influência desproporcional, garantindo a aprovação de seu projeto, transformando o que era uma proposta de um setor da sociedade na política educacional oficial para toda nação.

Essa diferença nas condições de produção é fundamental para entender o contraste entre os documentos. Enquanto PNEA, ProNEA e DCNEA emergem de processos participativos e democráticos, refletindo conquistas de movimentos sociais, a BNCC é produto de uma articulação tecnocrática e empresarial que buscou impor uma visão instrumental da educação. Essa divergência de origens se materializa nos discursos, gerando contradições que não são meramente conceituais, mas expressões de projetos de sociedade em disputa.

Nesse sentido, a consolidação da BNCC representa a hegemonia de um projeto educacional específico, cujas premissas e objetivos contrastam frontalmente com o paradigma crítico emancipatório que havia sido consolidado pelos documentos da Educação Ambiental, incluindo a marginalização de pedagogias críticas e instrumentalização do conhecimento e ascensão de uma lógica gerencialista e de mercado na educação. Essa transição representa uma mudança paradigmática que pode ser descrita como um projeto de apagamento epistêmico. Enquanto os documentos buscaram estabelecer uma epistemologia crítica na qual o conhecimento serve à compreensão e transformação social, tratando os problemas

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER
E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

socioambientais como questões políticas e sistêmicas, a BNCC institui uma epistemologia instrumental, em que o conhecimento é um recurso para demonstrar competências e os problemas se tornam desafios técnicos.

Essa mudança promoveu um silenciamento da Educação Ambiental. Silenciamento compreendido de acordo com Orlandi (2007, p. 53) “diz que - como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito -, ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo “outros” sentidos. Isso produz um recorte necessário no sentido. Dizer e silenciar andam juntos”. Ainda de acordo com a autora há também uma dimensão que é política na forma de funcionamento do silêncio, que serve para fazer com que algo seja dito de uma maneira específica que impede outras coisas de serem expressas (Orlandi, 2007). Ao abandonar a abordagem crítica dos documentos de Educação Ambiental, a BNCC substitui discursos que convocam uma reflexão sobre os modelos de produção e consumo, por termos vagos como desenvolvimento sustentável, facilmente cooptados por interesses corporativos. Questões centrais, como quem se beneficia da degradação ambiental, são apagadas do currículo oficial em favor de abordagens focadas em comportamentos individuais e soluções tecnológicas.

A organização curricular em torno de competências e habilidades subordina a educação aos interesses do mercado, substituindo a formação de cidadãos críticos pelo desenvolvimento de habilidades exigidas pelo mercado de trabalho (Branco et al., 2018). Esta pedagogia das competências, intrinsecamente ligada a um modelo de gestão empresarial, promove a responsabilização individual, reduzindo a educação a uma transação econômica e deslocando o foco dos processos coletivos para resultados individuais mensuráveis (Dourado; Siqueira, 2019).

A busca por um padrão nacional impõe homogeneização curricular que desconsidera a diversidade cultural e regional brasileira, privilegiando áreas valorizadas em exames internacionais como o PISA em detrimento das humanidades. A supressão de debates sobre gênero e diversidade, após pressão de grupos conservadores, exemplifica como essa padronização silencia temas considerados polêmicos (Michetti, 2020). O processo de construção da BNCC, embora apresentado como participativo, foi marcado por disputas

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER
E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

políticas e pela falta de participação efetiva de professores da educação básica (Michetti, 2020), gerando resistência e rejeição por parte significativa dos professores (Brandão et al., 2018). A implementação enfrenta desafios práticos como a falta de preparo docente e infraestrutura inadequada, especialmente para habilidades que exigem tecnologias digitais, criando metas inatingíveis para escolas mais necessitadas.

Observa-se uma contradição profunda entre as perspectivas dos documentos da Educação Ambiental que representavam o ápice de um projeto educacional nascido das lutas pela redemocratização, e a BNCC, que materializa um projeto neoliberal. Enquanto os documentos da Educação Ambiental viam a educação como prática de liberdade para a formação de cidadãos capazes de transformar estruturas de injustiça, a BNCC forma indivíduos empregáveis, flexíveis e adaptáveis ao mercado.

As consequências incluem a despolitização do currículo nacional, o apagamento de epistemologias críticas e o empobrecimento da experiência educativa, reduzida a treinamento para o trabalho. No entanto, apesar da BNCC orientar materiais didáticos, formação docente e avaliações nacionais, as tradições críticas dos documentos PNEA, DCNEA e ProNEA permanecem vivas nas práticas de inúmeros educadores, nos projetos político-pedagógico de escolas que resistem à padronização e nas pesquisas desenvolvidas nas universidades. O futuro da educação nacional depende agora da capacidade da sociedade de retomar este debate e de reafirmar que a escola deve ser um espaço para a construção de um futuro mais justo, democrático e sustentável.

3.2 Formações Discursivas e Formações Imaginárias

As diferentes condições de produção dos documentos analisados evocam a relação com diferentes formações discursivas, ou seja, com o que determina o que pode e deve ser dito a partir de um dado contexto. O lugar histórico e social em que o sujeito está, determina a posição da qual ele fala, e conseqüentemente, o inscreve numa formação discursiva específica (ORLANDI, 2009). Os documentos analisados materializam a disputa entre diferentes

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER
E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

formações discursivas, que correspondem às macrotendências da Educação Ambiental crítica e pragmática.

A análise dos recortes discursivos à luz das formações discursivas evidencia a filiação dos documentos da Educação Ambiental à formação discursiva crítica, que se materializa em enunciados que definem a Educação Ambiental como uma prática que articula as dimensões política e pedagógica, que reconhece a complexidade da questão ambiental e que visa a transformação social, como observado nos recortes a seguir.

A educação ambiental deve ser capaz de **integrar os múltiplos aspectos e dimensões da problemática ambiental** contemporânea. Essa abordagem deve reconhecer o conjunto das inter-relações e as múltiplas determinações dinâmicas entre os **âmbitos naturais, culturais, espirituais, históricos, sociais, econômicos e políticos**. Mais do que uma abordagem sistêmica, a Educação Ambiental exige a **perspectiva da complexidade**, que implica em que no mundo interagem diferentes níveis da realidade (objetiva, física, abstrata, cultural, afetiva...) e se constroem diferentes olhares decorrentes das diferentes culturas e trajetórias individuais e coletivas (BRASIL, 2023, p. 23).

A Educação Ambiental **não é atividade neutra**, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas **dimensões política e pedagógica** (BRASIL, 2023, p. 51).

A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao **cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental**, e a proteção do meio ambiente natural e construído (BRASIL, 2023, p. 51).

Esses recortes inscrevem-se na formação discursiva crítica, que compreende o meio ambiente como um campo de relações complexas, marcado por conflitos e desigualdades, e a Educação Ambiental como um processo político-pedagógico voltado para a justiça socioambiental. A formação imaginária subjacente projeta uma imagem de natureza como bem comum, como totalidade que integra aspectos naturais, sociais e culturais. O sujeito interpelado por esse discurso é o cidadão crítico e participativo, capaz de analisar as causas estruturais dos problemas ambientais e de se engajar coletivamente na transformação da realidade.

Na BNCC, por outro lado, observamos um deslocamento significativo. A Educação Ambiental, que havia conquistado espaço nos marcos legais anteriores, é praticamente silenciada, aparecendo apenas em uma nota de rodapé e simplesmente omitida no corpo do

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER
E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

texto. O significante Educação Ambiental carrega consigo uma memória discursiva de um campo pedagógico com vertentes críticas e forte engajamento político. Em seu lugar, na BNCC, emergem termos como sustentabilidade e desenvolvimento sustentável, como um significante mais moderno, técnico e aparentemente apolítico e associados a uma lógica de gestão de recursos e de resolução técnica dos problemas. Os enunciados privilegiam a ação individual, o consumo responsável e a aplicação do conhecimento científico para soluções práticas, como evidenciam os recortes a seguir.

Dessa maneira, nessa unidade estão envolvidos estudos referentes à ocorrência, à **utilização^[1] e ao processamento de recursos naturais** e energéticos empregados na geração de diferentes tipos de energia e na produção e no **uso responsável de materiais diversos** (BRASIL, 2018, p. 325).

Contempla-se, também, o incentivo à proposição e **adoção de alternativas individuais e coletivas**, ancoradas na **aplicação do conhecimento científico, que concorram para a sustentabilidade socioambiental**. Assim, busca-se promover e incentivar uma convivência em maior sintonia com o ambiente, por meio do **uso inteligente e responsável dos recursos naturais**, para que estes se recomponham no presente e se mantenham no futuro. (BRASIL, 2018, p. 327)

Identificar e descrever **problemas ambientais** que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), **propondo soluções (inclusive tecnológicas)** para esses problemas. (BRASIL, 2018, p. 379, grifos nossos).

Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou **selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável**. (BRASIL, 2018, p. 575, grifos nossos).

Esse discurso filia-se à formação discursiva pragmática, que concebe o meio ambiente como recurso natural, ou seja, um conjunto de bens a serem utilizados de forma inteligente e responsável para garantir sua disponibilidade futura. A formação imaginária aqui é radicalmente distinta: a natureza é imaginada como estoque, como externalidade que deve ser gerida para atender às necessidades humanas, em uma perspectiva utilitarista. O sujeito interpelado não é mais o cidadão crítico, mas o indivíduo empreendedor de si, que deve desenvolver competências para consumir responsabilmente, resolver problemas e adaptar-se às

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER
E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

demandas de um mundo em mudança, sem questionar as estruturas que produzem a insustentabilidade.

Esses sentidos possíveis sobre EA a partir de determinada formação discursiva, circulam mediados pelas formações imaginárias sobre natureza subjacentes aos textos. Formações imaginárias são as imagens que os sujeitos fazem de si, do outro e do objeto de seu discurso, determinando suas posições. Em resumo, são as formações discursivas que regulam os sentidos possíveis, sentidos esses que circulam mediados pelas formações imaginárias. Nos documentos analisados, diferentes imagens de natureza, de meio ambiente, são projetadas sugerindo visões de mundo antagônicas e disputas em curso. Elas orientam as relações que os sujeitos devem estabelecer com o ambiente e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas.

Nos documentos de EA (PNEA, ProNEA, DCNEA) a formação imaginária que se tem sobre natureza e meio ambiente é predominantemente ligada à ideia de totalidade complexa e interdependente. As DCNEA, por exemplo, aprofundam essa visão ao propor a escola como um espaço educador sustentável, onde a natureza se integra ao currículo, tornando-se um elemento vivido e não apenas conteúdo a ser aprendido. A natureza é compreendida como bem comum e palco da cidadania e da justiça ambiental, como pode ser observado nos recortes abaixo.

São objetivos fundamentais da educação ambiental:

I - o desenvolvimento de uma **compreensão integrada do meio ambiente** em suas múltiplas e complexas relações, **envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos** (BRASIL, 2023, p. 40, grifos nossos).

Concepção de **ambiente em sua totalidade**, considerando a **interdependência sistêmica entre o meio natural e o construído**, o socioeconômico, o cultural, a trajetória histórica, o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade e considerando as especificidades territoriais (BRASIL, 2023, p. 25, grifos nossos).

Já na BNCC, a formação imaginária sofre um deslocamento, que pode ser compreendido como resultado do funcionamento do que Cajigas-Rotundo (2007) chama de biocolonialidade. Que opera de maneira que os discursos hegemônicos não produzem apenas subjetividades e

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER
E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

territorialidades, mas também diferentes naturezas. Os recortes discursivos a seguir nos mostram que a natureza é, sobretudo, imaginada como conjunto de recursos naturais, expressão recorrente no documento. Esses recursos devem ser explorados, processados e utilizados de forma inteligente e responsável para garantir sua manutenção e continuidade do desenvolvimento.

Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à **exploração de recursos naturais** e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, **suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade**. (BRASIL, 2018, p. 575, grifos nossos).

Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, **analisando seu uso para a produção** de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul. (BRASIL, 2018, p. 391, grifos nossos).

A natureza é o cenário onde o indivíduo deve desenvolver a competência de consumo responsável ou criar soluções tecnológicas, fragmentando assim a complexidade socioambiental, despolitizando a crise ecológica e transformando em um problema de gestão individual, alinhado à uma visão de mercado. A natureza passa a ser vista majoritariamente sob uma ótica utilitarista, cuja exploração deve ser otimizada para garantir a sustentabilidade. Essa visão instrumental é a base da biocolonialidade, que reduz a complexidade da vida e dos territórios a um capital a ser gerido. Enquanto as DCNEA buscavam romper com a separação moderna entre natureza e cultura, a BNCC impõe uma única cosmologia, na qual o ser humano é o gestor externo de um planeta-recurso, silenciando outras formas de ser e de se relacionar com o mundo.

Contudo, a análise também demonstra que esse deslocamento de sentidos, que acontece na BNCC, não se deu apenas pelo contexto sócio-histórico, e a articulação de setores do mercado privado, mas também pela exploração de uma vulnerabilidade interna aos próprios textos dos documentos da Educação Ambiental. A disputa entre as formações discursivas não se dá apenas entre os documentos, mas também dentro deles. Nos textos da PNEA e do ProNEA, por exemplo, observamos a presença de termos que, embora possam ser lidos

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER
E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

criticamente, também abrem brechas para interpretações pragmáticas, como veremos na próxima seção. É essa heterogeneidade interna que torna os discursos campos de batalha onde diferentes projetos de sociedade se enfrentam

3.3 Paráfrase e Polissemia

Essa vulnerabilidade pode ser compreendida como uma brecha discursiva, a coexistência, no mesmo espaço de enunciação, de uma formação discursiva crítica e de elementos de uma formação discursiva pragmática. Como nos aponta Orlandi (2009), todo dizer se move entre processos parafrásticos e polissêmicos. A paráfrase representa a repetição, o retorno ao já dito, produzindo assim diferentes formas do mesmo dizer sedimentado, indicando a sedimentação do sentido. Já a polissemia representa o deslocamento de sentidos, a ruptura do processo de significação, a abertura de espaço para um novo sentido emergir. Portanto, paráfrase e polissemia são duas forças que de forma contínua moldam os dizeres, provocando a tensão na qual se produz o discurso (Orlandi, 2009).

Nos documentos de Educação Ambiental, apesar de possuírem um núcleo robustamente crítico, podemos observar o emprego de uma linguagem que se alinha à uma visão mais instrumental de meio ambiente. Essa tensão é a chave para compreender a vulnerabilidade do qual falamos. Conforme Orlandi (2009), todo dizer é atravessado pela memória de outros dizeres, ou seja, o interdiscurso. Nesse sentido, apesar de se filiarem à formação crítica, alguns enunciados nos documentos como o PNEA e o ProNEA, evidenciam a presença do interdiscurso da gestão pública e da economia se materializando em termos como recursos naturais, gestão ambiental e consumo sustentável. São terminologias que criam uma brecha discursiva possibilitando a cooptação desses discursos pela lógica mercadológica, como apresentado nos recortes a seguir.

Considerando-se a Educação Ambiental como um dos instrumentos fundamentais da **gestão ambiental**, o ProNEA desempenha um importante papel na **orientação de agentes públicos e privados** para a reflexão, construção e implementação de políticas públicas que possibilitem solucionar questões estruturais, almejando a construção de sociedades sustentáveis, com base no Tratado de Educação Ambiental para

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER
E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2023, p. 24, grifos nossos).

Promover materiais didático-pedagógicos que priorizem temas relativos à questão socioambiental, à construção de sociedades sustentáveis, **ao uso e consumo sustentáveis dos bens naturais**; que contemplem as diversas dimensões da sustentabilidade, assegurando a pluralidade de concepções epistemológicas e abordagem transversal (BRASIL, 2023, p. 35, grifos nossos).

Ao tratar a Educação Ambiental como um instrumento de gestão ambiental, se incorre no risco de subordinar a educação à uma função técnica, no lugar de ser um processo autônomo de formação de cidadania crítica. O uso de termos como consumo sustentável está ligado à formação discursiva pragmática que percebe o meio ambiente como recurso a ser administrado, pautada em ações individuais de controle de consumo.

A presença dessas terminologias abre espaço para um deslocamento de sentidos, dando uma fragilidade ao discurso. É essa brecha que permite que a BNCC, posteriormente, realize um movimento polissêmico, silenciando a perspectiva crítica, capturando e estabilizando esses significantes em um sentido pragmático e de mercado.

Outros dois exemplos, no texto do PNEA, são importantes para evidenciar essa ambiguidade. O trecho que define meio ambiente como “**bem de uso comum do povo**, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 2023, p. 39, grifos nossos)”, e o trecho que destaca a “importância da conservação dos ecossistemas naturais e de todos os seres vivos e do controle da poluição e da **degradação dos recursos naturais**, para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 2023, p. 42)”, fazem emergir a ideia de meio ambiente como recurso que deve ser gerido para que futuras gerações continuem usufruindo, permitindo assim a continuidade do desenvolvimento.

No entanto, no mesmo documento, ainda ao falar sobre meio ambiente, o texto complementa indicando “uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo **aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos**” (Brasil, 2023, p.40, grifos nossos), fazendo emergir o sentido de ambiente como lugar de interações socioambientais intimamente interligadas. Observamos então uma tensão e um deslocamento de sentidos tanto em relação à

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER
E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Educação Ambiental quanto ao meio ambiente, deslocando a compreensão de Educação Ambiental como prática crítica e política para uma compreensão que atende aos interesses do mercado. Bem como desloca o conceito de meio ambiente como espaço complexo de vida e interconectado, marcado por conflitos, para recurso em processo de esgotamento que deve ser administrado para o desenvolvimento sustentável.

É essa tensão que permeia o discurso dos documentos de Educação Ambiental que possibilita e culmina na ruptura de sentidos da BNCC. Observamos essa disputa também no significante sustentabilidade. O ProNEA, PNEA e DCNEA se esforçam para filiar o termo sustentabilidade a um sentido crítico e complexo, definindo-a em múltiplas dimensões como nos recortes a seguir.

O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) tem como eixo orientador a perspectiva da sustentabilidade com base no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. **Suas ações destinam-se a assegurar**, no âmbito educativo, **a interação e a integração equilibradas das múltiplas dimensões da sustentabilidade** buscando envolvimento e a participação social na proteção, recuperação e **melhoria das condições ambientais e de qualidade de vida de todos os seres vivos** (BRASIL, 2023, p. 23, grifos nossos).

Os sistemas de ensino devem promover as condições para que as **instituições educacionais constituam-se em espaços educadores sustentáveis**, com a intencionalidade de **educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades**, integrando currículos, gestão e edificações em **relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território** (BRASIL, 2023, p.56, grifos nossos).

Já a BNCC opera uma ruptura mais radical, fazendo um deslocamento de sentidos ao usar o termo sustentabilidade como substituto para Educação Ambiental. É um gesto de silenciamento que apaga a memória discursiva em relação à educação ambiental crítica e instala um novo sentido a partir da palavra sustentabilidade. Nos recortes a seguir, podemos observar que o significante sustentabilidade agora está atrelado à formação discursiva pragmática, que foca em práticas pedagógicas que visam desenvolver habilidades para buscar soluções tecnológicas para os problemas de consumo, buscando sustentar a continuidade do desenvolvimento.

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER
E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Contempla-se, também, o incentivo à proposição e **adoção de alternativas individuais e coletivas**, ancoradas na aplicação do conhecimento científico, **que concorram para a sustentabilidade** socioambiental. Assim, busca-se promover e incentivar uma convivência em maior sintonia com o ambiente, **por meio do uso inteligente e responsável dos recursos naturais**, para que estes **se recomponham no presente e se mantenham no futuro**. (BRASIL, 2018, p. 327).

Analisar e representar, com ou sem o uso de dispositivos e de aplicativos digitais específicos, as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões sobre seus comportamentos em situações cotidianas e em **processos produtivos que priorizem o desenvolvimento sustentável**, o **uso consciente dos recursos naturais** e a preservação da vida em todas as suas formas. (Brasil, 2018, p. 555, grifos nossos).

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 (BRASIL, 2018, p. 351, grifos nossos).

A ideia de sustentabilidade na BNCC está ligada ao uso consciente dos recursos naturais para a manutenção do desenvolvimento econômico, fazendo emergir um sentido outro para meio ambiente, antagônico à perspectiva crítica. Termos como desenvolvimento sustentável, sustentabilidade e consumo sustentável são polissêmicos, permeados de conflitos e disputas dentro do campo da Educação Ambiental, que podem tanto trazer um sentido de possibilidade de transformação social positiva, quanto ser parte da retórica da Modernidade, escondendo a reorganização da lógica exploratória da colonialidade (Mignolo, 2008), e da biocolonialidade. Nesse sentido, o termo desenvolvimento sustentável opera em forma de paráfrase, repetindo a memória discursiva da formação no qual está inserido (pragmática), tal qual, suprir as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações. Essa formulação permite conciliar o crescimento econômico e proteção ambiental, estabilizando um sentido que não questiona o modelo desenvolvimentista vigente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos documentos, BNCC, ProNEA, PNEA e DCNEA, apontam profundas contradições discursivas, ao atribuírem sentidos antagônicos ao meio ambiente, ora como recurso a ser gerido, ora como espaço interconectado de relações socioambientais. E, também,

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER
E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

à Educação Ambiental, compreendida em uma perspectiva crítica como prática educativa integrada de caráter questionador da realidade, transformador e emancipatório; e em uma perspectiva pragmática como instrumento para desenvolver competências e habilidades para elaborar soluções tecnológicas para os problemas ambientais. Essas contradições parecem indicar uma disputa ideológica em torno dos sentidos de Educação Ambiental, meio ambiente, sustentabilidade, de acordo com o projeto de sociedade que se quer formar. O que nos permite compreender a crise identitária da Educação Ambiental (Layrargues, 2012) não como um fenômeno isolado, mas como expressão, no campo educativo, da biocolonialidade.

Ao mercantilizar a biodiversidade e impor visões fragmentadas via discursos hegemônicos, esses documentos perpetuam assimetrias epistemológicas e capturam intenções pedagógicas críticas, reduzindo-as a práticas conservacionistas. Consequentemente, reforçam a crise identitária da EA brasileira, e inviabilizam o desenvolvimento de práticas de EA transformadoras, a problematização das injustiças socioambientais e a conexão integral do ser humano com a natureza. A BNCC, ao silenciar a Educação Ambiental e impor uma visão pragmática de sustentabilidade, radicaliza esse processo. Ela não apenas desconsidera os avanços conceituais dos documentos anteriores, mas os substitui por um discurso que, ao despolitizar a questão ambiental, torna-se funcional ao capital e à lógica do mercado.

A passagem dos documentos da Educação Ambiental para a BNCC é, nesse sentido, um acontecimento discursivo que materializa a vitória de uma formação discursiva sobre outra. A formação discursiva crítica presente nos documentos da Educação Ambiental, fruto do processo de redemocratização, de um contexto de participação e luta de professores e outros atores sociais, foi silenciada e substituída pelo discurso da formação discursiva pragmática presente na BNCC, que impõe uma perspectiva que reduz a natureza a recurso e a educação a instrumento de adaptação ao mercado, e que é produto de uma articulação tecnocrática e empresarial. Esse processo foi possibilitado pela brecha discursiva presente nos próprios documentos de Educação Ambiental, cuja linguagem operacional recorria de vez em quando à um vocabulário instrumental que embora dentro de um contexto crítico, manteve viva a memória discursiva que pôde ser rearticulada pelo discurso neoliberal.

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER
E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

A partir desse processo podemos observar o funcionamento da linguagem: nas condições de produção que o tornaram possível, nas formações imaginárias que sustentam cada visão de mundo e na tensão entre movimentos parafrásticos e polissêmicos na disputa pelos sentidos de termos como educação ambiental, meio ambiente e sustentabilidade. A Análise do Discurso nos permite observar que a linguagem não é transparente; mas o lugar onde história e ideologia se materializam (Orlandi, 2009), e onde os projetos de futuro são disputados palavra por palavra.

Por fim, a disputa em torno dos sentidos de Educação Ambiental, meio ambiente e sustentabilidade, que resulta no antagonismo entre perspectivas da BNCC e dos documentos de Educação Ambiental, pode ser um dos motivos para que apesar dos avanços nas pesquisas de Educação Ambiental, ainda observamos uma dificuldade de superar o pragmatismo e a lógica hegemônica nas práticas pedagógicas. Fruto também da biocolonialidade que opera pela mercantilização da vida e da natureza, e seus instrumentos - tratados e acordos imperiais pautados na lógica científica-empresarial individualista, fragmentada, mecanicista e patriarcal (Cajigas-Rotundo, 2007) - que balizam os documentos de educação no Brasil. Fazendo com que propostas críticas sejam permeadas por discursos coloniais sobre meio ambiente, e consequentemente, gerando sentidos contraditórios que afetam as práticas pedagógicas.

Diante desse cenário, se faz necessário romper com a lógica biocolonial que atravessa as políticas educacionais. Isso implica em reconhecer que os documentos oficiais não são neutros e que sua leitura crítica é uma condição para a resistência. Educadores e gestores precisam ser capazes de identificar as contradições, os silenciamentos e as capturas discursivas para que possam, no cotidiano escolar, desenvolver práticas com potencial reflexivo e transformador. É também fundamental, retomar e fortalecer os marcos legais que expressam uma visão transformadora, como as DCNEA, na busca para que eles efetivamente orientem as políticas curriculares, a formação de professores e a produção de materiais didáticos. A disputa pelos sentidos da Educação Ambiental não se encerra com a homologação de um documento; ela continua na implementação, nas salas de aula, nos projetos político-pedagógicos, nas pesquisas.

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER
E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

A construção de uma Educação Ambiental que seja de fato transformadora da realidade social é, portanto, um desafio teórico, político e pedagógico. Exige que sejamos capazes de desnaturalizar discursos hegemônicos, de ocupar as brechas discursivas, de afirmar outros sentidos e outras práticas possíveis. Os documentos oficiais, com todas as suas contradições, são um campo em disputa. Que educadores e pesquisadores possam atuar de forma a prevalecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas que efetivamente articulem a crítica ao capitalismo e a justiça ambiental.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Daniel Fonseca. Conservacionista, pragmática, crítica, pós-crítica e decolonial: itinerários epistêmicos da educação ambiental pelas dimensões do pensamento. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 30, e24047, p.1-18, 2024.
- BRASIL. [Constituição (1998)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. *Educação ambiental por um Brasil sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos* [recurso eletrônico]. JANKE, Nadja; BARBOSA, Patrícia Fernandes (Orgs.). 6. ed. Brasília: MMA, 2023.
- CAJIGAS-ROTUNDO, Juan. Camilo. La biocolonialidad del poder. Amazonía, biodiversidad y ecocapitalismo. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antônio. As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189- 208, 2020. DOI: 10.30715/doxa. v. 22i1.14031. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/14031>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan-mar, 2014.

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER
E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Antiecológismo no Brasil: reflexões ecopolíticas sobre o modelo do desenvolvimentismo extrativista-predatório e a desregulação ambiental pública. In: OLIVEIRA, Márcia Maria Dosciatti de; MENDES, Michel; HANSEL, Cláudia Maria; DAMIANI, Suzana. (Org.). *Cidadania, meio ambiente e sustentabilidade*. 1ed. Caxias do Sul: Editora Universidade Caxias do Sul, 2017, v. 1, p. 325-356.

MENEZES, Anne Kassiadou. *Potencialidades e desafios pedagógicos dos conflitos ambientais: tecendo relações entre educação ambiental crítica e ecologia política*. 2020. 200f. Doutorado (Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v. 35, n. 102, 2020.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, traduzido por: Ângela Lopes Norte, no 34, p. 287-324, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelle. *Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos*. 8 ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indíg.*, 13(29), p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America, *Nepantla: Views from South*, v. 1, n. 3, 2000, p. 533-580.

SANTOS, Patrícia Menezes do. *As formulações da OCDE para a educação e suas interfaces com a base nacional comum para a formação de professores (BNC-Formação) no Brasil*. 2024. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

SOUZA, Juliana de Fátima. UNESCO, Banco Mundial e OCDE: perspectivas globais sobre o direito à educação e implicações para a profissão docente. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e94756, 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
REFLEXOS DAS RELAÇÕES ENTRE BIOCOLONIALIDADE DO PODER
E SENTIDOS SOBRE MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Autor correspondente:

Thais Guedes Guida

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Rua Rockefeller, 57 - Bairro Rebouças, Curitiba/PR, Brasil. CEP 80230-130

thaisgguida@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da licença Creative Commons.



PRE-PROOF