

# A EXPLORAÇÃO DO CAPITAL NA AMAZÔNIA E A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS

Elizandra Garcia da Silva<sup>1</sup>

Tatiane Garcia da Silva<sup>2</sup>

Marcelo Paula de Melo<sup>3</sup>

Caio Henrique Lopes Ramiro<sup>4</sup>

Arminda Rachel Botelho Mourão<sup>5</sup>

**Resumo:** Pesquisar a Região Amazônica se constitui em desafio e importância nas proporções de sua territorialidade. Imbuídos dessa tarefa, objetivamos analisar as implicações das políticas de desenvolvimento econômico da Região nos problemas ambientais e, particularmente, a responsabilização atribuída à Educação Ambiental/EA. No bojo da EA, nos debruçamos sobre as formulações curriculares expressando o avanço nos debates, a necessidade da efetiva organização do trabalho pedagógico para o ensino desse conhecimento e os retrocessos representados pela Base Nacional Comum Curricular/BNCC. Este estudo, documental, buscou analisar tais questões à luz das referências da área.

**Palavras-chave:** Exploração Predatória do Capital; Amazônia; Educação Ambiental; BNCC.

---

<sup>1</sup> Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense. E-mail: elizandragarcia@hotmail.com, Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1822479471813746>

<sup>2</sup> Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão. E-mail: tati.garcia.veterinaria@gmail.com. Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4858872021307256>

<sup>3</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: marcelaomelo@gmail.com, Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9618187525201061>

<sup>4</sup> Universidade do Estado do Mato Grosso. E-mail: caioramiro@yahoo.com.br, Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3560247717554862>

<sup>5</sup> Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: arachel@uol.com.br, Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3864748731992379>

**Abstract:** Researching the Amazon region constitutes a challenge and importance in the proportions of its territoriality. Imbued with this task, we aim to analyze the implications of economic development policies in the Region on environmental problems, and particular the responsibility attributed to Environmental Education/EE. In the heart of EE, we focused on curricular formulations, expressing the advance in debates, the need for the effective organization of pedagogical work for teaching this knowledge and the setbacks represented by the Common National Curriculum Base/BNCC. This documental study sought to analyze these issues in the light of references in the place.

**Keywords:** Preparatory Exploration of Capital; Amazon; Environmental Education; BNCC.

## Introdução

“Mantenho minha esperança e a fé na inteligência humana, apesar de todas as ferocidades que se cometem dia a dia contra a vida. Sigo acreditando ardentemente na utopia. A Pátria da Água, com seus verdes milagres, será salva” (Thiago de Mello)<sup>6</sup>

A menção à Amazônia – englobando os Estados do Amazonas, Pará, Acre, Amapá, Rondônia, Roraima, Mato Grosso e alguns municípios do Maranhão – (COSTA, 2013) tende a remeter à ideia de diversidade de hidrografia, fauna, flora e etnias indígenas. Ao mesmo tempo, as inegáveis e públicas imagens acerca da devastação socioambiental na região tenderam a substituir essa imagem idílica, que talvez tenha sido ela própria mítica. Contudo, com o passar do tempo, essa diversidade da Região Amazônica a potencializou enquanto local propenso à exploração das forças produtivas da natureza, enquanto matéria-prima, não mais apenas para a reprodução da vida, como fazem ou faziam as etnias indígenas e os ribeirinhos, e sim para a produção de mercadorias.

A incorporação definitiva da região Amazônica (não apenas na parte brasileira) à dinâmica das relações sociais capitalistas não começou nos anos 2000. Historicamente, houve Projetos e Programas, nacionais e internacionais, para o desenvolvimento<sup>7</sup>. E, esclarecidos por Porto-Gonçalves (2017), nos afilamos com a consideração de que, até aproximadamente a década de 1960, precedente da crise mundial do capital da década de 1970, tais Projetos e Programas foram estabelecidos de forma episódica. Mas, com o acirramento da crise, sendo sua máxima intensificação atualmente, o capital (internacional e

---

<sup>6</sup> Ver Mello, 2005, p. 93.

<sup>7</sup> Este manuscrito compreende os Projetos e Programas implementados na Amazônia no bojo da política desenvolvimentista nacional e internacional. Incorporado o conceito de desenvolvimento desigual e combinado, entre os estados e nações, nos embasamos em Harvey (2013) ao afirmar que há um “[...] desenvolvimento geográfico desigual do capitalismo” na Amazônia (HARVEY, 2013, p. 478).

nacional) mediados por ações governamentais, intensificaram Projetos e Programas, em especial os endereçados à exploração da natureza da Amazônia, que, em nossa leitura, permite aludir que os bois, que passavam pelas porteiras, historicamente abertas, com o escancaramento das porteiras adentraram em boiada.

A necessidade indelével de mundialização das relações sociais capitalistas, bem como a incorporação definitiva de cada canto do planeta, passou a demandar a conexão da natureza, considerada como ativos, a essa dinâmica. Esse aprofundamento e ampliação da exploração da natureza fez com que o mundo começasse a sentir transformações de ordem ambiental. Tais mudanças poderiam, inclusive, colocar em risco o esgotamento de alguns desses recursos naturais, como o petróleo, por exemplo, e assim prejudicar a produção de mercadorias. Isso evidenciaria a responsabilidade da classe burguesa, detentora dos meios de produção, pelos problemas ambientais.

Mas o esgotamento de recursos naturais não foi a única consequência da exploração predatória do capital. Há outros problemas ambientais, tais como o aquecimento global, a destruição da camada de ozônio, a extinção de espécies de animais e plantas, dentre outros.

A Amazônia, conforme apontam os estudos de Mourão (2006), na impossibilidade de desenvolvimento industrial nos moldes do Sudeste brasileiro, foi alvo de Projetos e Programas de desenvolvimento econômico, emanados pelos sucessivos governos e alinhados às políticas do Banco Mundial e outras agências multilaterais de financiamento, que possuem estreita relação com os problemas ambientais da Região.

No referente aos Programas de desenvolvimento da Amazônia, nos embasamos nos estudos de Kohlhepp (2002), que afirmou que, com o Governo Militar, em 1966, passou a haver, de forma sistemática, um aprofundamento nas iniciativas de desenvolvimento econômico na Amazônia, destacando: o Programa para Integração Nacional (primeira metade da década de 1970), o Programa Polamazônia (de 1974 a 1980)<sup>8</sup>, os Programas de Desenvolvimento Rural Integrados (década de 1980)<sup>9</sup>, o Programa Piloto Internacional Para a Conservação das Florestas Tropicais (década de 1990)<sup>10</sup>, o Programa Brasil

---

<sup>8</sup> Foi emblemática desse Programa a distribuição do território periférico para a exploração, em especial a criação de gado e as reduções nas taxações dos produtos nos locais de industrialização (KOHLHEPP, 2002).

<sup>9</sup> Mantido pelo Banco Mundial, atendeu Rondônia e Mato Grosso e viabilizou o assentamento de famílias vindas do desemprego do Sul e Sudeste, mas também originárias de conflitos urbanos por moradia. Assim como este, outros Programas, dentre ele o Carajás, voltado para infraestrutura, mineração e indústria, foram destinados a determinados territórios (KOHLHEPP, 2002).

<sup>10</sup> Como sugere o próprio nome o objetivo era a conservação da floresta, mas como avaliou o Banco Mundial (1994 apud KOHLHEPP, 2002) maximizou os benefícios ambientais da floresta de forma consistente com os objetivos do crescimento nacional em curso.

em Ação (1997 a 1999)<sup>11</sup> e o Programa Avança Brasil (2000 a 2003) (KOHLHEPP, 2002). Esses Programas constituem-se como um conjunto de ações com sérios resultados no tangente ao meio ambiente, que aprofundaremos durante os escritos.

Os problemas ambientais ocasionados por esses Programas se inserem no bojo dos demais problemas ambientais, nacionais e internacionais, que passaram a mobilizar entidades públicas e privadas, em vários âmbitos, e objetivar a problemática da transformação ambiental.

Após discussões, desde o âmbito mundial, e com a presença dos detentores do capital internacional, da Organização das Nações Unidas/ONU, dos Países Membros, dentre eles o Brasil, e de militantes da causa ambiental, chegou-se à conclusão de que era necessário investir em Educação Ambiental, de forma a conscientizar individualmente sobre a participação de cada cidadão na exploração dos recursos naturais e na resolução dos problemas ambientais.

Essa política ambiental mundial, centrada na EA, teve sua leitura para o território brasileiro e, a partir dela, foram formulados documentos curriculares para o ensino escolar, sob os quais recaíram nossa análise: os PCNs (BRASIL, 1997; 1998) e a BNCC (BRASIL, 2015c; 2016; 2017). Separados por três (03) anos de diferença, e fruto de conjunturas políticas e correlação de forças entre classes sociais particulares, nesses dois documentos organizadores da Educação brasileira já nos anos de capitalismo neoliberal, a EA incorpora os elementos de seu tempo.

Após análise, concluímos que a EA, nessas indicações curriculares, possibilita que a boiada siga passando, ou seja, que exploração predatória do capital siga ocorrendo sobre a natureza. Com o aprofundamento da crise econômica mundial atual, foi focalizada a Amazônia como lócus de aprofundamento e ampliação da exploração sobre a natureza, que já apresenta sinais de degradação e esgotamento, sentidos internacionalmente.

Para cumprir com o objetivo deste estudo e considerando a importância do contexto sócio-histórico na determinação do objeto, discutiremos as transformações ocorridas no meio ambiente, a partir da crise do capital de 1970, bem como as políticas deliberadas internacionalmente supostamente para a resolução dos problemas ambientais. Teceremos uma leitura da implementação, por parte do governo brasileiro, dos Programas e Projetos para o desenvolvimento econômico da Região e o atrelamento dessas políticas nacionais aos problemas ambientais. Por fim, apontaremos como foi legada à Educação a tarefa da Educação Ambiental e os avanços e retrocessos ocorridos nessa área.

---

<sup>11</sup> Criado para mediar os investimentos de grandes montantes no desenvolvimento econômico da Região. Expandiu-se no programa Avança Brasil (2000-2003) (KOHLHEPP, 2002).

## **A crise estrutural do capital da década de 1970, o desenvolvimento econômico da Amazônia e as questões ambientais**

Para iniciarmos esta seção, justificamos que, além da impossibilidade de abarcar períodos históricos mais abrangentes, devido às limitações espaciais de um artigo, nos ancoramos nos estudos de Porto-Gonçalves (2017, p. 31) ao afirmar que *“antes dos anos 1960, todas as incursões capitalistas moderno-coloniais sobre a Amazônia foram descontínuas no espaço e no tempo, configurando frentes de expansão/invasão localizadas”*.

Por isso, estabelecemos como recorte histórico a década de 1970 até a atualidade. Nesse percurso, buscamos identificar as transformações socioeconômicas estabelecidas pelos sucessivos governos nacionais e as implicações dessas nas questões ambientais nessa região e as implicações na legislação da Educação Ambiental.

Cabe-nos alertar que esse fenômeno de transformações socioeconômicas não está localizado apenas na Região Amazônica brasileira, diferente disso, se alinha às transformações mais amplas do capital, tornado imperialista (LENIN, 2011). Assim, observamos que, com a crise econômica mundial da década de 1970, foram formuladas pelo capital tentativas de recuperação das taxas de acumulação. Em nível mundial, obedecendo à Lei<sup>12</sup> de que essa taxa nunca é acumulada nos mesmos níveis anteriores, e ainda amargando uma recuperação lenta da crise, foram lançados planos para reestruturar a produção, a serem complementados por ajustes na estrutura, em especial a estatal.

Com o objetivo de recuperação da crise, o capital atua, em nível mundial, de forma mais enfática sobre as forças produtivas, intensificando e ampliando as formas de exploração, com destaque para a natureza, que é o foco deste manuscrito, onde se extrai matéria-prima para a produção das mercadorias.

Apesar dessa crise ser em nível mundial, as transformações no modo de produção vão sendo estabelecidas com particularidades entre os diferentes estados e nações, em observância às formulações de desenvolvimento socioeconômico desigual e combinado (HARVEY, 2006).

No interior de cada nação, também há suas particularidades, que podem ser observadas no território brasileiro pela disparidade de desenvolvimento econômico entre as Regiões Sudeste e Norte. Atentos à tentativa de correção dessa disparidade, sucessivos governos nacionais, em especial em fins da década de 1960 e início de 1970, intensificaram a implantação de diversos Programas e Projetos de Desenvolvimento do capital, endereçados aos Estados constitutivos da Região Amazônica: Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima, Pará, Maranhão, Tocantins, Amapá e Mato Grosso. A

---

<sup>12</sup> Ver Karl Marx. O Capital. V. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1983.

internacionalização da economia brasileira, radicalizada a partir da ditadura civil militar de 1964, teve como substrato a ampliação desses Programas e Projetos.

No bojo dessa política desenvolvimentista, o governo militar de Castello Branco, em 1966, por meio da Operação Amazônia, passou a conceder terras para nordestinos acometidos pela seca e para sulistas, que empreenderiam a produção agrícola na Região, ou seja, foi um Programa que visou à exploração econômica, com ênfase na exploração das terras e da força de trabalho, realocada de outras duas regiões do país.

Os estudos de Porto-Gonçalves (2017) e Da Silva e Mourão (2018) evidenciam como essa Operação, mas também outras repetidas políticas governamentais de loteamento da Amazônia, vem transformando historicamente a relação ontológica dantes estabelecida entre indígenas, descendentes de quilombos, ribeirinhos e outros trabalhadores, com sua terra e com a natureza.

Nos anos Médici (1969 a 1974), durante a ditadura civil militar, nos coube destacar o Programa de Integração Nacional, instituído pelo Decreto-Lei nº 1.106, de 16 de junho de 1970. Com esse Programa, muitas estradas foram construídas, como a Transamazônica, a Perimetral Norte, a Cuiabá-Santarém, a Cuiabá-Porto Velho-Manaus, tanto como roteiro de migração quanto para viabilizar as atividades econômicas. Tal Programa não teve êxito nos auspícios econômicos preteridos, pois aproximadamente 10 quilômetros para cada lado dessas estradas eram de terra infértil para o plantio<sup>13</sup>, o que trouxe maior devastação, à medida que os migrantes se lançavam em meio à floresta para se estabelecer e tirar seu sustento (KOHLEPP, 2002).

Na sequência cronológica, em 1974, foi dado início ao Programa Polamazônia, com objetivo de desenvolvimento em polos econômicos, dando continuidade à atividade de pecuária já desenvolvida, com intuito de ampliar o desenvolvimento econômico, até mesmo como precaução, já que a crise do petróleo se expandia pelo mundo. Foi nesse Programa que se iniciaram os polos industriais, como o de Manaus, por exemplo, para o qual foram atraídos investidores do capital nacional e internacional, em especial devido à redução das taxas tributárias e à força de trabalho com custos inferiores às regiões já industrializadas do Brasil (MOURÃO, 2006).

Em relação ao Programa de Polo de desenvolvimento da Região, os estudos de Kohlhepp (2002, p. 01) afirmaram que “[...] tornou-se vantajoso para bancos, companhias de seguro, mineradoras e empresas estatais, de transporte ou de construção de estradas, investir na devastação da floresta tropical [...]”, movidos por rápida expansão de desmatamento e de queimadas que causaram danos ambientais como erosão e conseqüentemente perda de

---

<sup>13</sup> O estado de infertilidade pode ser produto do estabelecimento das próprias estradas, conforme afirmam estudos de Porto-Gonçalves (2017).

nutrientes, encrostamento da superfície e modificações no balanço das águas entre cheia e vazante.

Foi nesse período que muitas mineradoras se instalaram na Região e passaram a extrair manganês e cassiterita, no Amapá e Rondônia; minério de ferro, no Carajás; e, no rio Trombetas, bauxita, ouro e diamantes. Isso causou conflitos entre os habitantes e migrantes, que vinham atraídos pela possibilidade de acumular riquezas com a extração desses componentes.

A partir de 1980, propagandizando aliar uma política de preservação ambiental ao desenvolvimento integrado da Região, já demandadas internacionalmente, o Banco Mundial passou a coordenar o Programa de Desenvolvimento Rural Integrado, dando continuidade na migração de outras Regiões do país. E, ao contrário do propagado pelo Banco, não houve síntese, e o resultado foi o aprofundamento da devastação ambiental, ocasionada pelo deslocamento de muitos trabalhadores para aquela Região, motivados pelas informações propaladas de existência de terras disponíveis para a produção agrícola. Somados ao processo migratório, tiveram sequência as extrações de minérios, e a degradação não foi apenas ambiental, mas também ecológica e social.

Os anos 1990 foram marcados pela implementação de políticas neoliberais e, ao final dessa década e início dos anos 2000 até 2007, essas políticas seguiram sendo implementadas. O governo buscou estudar os Programas para potencializá-los na Região Amazônica, com o Avança Brasil e Brasil em Ação, incentivando especialmente a produção de soja e de gado, dando continuidade à industrialização e extração já existentes.

Dentro do espectro das políticas neoliberais, os governos Lula realizaram a opção pelas políticas de tentativa de conciliação de classes. Em grande medida, essas políticas foram motivadas pela queda da taxa de lucros de década anteriores, que culminou em acirramento da crise econômica mundial, em curso, sendo mais evidente a partir de 2007/2008, por ter se alastrado pelo mundo e ter atingido o epicentro do capitalismo, os Estados Unidos.

Diante dessa crise, o capitalismo se lançou em busca da retomada da acumulação. Além de intensificar a exploração das forças produtivas, com destaque à natureza, reestruturou o formato da produção e operou profundos ajustes na estrutura estatal. Com essas transformações, e sendo a Amazônia latente em forças produtivas a ser exploradas, foram retomados Projetos e Programas econômicos suspensos, como as Usinas Hidrelétricas de Tucuruí e Belo Monte, e instituídos outros, alicerçados no Programa de Aceleração do Crescimento/PAC (DA SILVA; MOURÃO, 2018).

Os estudos das autoras (2018) explicaram ainda que, além da tentativa de governar em base a conciliação de classes, os governos petistas tiveram em sua base de sustentação, direções expressivas de movimentos sociais, estudantil e de organizações sindicais, como a Central Única dos

Trabalhadores/CUT e a União Nacional de Estudantes/UNE, e com o apoio dessas direções viram facilitadas a implementação de suas políticas e o avanço da exploração da Amazônia.

Além da cooptação de movimentos e sindicatos, na particularidade da construção das hidrelétricas na Região, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis/IBAMA “[...] *escamoteou os estudos de impacto socioambientais, se posicionou a serviço do governo e legou pareceres favoráveis a tal construção*” (DA SILVA; MOURÃO, 2018, p. 23). Não somente o IBAMA, mas também outras instituições, avalizaram essa obra. Coube-nos, portanto, citar na íntegra que “*a intervenção do Estado brasileiro foi se efetivando por meio da Eletrobrás e da Eletronorte, e ainda por meio do Ibama, da Funai, de policiais militares e civis, deputados, senadores [...]*” (DA SILVA; MOURÃO, 2018, p. 27).

Além dos complexos elétricos, o capital também seguiu com outras frentes de exploração, como a de extração de minério, de madeira, ampliação das áreas de plantação de soja e de criação de gado, que, conforme avançam, pressupõem a ampliação das áreas de desmatamento e demais recursos naturais.

Apesar do êxito na implementação da agenda econômica pela Amazônia e da manutenção de outras medidas de sustentação da política econômica nacional, como a redução de impostos da linha branca, esse conjunto de políticas dos governos petistas não conseguiram manter a crise global do capital. A partir de 2013, passa a haver impactos insustentáveis na economia e na política, e a política petista de Dilma passou a não ser mais interessante para o capital.

Na impossibilidade de aprofundar a análise da conjuntura nestes escritos, pontuamos que, dentre os produtos do aprofundamento da crise mundial e da impossibilidade de governos do Partido dos Trabalhadores implementar políticas neoliberais, devido a seu histórico conciliatório, emerge o golpe de 2016, o governo provisório de Michel Temer e, posteriormente, a eleição de Bolsonaro em 2018.

Após o golpe, atendendo às demandas do capital, Michel Temer aprofunda a implementação de políticas de tentativa de retomada do crescimento econômico, com expressividade na Emenda Constitucional 95, por estabelecer o teto dos gastos públicos, ao longo de 10 anos, a Desvinculação das Receitas da União (DRU) – que atingiu principalmente educação e saúde –, a Lei de Greve e a Lei das Terceirizações, dentre outras.

Entendemos que o governo Temer realizou um projeto piloto do aprofundamento da política neoliberal que o seguiria, o que se confirmou com a eleição de Jair Messias Bolsonaro, em 2018. Endereçamos nossa análise sobre esse governo compreendendo-o no bojo de um fenômeno mais amplo do conservadorismo mundial, eleito a partir de um plano político de feroz ataque à classe trabalhadora, aos serviços públicos e, em particular para este estudo, à

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 2: 25-44, 2022.



natureza amazônica, força produtiva com grande potencial exploratório. Nesse sentido, concordamos com os estudos de Silva, Penna e Rebelatto (2019, p. 02):

Somado aos tons sombrios da crise do capital vivemos, em tons verde e amarelo, uma onda conservadora, de inspiração mundial, em especial nos tons vermelho, azul e branco e com algumas estrelas num canto esquerdo qualquer ou com um certo bigode centralizado abaixo do nariz. Essa inspiração tem borrado cada vez mais o verde amarelo com o vermelho sangue; exploração, opressão, destruição da natureza...

Essa borra, em especial sobre o verde amazônico, tem sido ampliada e aprofundada, desde os primeiros dias do governo Bolsonaro, quando O Eco (2019, n.p.) já avaliava que o desmonte das políticas ambientais estava sendo “marca” desse governo, conforme podemos observar no trecho que segue.

Somado com um forte discurso anti-ambiental, o governo de Jair Messias Bolsonaro (PSL) tem feito do desmonte de políticas e órgãos públicos a essência de seus primeiros 100 dias de mandato, alcançados nesta quarta-feira (10). Pelo que ouvimos de várias fontes, o futuro do patrimônio ambiental brasileiro está em xeque se a realidade deste início de governo se estender por 4 anos, pelo menos.

Esse prognóstico foi validado pelos meses que seguiram, não a passos de formiga, e sim, como aludiu o próprio Ministro de Meio Ambiente, Ricardo Salles, ao propor aproveitar que o foco das atenções da população tem sido a pandemia mundial do COVID-19, para “passar a boiada”, ou seja, a passos galopantes<sup>14</sup> (G1, 2020, n.p.).

Sem cercas ou derrubando qualquer barreira existente, essa “boiada” tem invadido, literalmente, a Amazônia, num fenômeno de ampliação da pecuária, mas também, como figura de linguagem, tem avalizado a plantação de soja, deixando passar as peneiras dos garimpeiros, assim como as balsas dos madeireiros. Essa intensificação na exploração da Amazônia, realizada no governo Bolsonaro, encontra similitudes na década de 1970, mas difere daquela década, ao atribuir à política ambiental o entrave do crescimento econômico nacional e propor eliminar tais restrições. Antecederam-nos os estudos de Pomier Layrargues (2020, p. 47) demarcando temporalmente, estar sendo,

---

<sup>14</sup> Segundo ele, seria hora de fazer uma “baciada” de mudanças nas regras ligadas à proteção ambiental e à área de agricultura e evitar críticas e processos na Justiça (G1, 2020, n.p.).

Desde o regime militar, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente em 1973 [...] a primeira vez que a sociedade brasileira se viu diante de um governo – novamente militar – que adotou uma enfática narrativa conspiratória que explicitamente afirmava que a política ambiental brasileira havia sido manipulada por ‘esquerdistas’ infiltrados no campo ambiental, cuja meta residiria na sabotagem da economia brasileira, se a defesa ambiental fosse bem-sucedida. O regime Bolsonaro inicia sua gestão com o firme propósito de destravar o crescimento econômico eliminando as restrições ambientais, impostas especialmente aos ruralistas, madeireiros e garimpeiros.

No bojo dessa eliminação das restrições ambientais, podemos citar o anúncio da extinção do Ministério do Meio Ambiente, que, não exitosa, foi substituída por mudanças internas de esvaziamento desse Ministério e canalização para os Ministérios da Agricultura e de Desenvolvimento Regional de questões como clima, Educação Ambiental, recursos hídricos, florestas e extrativismo, dentre tantas outras intervenções governamentais.

Essas ações governamentais, no referente às políticas e ações ambientais, assim como um conjunto de outras políticas deste governo, têm sido exclusivamente realizadas por meio de Decretos ou de Medidas Provisórias, “[...] *eliminando ou encurtando debates públicos e no parlamento federal*”, o que, em nossa leitura, se configura como uma característica da política governamental (O ECO, 2019, n.p.).

No conjunto dessa política, nos coube analisar a Educação Ambiental, eliminada do currículo nacional durante o governo golpista de Michel Temer (MDB, 2016-2018), com a aprovação da terceira (3ª) versão da Base Nacional Comum Curricular, que, em forma e conteúdo, reforça as características de eliminação ou encurtamento dos debates públicos (BRASIL, 2017).

Nessa esteira, evidenciaremos, a seguir, que a BNCC cumpriu com as transformações necessárias ao capital para a formação dos estudantes que constituirão parte de uma classe trabalhadora cada vez mais flexível, precarizada, subempregada, desempregada, uberizada, e à qual prescinde de Educação Ambiental (ANTUNES, 2020).

Portanto, o escamoteamento da EA da BNCC, além de demonstrar que ela não se constitui em conteúdo básico e necessário à formação dessa classe trabalhadora precarizada, escamoteia da escola qualquer discussão relativa à exploração da natureza e impossibilita problematizar, desde esse local prioritário do ensino sistematizado da produção do conhecimento da humanidade, o agravamento dos problemas ambientais ocasionados pelo aprofundamento e ampliação da exploração do capital. Dessa forma, contribui

na invisibilidade da abertura das porteiras da Amazônia e da compreensão, enquanto salto qualitativo do pensamento, do próprio agravamento dos problemas ambientais, tão sentidos na atualidade.

## **Exploração da Amazônia e a EA**

O objetivo desta seção é evidenciar a consonância entre a exploração predatória do capital sobre a natureza, em particular sobre a Amazônia, à mobilização de Organismos Multilaterais do capital, que, apesar de não ter essa como sua principal tarefa, se mobilizaram entorno do debate sobre as questões ambientais e a estratégia creditada por esses à Educação Ambiental. A partir dessa leitura do contexto social, de modo mais amplo, buscaremos pressupostos para afirmar que o esvaziamento ou a não tratativa do tema da Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular, foi o toque do berrante, ecoando que a boiada passaria e que deixaria profundos rastros, configurando perdas irreparáveis no referente à Educação Ambiental brasileira, que ainda não se encontrava consolidada.

Para construirmos esse conduto do pensamento, nos cabe recuperar, da sessão anterior, que, com o aprofundamento na exploração da natureza, como uma das forças produtivas que movem o capital, ainda na década de 1970, em especial nos países imperialistas, a natureza já estava apresentando sinais dessa exploração, evidenciando esgotamento de alguns recursos. Passou, então, a ser preocupação de Organismos Multilaterais de Financiamento, públicos e privados, que assim como o Estado burguês, buscam manter a ordem social capitalista, como o Banco Mundial e o G7, por exemplo.

Essas Agências, defensoras dos interesses do capital, passaram a analisar essa conjuntura de crise do capital e, a partir dela, o aprofundamento na exploração das forças produtivas, como uma crise ambiental, e não como um produto da maior exploração da sociedade do capital, essa sim em crise. Ao tratarem-na como um problema com fim em si mesmo, e externo às relações de produção e exploração, encaminharam as discussões desde a ONU e junto aos chefes das Nações Membros e representantes de outras entidades, como ONGs, em Conferências Mundiais como a de Estocolmo, em 1972; Belgrado, em 1975; Tbilisi, em 1977; Rio 92, em 1992, e Rio +20, que, por não evidenciarem a essência do problema, foram constituindo como proposta a saída educacional, ou seja, atribuíram à Educação a resolução dos problemas ambientais, mesmo não estando nela sua raiz (DIÓGENES; ROCHA, 2016).

No Brasil, apesar de se constituir em um país de desenvolvimento econômico tardio, se comparado a outros países em escala mundial, houve exploração predatória do capital sobre a natureza e, portanto, reverberação semelhante aos problemas ambientais mundiais, em especial na Amazônia, onde a natureza também tem dado sinais de esgotamento, conforme registrou Andrade (2018).

Com economia desigual, porém combinada à mundial, o Brasil, a partir dos ditames da ONU e das Nações Membros, foi estabelecendo a Política Nacional de Meio Ambiente, a Política Nacional de Educação Ambiental e o Programa Nacional de Educação Ambiental, destinadas a toda a sociedade, em especial à educação escolar (BRASIL, 1981; 1999; 2002; 2005; 2007a).

Acerca do conjunto dessa Política, como não nos cabe aprofundar nesse momento, utilizaremos as análises de Leite (2015, p. 312) ao afirmar que são

[...] um misto entre indefinição e excesso de ecletismo, ora caindo-se num indefinido ativismo pedagógico, ora abonando, sem maiores considerações, perspectivas controversas, e até mesmo alimentadas pelo marketing — politicamente correto do mercado, a exemplo da apologia a determinadas versões do desenvolvimento sustentável, que não passam de peças de propaganda empresarial.

No interior desse conjunto de normativas, a EA foi destacada, como afirmou Leite (2015, p. 307): “a *Comissão Interministerial que tratava da sua preparação considerou a Educação Ambiental como um os principais instrumentos da política ambiental brasileira*”.

Esse autor (2015), ao estender o olhar em perspectiva histórica, desde a Política Nacional de Meio Ambiente, de 1981, ponderou que os sucessivos governos foram estabelecendo essa Política em sintonia e justificou essa característica pelo perfilamento das formulações nacionais aos ditames internacionais. Afirmou, então, que “[...] *não foram verificadas alterações substanciais no percurso de estruturação dos marcos gerais das políticas de Educação Ambiental*” (LEITE, 2015, p. 308). Diferente disso, há “[...] *um considerável nível de sintonia, na medida em que, por exemplo, internacionalmente, foram elaboradas sob o condicionamento das mesmas orientações*” (LEITE, 2015, p. 317).

Apesar de tal Política ter sido estabelecida, ao longo de mais de três décadas, a expressão material da EA para a escola se deu nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs, apenas sob o tema transversal Meio Ambiente, publicado em 1997.

Em nossa leitura, os PCNs, ainda que considerem a EA, se demonstraram frágeis em termos de organização do conhecimento e reverberaram o condicionamento às orientações internacionais, inviabilizando o alcance radical da compreensão das questões que permeiam o meio ambiente, escamoteiam as relações de classe social, não mencionam a exploração desenfreada da burguesia sobre a natureza e focam uma relação biologicista do indivíduo com a natureza, assim grafado: “a *intenção deste documento é tratar das questões relativas ao meio-ambiente em que vivemos, considerando*

*seus elementos físicos e biológicos e os modos de interação do homem e da natureza [...]*” (BRASIL, 1997, p. 15).

O mesmo fundamento foi utilizado para a explicação das transformações nos modos de produção, com particularidade para o processo de industrialização e desenvolvimento tecnológico. Essas transformações são compreendidas pelos PCNs, a partir do crescimento e do desenvolvimento da vida na Terra, como uma rede de seres interligados, em que a sociedade é tratada como o simples espaço em torno desses seres e outros elementos, que interagem entre si por troca de energia, fazendo parte desse Meio Ambiente as relações culturais, sociais e econômicas (BRASIL, 1997).

Em oposição à compreensão desses Parâmetros, sinalizamos para a necessidade de um currículo que possa trilhar um percurso pedagógico e intencional do trato com o conhecimento da EA. Nesse sentido, nos embasamos nos estudos de Freitas (1995) por elencar os elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico, prioritários ao ensino escolar público, e, portanto, à EA, verdadeiramente comprometido com a formação humana, quais sejam: os objetivos, os conteúdos, a metodologia de ensino e a avaliação.

O autor fornece elementos para compreendermos que a organização do trabalho pedagógico, carece de contextualização, da inserção dos objetos de ensino no seio das contradições históricas e sociais. Nesse contexto, destacamos que a burguesia, desinteressada na formação humana, necessária à classe trabalhadora, e defensora de uma educação que objetive a formação para o trabalho, tem disputado, historicamente, os caminhos da educação da maioria da população brasileira, que está na escola pública, e, apesar da resistência de setores da área, tem alcançado vitórias. Expressão concreta desses louros são o objetivo da formação para o trabalho, o escamoteamento ou a superficialidade no trato com os conteúdos, a mediação do ensino por metodologias tradicionais e avaliações externas, determinantes das avaliações no interior da escola (FREITAS, 1995).

Além disso, a partir do estabelecido acerca da EA nos Parâmetros, a escola se torna incapaz de disponibilizar às futuras gerações os conhecimentos historicamente produzidos capazes de alavancar um salto qualitativo na consciência das relações sociais estabelecidas com a natureza e os fundamentos necessários para consolidar uma necessária EA, ou seja, qualitativamente diferente das proposituras dos PCNs.

Vale registrar que os PCNs não desconsideram o termo “contexto histórico e social” (BRASIL, 1997, p. 15), mas, como afirmamos, descolado da existência e irreconciliação entre os interesses de ambas as classes sociais, esses termos são esvaziados, assim como os demais termos que constituem tal Parâmetro, quais sejam: proteção ambiental, preservação, conservação, recuperação, sustentabilidade, diversidade etc. (BRASIL, 1997).

No início dos anos 2010, foram retomadas as discussões acerca do currículo para a Educação Básica, sob a forma de uma Base Nacional Comum. Com o intuito de priorizar a participação democrática, foram criados espaços de discussão e deliberações, nos quais a disputa dos rumos da EA estava posta (BRASIL, 2015a).

Porém, com a crise do capital, em curso e se aprofundando, e as repetidas frustrações nas tentativas de retomada do crescimento, ainda durante o governo Temer, passou-se a preparar o terreno dos mais variados setores públicos nacionais para ataques vindouros, cada vez mais profundos. Esse fenômeno se expressou na particularidade das formulações curriculares, em curso, sendo drásticas as mudanças realizadas entre a primeira versão e a versão aprovada da Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2015c; 2016; 2018).

Em nossa leitura, a BNCC representa, no campo da educação, ao objetivar a formação do trabalhador capaz de mobilizar um vasto espectro de competências, para o trabalho e para a vida, a preparação desse terreno para mais ataques do capital à essa força produtiva, o trabalho. Buscaremos fundamentar a hipótese de que ter escamoteado a EA da Base foi uma política de retrocesso, em forma e conteúdo, aos avanços ocorridos desde a década de 1980, em que pese todos os equívocos já mencionados.

Esse esvaziamento foi necessário, pois nos parece não interessar mais ao capital mencionar a EA, nem mesmo demandando da contradição dos PCNS, por exemplo. O que interessa ao capital é a exploração mais direta sobre as forças produtivas, sendo expressivo sobre a força de trabalho dos trabalhadores e, em especial a este estudo, sobre a natureza.

No sentido de fundamentarmos essas afirmações, trilhamos um breve percurso dos caminhos percorridos pela BNCC e nos debruçamos sobre as transformações de forma e conteúdo ocorridas nesse processo.

Inserida no contexto da política governamental petista, conciliatória e preservacionista das liberdades democráticas, com colaboração da sociedade nos debates e processos decisórios, como afirmou Kageyama e Santos (2012), foi iniciada a discussão entorno da formulação da BNCC, em 2014, por meio da Segunda Conferência Nacional da Educação/CONAE, organizada pelo Fórum Nacional de Educação/FNE que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a educação brasileira (BRASIL, 2014).

Os trabalhos de elaboração da Base seguiram em 2015, sendo expressivo o Seminário Internacional para a Elaboração da Base Nacional Curricular/BNC, tanto por extrapolar territorialmente a discussão do temário, quanto por aglutinar assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base, que, dentre outros, viriam compor uma comissão de especialistas para a elaboração da proposta de primeira versão da BNCC, disponibilizada ainda no mesmo ano (BRASIL, 2015a; 2015b; 2015c).

A primeira versão da Base ainda não expressa menção às competências, ou seja, a expressão do movimento democrático de discussão com os setores sociais brasileiros, em que pese inúmeras contradições registradas textualmente nesse documento, as quais não nos será possível adentrar para estes escritos, ainda alinhava uma Base Curricular Comum nacional em torno do objetivo de “[...]  *sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Fundamental, aos iniciais e finais, e Ensino Médio [...]*” no sentido mais amplo de formação e nas mais variadas áreas do conhecimento, interior das quais emergem várias expressões que evidenciam a preocupação com as questões ambientais (BRASIL, 2015c, p. 07).

Essa primeira versão foi discutida em algumas escolas pelo país e seguia sendo aprofundada (BRASIL, 2015a). Porém, algumas modificações no objetivo da Educação Básica nacional, no sentido da formação para as competências, começam a ser esboçadas, em maio de 2016, um mês apenas após o Golpe.

Essa prioridade delegada às competências também foi realizada no âmbito da EA ao objetivar a construção do conhecimento e o desenvolvimento de atitudes, habilidades e valores. Contraditoriamente, tal objetivo também perpassou pela formação “crítica”, que considere as relações da natureza, cultura, produção, trabalho e consumo (BRASIL, 2016, p. 38).

Apesar das modificações de conteúdo, a forma ainda não havia sido alterada, e até agosto desse mesmo ano foram realizados 27 seminários estaduais, com ele quantitativo de Plenárias de Consolidação, sendo partícipes professores, gestores e especialistas (BRASIL, 2015a).

A partir de agosto, no entanto, foi iniciada a escrita da terceira versão. Essa, em sua forma final, aprovada em 2017, além da modificação aparente, ao substituir elementos culturais nacionais da capa por blocos nas cores da bandeira, que em essência compõe o anúncio do porvir político de 2018, concluiu o iniciado na segunda versão, no sentido da formação para as competências.

Conforme afirmamos, esse giro já estava em curso, mas atribuímos sua consolidação à incorporação do Ajuste Justo (BANCO MUNDIAL, 2017), política elaborada pelo Banco Mundial para incidir sobre o Gasto Público brasileiro. Antes mesmo do Governo Bolsonaro, o capital mundial já havia posto em curso uma política neoliberal que pudesse ser mais eficaz e equânime, como a própria intitulação do documento expressou: “Um ajuste justo - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil”.

No referente à EA, diferente do propósito geral da Base, o de centralizar um currículo nacional, descentralizou, ao delegar aos

[...] sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) (BRASIL, 2017, p. 19).

A partir disso, sem estabelecer as funções sociais das diferentes classes em suas intervenções com a natureza, realizou menções vagas e esvaziadas no sentido da EA. Outros estudiosos ainda qualificaram o ocorrido com EA na terceira versão da BNCC como “ocultamento” (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018, p. 81) e “silenciamento” (FRIZZO; CARVALHO, 2018, p. 122).

Os estudos de Frizzo e Carvalho (2018) alertaram ainda que até mesmo o termo EA foi mencionado apenas uma vez, sendo nas demais alusões substituídas por sinônimos que, em nossa leitura, não qualifica a EA enquanto conteúdo escolar propriamente dito, como sustentabilidade, por exemplo. Nesse sentido, Menezes e Miranda (2021) complementaram com a análise da inexistência de procedimentos pedagógicos que devem conduzir à EA.

Ancorados nesse conjunto de análises, nossas considerações são envidadas para a afirmação que a forma e o conteúdo da BNCC cumprem com as necessidades mais amplas do sistema capitalista e sua exploração das forças produtivas, em particular o trabalho e a natureza. Em outras palavras, a BNCC atende carências do sistema capitalista, diante da crise econômica atual, e colabora com suas tentativas de recuperação das taxas de lucros.

## Considerações finais

Ao elencarmos como objetivo deste estudo analisar as implicações do desenvolvimento econômico da Região Amazônica nos problemas ambientais, a responsabilização atribuída à Educação Ambiental, e como as indicações curriculares foram sendo formuladas quanto a esse tema, tínhamos dimensão do desafio aceito, motivados em grande monta pela estima em buscar contribuir para a discussão das contradições que permeiam o desenvolvimento do capital e a Educação Ambiental.

Validada a compreensão de que o tema dessa pesquisa não se constitui em exclusividade à Amazônia, ao contrário, entendemos ser constituinte do fenômeno mundial de exploração predatória do capital sobre a natureza, materializado particularmente na Amazônia.

Consideramos, que os Programas, Projetos e intervenções governamentais de desenvolvimento econômico implementados e aprofundados nessa Região viabilizaram que o capital explorasse



predatoriamente a natureza, que vem dando sinais de esgotamento na Região, assim como em todo o mundo.

Complementarmente, ao mesmo tempo em que aprofunda e amplia a exploração predatória, frente as expressões de esgotamento de recursos naturais, problemas climáticos, diminuição de recursos hídricos, dentre outros, o capital, por meio das Agências Multilaterais de Financiamento, impulsionou um movimento mundial de discussão sobre o meio ambiente, que dentre outras deliberações, preconizou a Educação Ambiental.

Entendemos que essa preconização e seus desprendimentos cumpriram com o mascaramento do capital como explorador predatório, ao delegar para os indivíduos, em especial aos estudantes, a responsabilidade de, a partir de hábitos e atitudes de cuidados cotidianos com a natureza, minimizar/resolver os problemas ambientais.

Emanada essa política, em nível mundial, verificamos a incorporação da mesma por sucessivos governos brasileiros, que pinçaram o tema das relações do homem com a natureza do contexto do modo capitalista de produção, composto por classes sociais com interesses conflitantes e irreconciliáveis, inclusive em relação à utilização dos recursos naturais.

Ainda que emaranhado em contradições, consideramos a importância do fator educativo das futuras gerações no referente a suas relações com a natureza e, por isso, trouxemos à baila subsídios teóricos que sinalizam a necessidade de avanço e aprofundamento da inserção desse temário nos documentos curriculares nacionais. Grifamos, ainda, a necessidade de organização e sistematização do trabalho pedagógico da EA para o ensino escolar, com definição do objetivo de ensino, dos conteúdos e sua dosagem, da metodologia e da avaliação.

Apesar de sucessivos governos terem atendido, já ressaltadas as limitações, as demandas da EA, identificamos ter havido, com Michel Temer, o anúncio de que, com a crise do capital e a necessidade de retomada das taxas de lucros, haveria maior exploração das forças produtivas, em particular para esse estudo a natureza.

Na particularidade da EA, esse anúncio foi expresso pelo progressivo escamoteamento desse conteúdo das versões da BNCC. Ao analisar esse fenômeno, nos alinhamos aos estudos de Oliveira e Neiman (2020) e de Oliveira *et al.* (2021, p. 328), que sintetizaram imprimir “[...] a visão de um currículo mínimo, superficial, com redução e esvaziamento de conteúdos críticos, os quais aparecem de forma genérica, sem integralidade e tampouco transversalidade, constituindo retrocesso nas políticas em EA”. Além disso, há o cerceamento dos estudantes ao acesso ao conhecimento sistematizado acerca das relações da humanidade com a natureza, em especial impossibilita a exercitação do pensamento crítico sobre o fenômeno da abertura das porteiras da Amazônia para bois, boiadas, peneiras, balsas, dentre outros exploradores predatórios da natureza dessa Região.

## Referências

- ANDRADE, F. M. R. A Amazônia além das florestas, dos rios e das escolas: representações sociais e problemas ambientais. **Ambiente & Sociedade**. 21. 01-20. 2018.
- ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil: v. 1. [S. l.]: Banco Mundial. Síntese. 2017.
- BEHREND, D.M.; COUSIN, C. S.; GALIAZZI, M. C. Base nacional comum curricular: o que se mostra de referência à Educação Ambiental? **Ambiente & Educação**. V.23, n.2 (nov. 2018), pp.74–89. 2018.
- BRASIL. **Lei no 6.938, de 31 de outubro de 1981**. Brasília, DF, 2 set. 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª série**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª série**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999**. Brasília, 28 abr. 1999.
- BRASIL. **Decreto no 4.281, de 25 de junho de 2002**. Brasília, DF, 26 jun. 2002.
- BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental: ProNEA**. 3. Ed. Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. **Proposta de diretrizes nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília, DF, 2007a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Fórum Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 01 de novembro de 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Seminário Internacional para a Elaboração da Base Nacional Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/numeros-dos-seminarios>>. Acesso em: 01 nov. 2015. Acesso em: 01 de novembro de 2015a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 592**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 de novembro de 2015b.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 01 de novembro de 2015c.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 02 de novembro de 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 02 de junho de 2017.

COSTA, F. A. **Economias locais baseadas em cultura na Amazônia: o Círio de Nazaré em Belém e o Festival de Parintins**. Belém: NAEA, 2013.

DA SILVA, E. G.; MOURÃO, A. R. B. A construção da usina de Belo Monte e a urbanização dos indígenas xinguanos. **Revista PerCursos**. v. 19, n.40, p. 11 – 36. 2018.

DIÓGENES K.; ROCHA, C. **Educação Ambiental: mais uma expressão de interesses?** Disponível em <[www.ub.edu/geocrit](http://www.ub.edu/geocrit)>. Acesso em 16 de agosto de 2016.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. S.d.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

FRIZZO, T. C. E.; CARVALHO, I. C. M. Políticas públicas atuais no Brasil: o silêncio da Educação Ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental**, (1), 115–127. 2018.

G1. Ministro do Meio Ambiente defende passar 'a boiada' e 'mudar' regras enquanto atenção da mídia está voltada para a Covid-19. **G1**. Publicado em: 22/05/2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/22/ministro-do-meio-ambiente-defende-passar-a-boiada-e-mudar-regramento-e-simplificar-normas.ghtml>>. Acesso em: 11 de agosto de 2021.

HARVEY, D. **Spaces of global capitalism: towards a theory of uneven geographical development**. London; New York: Verso, 2006.

KAGEYAMA, P. Y.; SANTOS, J. D. Aspectos da política ambiental nos governos Lula. **Revista FAAC**. vol. 1, n. 2, p. 179-192, 2012.

KOHLHEPP, G. Conflitos de Interesse no ordenamento territorial da Amazônia brasileira. **Estud. av.** vol.16 no. 45. 2002.

LEITE, I. História, Educação Ambiental e políticas: uma retrospectiva da realidade brasileira e uma abordagem sobre os seus desafios. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 63, p. 306–319, 2015.

LENIN, V. I. **O Imperialismo: etapa superior do capitalismo**. Campinas: FE/Unicamp, 2011.

- MELLO, T. **Amazonas Pátria da Água**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MENEZES, G. D. O.; MIRANDA, M. A. M. O lugar da Educação Ambiental na nova base nacional comum curricular para o ensino médio. **Revista Educação Ambiental em Ação**, v.20, n.77, 2022
- MOURÃO, A. R. B. **A fábrica como espaço educativo**. São Paulo: Scortecci, 2006.
- O ECO. **Desmonte de políticas ambientais é a marca dos 100 dias de governo Bolsonaro**. Publicado em: 10 de abril de 2019. Disponível em: <<https://www.oeco.org.br/reportagens/desmonte-de-politicas-ambientais-e-a-marca-dos-100-dias-de-governo-bolsonaro/>>. Acesso em: 07 de outubro de 2021.
- OLIVEIRA, L.; NEIMAN, Z. Educação Ambiental no Âmbito Escolar: Análise do Processo de Elaboração e Aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 15, p. 36-52, 2020.
- OLIVEIRA, A. D.; SILVA, A. P.; MENEZES, A. J.S.; CAMACAM, L. P.; OLIVEIRA, R. R. A Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: os retrocessos no âmbito educacional. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v.16, n.5, pp.328–341. 2021.
- POMIER LAYRARGUES, P. P. Manifesto por uma Educação Ambiental Indisciplinada. **Ensino, Saúde e Ambiente**, 4 jun. 44-88. 2020.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. **Amazônia: encruzilhada civilizatória: tensões territoriais em curso**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.
- SILVA, E. Garcia; PENNA, A.; REBELATTO, F. **O que pode o corpo? O corpo pode lutar!** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13735/6955>>. Acesso em: 24 de maio de 2021.