

**ESTUDO SOBRE O CONCEITO DE MEIO AMBIENTE NA BNCC À  
LUZ DA TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA DA ANÁLISE DO  
DISCURSO**  
**STUDY ON THE CONCEPT OF ENVIRONMENT AT BNCC IN THE  
LIGHT OF THE SEMIOLINGUISTIC THEORY OF DISCOURSE  
ANALYSIS**

Cezar Augusto Rufino de Santa Ana<sup>1</sup>  
Gustavo Arantes Camargo<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo identificar o efeito visado sobre o conceito de meio ambiente na educação formal brasileira, a partir da estratégia de subjetivação produzida nos documentos oficiais que normatizam o sistema educacional do Brasil, ou seja, nos discursos autorizados. No presente artigo, limitamos os documentos analisados à BNCC e ao Caderno Meio Ambiente dos Temas Contemporâneos Transversais da Base Nacional Comum Curricular (TCT). O que denominamos “efeito visado” é um termo oriundo da Semiologia e refere-se ao efeito de persuasão que o sujeito comunicante de um discurso pretende produzir no seu interlocutor (Charaudeau, 2019, p.76). Investigamos, portanto, como dada tipologia de discurso pode atuar na produção de subjetividades coletivas. Assim, em resumo, o propósito central da pesquisa é identificar o efeito visado sobre a compreensão de meio ambiente presente no conjunto sistemático de discursos autorizados legais da educação brasileira.

**Palavras-chave:** Meio ambiente; BNCC; Semiologia; Análise do discurso.

**ABSTRACT:** This article aims to identify the intended effect on the concept of environment in Brazilian formal education, based on the subjectivation strategy produced in the official documents that regulate Brazil's educational system, that is, in authorized discourses. In this article, we limited the documents analyzed to the BNCC and the Caderno Meio Ambiente dos Temas Contemporâneos Transversais da Base Nacional Comum Curricular (TCT). What we call “intended effect” is a term originating from Semiotics and refers to the persuasive effect that the communicating subject of a speech intends to produce on his interlocutor (Charaudeau, 2019, p.76). We therefore investigate how a given type of discourse can act in the production of collective subjectivities. Thus, in summary, the central purpose of the research is to identify the intended effect on the understanding of the environment present in the systematic set of legal authorized discourses of Brazilian education.

**Key Words:** Environment; BNCC; Semiotic; Discourse analysis.

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Ambientais e Conservação pelo PPG-CiAC da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ; Integrante da Secretaria da Direção Adjunta de Extensão do Nupem/UFRJ-Macacé; Professor de Iniciação à Pesquisa do Colégio Mosaico, de Rio das Ostras, RJ. E-mail: [cezarliteratura@gmail.com](mailto:cezarliteratura@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor do Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade (NUPEM) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Conservação (PPG-CiAC). E-mail: [gustavonhani@gmail.com](mailto:gustavonhani@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, o debate sobre questões ambientais tem se ampliado e desdobrado em múltiplas facetas, possibilitando a profusão de grupos de diversas ordens a se constituírem com o objetivo de estabelecer, aos seus conteúdos específicos, uma ideia predominante sobre o que seria o meio ambiente. Por efeito disso, no campo social, a disputa pela supremacia de discursos definidores de meio ambiente acentuou-se, entre tantas outras, nas dimensões política, econômica, simbólica e educacional. Para a afirmação de determinada ideia de meio ambiente são construídas teias de relações nas quais grupos de interesses comuns buscam o fortalecimento de suas ações nos processos formativos. Em geral, o objetivo é a construção de um *establishment* de força conjunta para obtenção de grande poder de decisão dentro da sociedade. Para o alcance efetivo deste objetivo, o ponto visado é a inserção dos conceitos coadunados nas leis, uma vez que, amparados em discursos autorizados pelo arcabouço legal, as ideias contidas nos conceitos podem se amplificar e isso aumenta a possibilidade de aceitação e subjetivação delas. Neste cenário em que a fixação de uma ideia de meio ambiente apresenta grande disputa, é evidenciada a prevalência de interesses que atrelam o meio ambiente às questões econômicas no âmbito do mercado e propulsionam o Estado ao mero papel de regulador, alijando-o de participação decisória nos mecanismos do mercado.

Desta maneira, os documentos que regulamentam o sistema educacional formal têm sido afetados por uma visão mercadológica de meio ambiente, sobretudo no que se refere à associação de uma ideia produtiva e, por conseguinte, economicista das questões ambientais. Ante ao exposto, a discussão proposta nesta pesquisa acerca do processo de formação discursiva e de produção, pelos discursos legais, de subjetividades a respeito da ideia de meio ambiente, é de grande relevância para os desafios contemporâneos que encontramos nas relações entre os seres humanos e o meio ambiente, nas questões antrópicas e nas relações humanas sob a égide de um capitalismo globalizado. A seguir são apresentados pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, notadamente com referências à Análise do Discurso de base francesa e à Semiologia do Discurso, sobretudo nos axiomas do linguista Patrick Charaudeau. Aliada à apresentação dos métodos de análise utilizados, o tópico seguinte é direcionado aos fundamentos teóricos que deram embasamento ao processo analítico realizado, atentando para os conceitos de

discursos autorizados, efeito visado e formação discursiva. Por fim, apresentamos os resultados, separando a análise da BNCC e do Caderno Meio Ambiente dos Temas Contemporâneos Transversais (CTC), nos quais apresentamos os sentidos que o conceito de meio ambiente recebe nos referidos documentos educacionais.

## 2) METODOLOGIA

Para o estudo do discurso, adotamos uma visão analítico-discursiva dos textos autorizados, debruçando sobre o papel do discurso na construção das subjetividades. Ainda no campo dos estudos dos tecidos discursivos dos textos que compõem o corpus da pesquisa, algumas terminologias se imbricaram porque, embora com suas nuances, há entre elas elementos conceituais que ampliaram nosso entendimento. Para estudo dos textos autorizados, compreendidos em nosso quadro de referência analítica como legitimados, ou seja, na forma de leis, fez-se necessária algumas definições no campo do Direito. Para tanto, o Estado de Direito com seu conjunto de leis foi o campo de acontecimentos dos fenômenos estudados. Ademais, o papel das instituições como agentes de disseminação e subjetivação no Estado de Direito foi assaz relevante no caminho das interpretações. Para a obtenção do *corpus* analisado e interpretado, recorreremos ao método de pesquisa documental, uma vez que documentos oficiais de caráter administrativo e jurídico-educacionais se constituem como suportes de vozes autorizadas. Para o procedimento de análise e interpretação, duas linhas teóricas subsidiaram nosso trabalho: a Teoria da Análise de Discurso na perspectiva francesa e a Teoria Semiollingüística do Discurso, a partir dos postulados do linguista francês Patrick Charaudeau que fundamentou seus estudos na Análise do Discurso e é fundador da Teoria Semiollingüística de Análise do Discurso. Nossa opção pela Análise do Discurso é por seu entendimento e consideração de que o discurso é compreendido como uma rede sempre aberta às possibilidades de mudanças assentadas nas forças sociais e na própria história. Sobre isso, Orlandi (2015, p.21) observa que

Desse modo, diremos que [o discurso] não se trata da transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela História, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação.

Assim, aliamos a Análise do Discurso ao nosso trabalho porque a materialização dos efeitos visados na linguagem através de um funcionamento discursivo foi capaz de explicitar, à luz da determinação histórica, os mecanismos que objetivam a construção de significados sociais. Deste modo, a aplicação da Análise do Discurso nos possibilitou reconhecer na superfície (explícito) e profundidade (implícito) os efeitos de sentido dos discursos, suas pluralidades e suas possibilidades de leitura; compreender as relações de inserção e interação do sujeito enunciador no contexto social e histórico; compreender o papel desse sujeito na sociedade, sua posição social e as formações imaginárias que permeiam suas relações, confluindo na sua capacidade de influenciar outros sujeitos a determinadas atitudes. A adoção em nosso trabalho da Teoria Semiolinguística do Discurso decorre do fato de esta teoria considerar a linguagem como um processo sociointeracional, composto por um circuito interno que corresponde aos sujeitos do dizer e um circuito externo que corresponde aos sujeitos do fazer (Charaudeau, 2019, p. 48). Os sujeitos do dizer (enunciadores) que em nossa análise representam as vozes/forças produtoras dos discursos autorizados, utilizam suas enunciações a partir de estratégias que podem estabelecer contratos de fala, pressupondo uma intencionalidade comum ao enunciatário (receptor do discurso), mas comumente denominado na Teoria Semiolinguística do Discurso de “EU comunicante”. Conforme Machado (2001, p.51),

essa teoria tem como ponto forte o fato de ela considerar o ato de linguagem como um “jogo” de equilíbrio e ajustamento entre as normas de um discurso e a margem de manobras possíveis nesse mesmo discurso, o que origina as estratégias dos sujeitos comunicante e interpretante. Assim, os sentidos são sempre negociáveis entre os protagonistas da comunicação, dependendo das estratégias e do contrato estabelecidos entre eles.

Nessa direção, o ato comunicativo não estabelece uma verdade clara e direta entre seus interlocutores. Pelo contrário, o ato de envio e recepção de um discurso estabelece uma cena enunciativa na qual o sujeito comunicante organiza seu discurso com o objetivo de alcançar seus efeitos visados, ainda que não tenha total controle dos efeitos de sua

enunciação. Em nossa análise, a cena enunciativa corresponde ao campo de efeitos visados para a construção subjetiva da ideia de meio ambiente. É o campo da fala dos agentes autorizados que, através do agenciamento dos seus discursos legitimados, tentarão produzir um assujeitamento para a formação imaginária social de meio ambiente. A utilização da Teoria Semiolinguística do Discurso nos possibilitou identificar as categorias presentes nas finalidades discursivas nas enunciações dos agentes autorizados. Identificar ainda, os projetos de fala e os modos de organização dos seus discursos e, sobretudo, os efeitos visados de subjetivação. O objetivo central da pesquisa é analisar qual o efeito visado nos discursos educacionais autorizados no tocante à produção de uma subjetividade coletiva sobre a ideia/imagem de meio ambiente. Não é, portanto, investigar, qual a ideia de meio ambiente que atualmente predomina na sociedade brasileira, mas o que as forças instauradas nos discursos oficiais da educação pretendem construir.

### **3) FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DESENVOLVIMENTO.**

#### **3.1) Os discursos autorizados e o efeito visado:**

Ao longo das últimas décadas, o debate sobre o meio ambiente tem se ampliado e desdobrado em múltiplas facetas, possibilitado a profusão de grupos de diversas ordens a se constituírem com o objetivo de estabelecer, aos seus conteúdos específicos, uma ideia predominante. Por efeito disso, no campo social, a disputa pela supremacia de discursos definidores de meio ambiente acentuou-se, entre tantas outras, nas dimensões política, econômica, simbólica e educacional. O que se denomina “discursos autorizados” são os textos das leis que formam o *corpus* da investigação, nos quais são explicitados os discursos que serviram de base para a identificação dos efeitos de subjetivação neles visados. São eles: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e O Caderno Meio Ambiente dos Temas Contemporâneos Transversais da Base Nacional Comum Curricular (TCT). Na condição de discursos autorizados que dispõem sobre o sistema da educação nacional, esses documentos oficiais integram uma teia de normas jurídicas que, por sua vez, compõem a legislação educacional brasileira. A ação do Estado, por meio do estabelecimento de diretrizes para as políticas públicas em educação, nas quais são

decretados direitos e deveres, é delineada por este conjunto de normas, ou seja, pela legislação educacional.

Outra associação pertinente àquilo que denominamos “autorizados” é “legitimados”, no sentido de que estes tipos de discurso carregam em si uma força política discursiva perante a sociedade. O próprio revestimento jurídico traz esse abono, uma vez que o elemento da transformação do discurso em discurso de lei é o Estado. A oficialidade é, em si, um constituinte de autoridade. Ainda que de alguma forma se possa contestar um discurso legal enquanto forma de verdade, não se pode contestá-lo enquanto força de imposição de deveres e, na esteira de seu poder, enquanto validação dos saberes nele incorporado. A respeito de sua formação, vale lembrar que, como todo discurso, o discurso legitimado é resultado de um processo formativo no qual vozes são instauradas. Tomando-o, pois, como efeito de um processo, entendemos o discurso autorizado, como uma construção histórica que, encapsulando saberes, é socialmente entendido como positivo e verdadeiro. Assim, se a juridicidade, por si, autoriza uma lei, fortalecendo seu cunho de discurso autorizado, essa autorização se torna ainda mais forte em função da ideia da presença incontestável de um saber na composição de um discurso autorizado que se apresenta socialmente como uma lei educacional.

Por sua vez, se um discurso autorizado denota um poder e se a legitimação deste poder é fortalecida pela presença interna de um saber reconhecido socialmente, evidencia-se, portanto, no tipo de discurso que é objeto de nossas análises, o binômio poder-saber. Neste sentido, o discurso autorizado também abarca em si a reputação de um discurso científico, posto que, além de conter um saber encapsulado, sua forma de expressão está associada às instâncias autorizadas, no que diz respeito aos conhecimentos socialmente validados. No campo social, a forma expressiva de uma lei pressupõe um conhecimento específico e científico dos seus autores, ou seja, das vozes que lhe deram forma, estrutura e a possibilidade de produção de sentidos. À luz da Análise do Discurso, Dominique Maingueneau (2012, p.37) ressalta a existência de uma categoria de discursos evidenciados pela negação a outros tipos de discurso. O linguista francês descreve-os assim:

A pretensão desses discursos, assim chamados por nós de “constituintes”, é de não reconhecer outra autoridade além da sua própria, de não admitir quaisquer outros discursos acima deles. Isso não significa que as diversas outras zonas de produção verbal [a conversação, a imprensa, os

documentos administrativos etc.] não exerçam ação sobre eles; bem ao contrário, existe uma interação constante entre discursos constituintes e não-constituintes, assim como entre discursos constituintes. Mas faz parte da natureza dos discursos constituintes negar essa interação ou pretender submetê-la a seus princípios. Eles operam a mesma função na produção simbólica de uma sociedade, uma função que poderíamos chamar de archeion. Esse termo grego, étimo do latino archivum, apresenta uma polissemia interessante para nossa perspectiva: ligado a arché, “fonte”, “princípio”, e a partir daí “comando”, “poder”, o archeion é a sede de autoridade (...).

Os discursos autorizados pertencem à categoria dos discursos constituintes, uma vez que são colocados na instância máxima do poder descrito socialmente, ou seja, na forma de lei. Além disso, porque – como leis – aparecem como um discurso encorpado e representativo de outros discursos e vozes existentes no processo de sua formação. Com efeito, o discurso constituinte se autoriza porque a posição que ocupa lhe confere forte autoridade e essa, por sua vez, emana de uma fonte que o legitima e autoriza a dizer e confirma o que ele diz. Essa fonte é a força social de um discurso na forma de lei. Ao discorrer sobre o “discurso político”, Patrick Charaudeau (2019, p.16) afirma que linguagem e ação são componentes da troca social que se encontram numa relação de interdependência que, embora recíproca, não é simétrica:

Todo ato de linguagem emana de um sujeito que apenas pode definir-se em relação ao outro, seguindo um princípio de alteridade (sem a existência do outro, não consciência de si). Nessa relação, o sujeito não cessa de trazer o outro para si, segundo um princípio de influência, para que esse outro pense, diga ou aja, segundo a intenção daquele. Entretanto, se esse outro puder ter seu próprio projeto de influência, os dois serão levados a gerenciar sua relação segundo um princípio de regulação. Princípios de alteridade, de influência e de regulação são fundadores do ato de linguagem que o inscrevem em um quadro de ação, em uma praxiologia do agir sobre o outro.

Essa afirmativa de Charaudeau perpassa pontos importantes que alicerçam nosso embasamento teórico. O primeiro deles é o fato de que, na relação entre sujeitos – mediada pela linguagem por meio dos discursos – há sempre uma sobreposição de determinados sujeitos e discursos. O segundo ponto, salienta que em todo discurso há um sujeito que nele inscreve seu efeito visado sobre o outro. Por seu turno, isso denota que um discurso na forma de lei é um discurso que se sobrepõe a outros no campo social. Ou ainda que, por vezes, incorporou total ou parcialmente outros discursos, conforme sua conveniência e

força de instalação. Por fim, essa praxiologia sobre a qual nos fala o linguista, refere-se ao agir de um sujeito sobre o outro, a partir de uma intenção seguida de efeito. Assim, “pode-se dizer que todo ato de linguagem está ligado à ação mediante as relações de força que os sujeitos mantêm entre si, relações de força que constroem o vínculo social”. (Charaudeau, 2019, p.17) Ao comparar a comunicação humana com uma cena teatral, Charaudeau (2019, p.52) aponta que os papéis representados pelos atores são diferentes e enfatiza que existem restrições estruturais da situação de comunicação política. Deste modo, compreendemos que toda comunicação é estruturada por dispositivos que vão determinar o lugar de cada sujeito na troca. Isso reforça nosso pressuposto de que, embora a formação dos discursos não seja estática, mas resultado do movimento de forças sociais dentro de um campo enunciativo, todo discurso traz a voz de um sujeito que objetiva um efeito visado sobre o outro. Alinhando essa conclusão à nossa pesquisa, o discurso autorizado é resultado da força das vozes que nele inserem seus efeitos visados. Alinhando ainda mais com os objetivos de nossa investigação, entendemos que o discurso autorizado na forma de lei ganha força na obtenção de seu efeito visado, não só pela estrutura jurídica que o sustenta, mas também pelo saber-poder que o autoriza no “jogo da subjetivação” que pode ser entendido em nossa linha de pensamento como um processo histórico no qual o sujeito é resultado.

Bourdieu (1996, p.154), em referência ao que chamou de “economia das trocas simbólicas”, acentuou que o discurso, para além de uma troca de signos, reflete o encontro de certas disposições sociais nas cenas comunicativas. Brandão (2019, p.42) atesta que cada discurso tem seu valor e poder diretamente atribuídos às instituições que lhes sustentam. Dessa junção, portanto, emana a força simbólica e a capacidade de um dado discurso de atingir seu efeito visado, através do que podemos chamar de poder simbólico. Isso reforça o fato de que os discursos expressam relações de autoridade que valorizam ou desvalorizam outros discursos no campo social, ou, como preferem alguns, no mercado social. Orlandi (2015, p.19) ressalta que no funcionamento da linguagem há uma relação entre sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história. Segundo a linguista, nessa relação há um complexo processo de constituição desses sujeitos. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. Isso posto, implica dizer que, sendo as relações de linguagem efetivamente relações de

sujeitos e sentidos diversos, o discurso é efeito de sentidos entre locutores. Diante disso, compreendemos que todo discurso se relaciona a outros e que, por conseguinte, os sentidos produzidos nos discursos são resultados dessas relações entre discursos. Corroborando com esta compreensão, Orlandi (2015, p. 37) afirma que:

Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis.

A concepção de que os discursos estão em permanente relação com outros discursos também atesta alguns fundamentos de nossa construção teórico-metodológica: a existência de uma relação de forças entre os discursos, a fim de que haja sobreposição de uns sobre outros; a multiplicidade dos sentidos mostrando que os fatores existentes nas condições de produção são determinantes para a força de aceitação dos discursos; a aceitação no campo social como elemento fundamental para o estabelecimento de um discurso autorizado/constituente; a força do poder engendrado em sua formação como elemento indispensável para que um discurso se estabeleça como autorizado. Quando tomamos certos discursos em forma de lei como elemento de análise do nosso trabalho e o agrupamos num conjunto, com o propósito de compreender o efeito visado que ele tem sobre a sociedade, partimos do princípio de que cada um desses discursos se sobrepõe a outros numa relação de poder e força no âmbito de suas formações. Não obstante e de maneira mais particular ao nosso objetivo central, estudamos essa relação de forças, a partir do sujeito que fala, ou seja, o lugar do qual ele fala, analisando os efeitos pretendidos por este sujeito incorporado nas leis que formam o conjunto de leis educacionais que produzem um efeito visado comum sobre a ideia de meio ambiente, bem como os elementos que dão sustentabilidade a este efeito visado. Orlandi (2015, p. 38) nos fala ainda que os mecanismos de funcionamento do discurso compõem o que se compreende por formações imaginárias. Segundo a autora,

As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem

sou eu para lhe falar assim?) mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala). É, pois, todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras.

Fica exposto, portanto, que as imagens se instauram nos discursos para criar projeções dos sujeitos físicos e dos seus lugares empíricos. Assim, os lugares dos sujeitos tornam-se lugares dos sujeitos no discurso. Isso corresponde à passagem do sujeito de uma situação empírica a uma posição discursiva. Retomando a ideia do discurso essencialmente como produtor de sentidos, podemos inferir que, de modo efetivo, são as posições do sujeito no discurso que produzem os sentidos. Notadamente, cabe lembrar que os sentidos são produzidos em relação a um contexto sócio-histórico e que todo discurso é produto de uma formação discursiva, ou seja, de um processo que antecede sua forma linguística.

### **3.2) A Formação discursiva:**

No curso de nossa investigação, o processo de formação discursiva de um discurso autorizado na forma de lei segue o seguinte percurso: em um campo enunciativo há uma dispersão de enunciados com diferentes efeitos visados sobre a ideia/imagem de meio ambiente. No jogo de forças discursivas, certas vozes enunciativas ativam seus poderes e utilizam estratégias de controle e de interdição para validar seus discursos com base na vontade de verdade das suas vozes enunciativas, na regularidade de seus efeitos visados em um campo de saber denominado episteme e caracterizado por uma delimitação temporal que molda e torna possível o discurso autorizado. No decorrer desse entrelaçamento, o saber inserido nesses discursos validados é associado ao poder das vozes atuantes na sobreposição sobre outros discursos, formando um binômio marcado pela reciprocidade na ação dentro de uma formação discursiva. O poder valida o saber e este, validado por aquele, reciprocamente amplia a força do poder que lhe serviu de *a priori*. Consolidado pelo saber/poder, o discurso autorizado percorre outra formação discursiva no qual, também sobrepondo-se a outros discursos, vai, interna e externamente, receber uma estrutura própria de um grupo seletivo de discursos autorizados: o discurso na forma de lei. Na esfera da nossa pesquisa este processo ocorre da seguinte maneira: notadamente, os documentos oficiais da educação brasileira associam meio ambiente à ideia de um espaço

de produção/provisão em grande escala. Esse efeito visado que associa meio ambiente e grande produção surge na regularidade de determinadas vozes dentro do jogo enunciativo. Esse surgimento ocorre tão somente quando a existência de uma *episteme* lhe favorece e possibilita o uso de estratégias de controle e exclusão. Assim, a força (poder) de grandes produtores (responsáveis pelas produções em larga escala) se contrapõe a outros enunciados que são excluídos pela ausência de sustentação em uma ordem externa. Podemos pensar, por exemplo, na exclusão dos enunciados dos pequenos agricultores, ou de um movimento camponês, ou de uma associação local organizada em torno da preservação ambiental de determinado ambiente físico.

Na dispersão, tem-se diversos enunciados representativos de diferentes vozes na qual alguns vão fortalecer a regularidade com outros, apoiados numa realidade que é capaz de influenciar enunciados em discursos e traduzir discurso por saber. O estabelecimento e a validação de determinados discursos-saberes são temporais e é isso que faz com que nos tempos de hoje o discurso dos grandes produtores sobreponha-se a outros. Há um *establishment* da ordem econômica que vai dar sustentação à regularidade presente nos enunciados cujos objetos, temas e teorias validam, por exemplo, uma lógica de produção, do consumo e da geração de riquezas. Esse *establishment* representa, no campo social, o exercício de autoridade no qual determinado grupo sociopolítico defende seus interesses. No processo de investigação, sobretudo na interlocução entre os elementos internos dos enunciados e suas referências externas, ou seja, no campo social, emergiram temas que se fazem bastante presentes em nossos resultados. Emergiu, por exemplo, a relação interdiscursiva entre a lógica de produção capitalista e o meio ambiente, ou para mais exatidão, a presença de uma lógica voltada para a produção e consumo nos discursos autorizados sobre meio ambiente. À vista disso, temas como neoliberalismo, desenvolvimento sustentável e desigualdade ambiental se tornaram pontos de análise para elucidar a relação entre natureza (institucionalizada), sociedade e modo de produção capitalista.

## 4) RESULTADOS

### 4.1) BNCC:

Para ilustrar este processo, observemos a formação discursiva da BNCC, processo de grande extensão que envolveu muitos atores. Sociedade civil, professores de diferentes níveis de ensino, gestores educacionais, representantes de cargos estratégicos em órgãos do Estado, representantes do poder legislativo, empresários, representantes de organizações não governamentais, o terceiro setor, representações de grandes grupos educacionais (muitas vezes na pele de fundações sem fins lucrativos), foram vozes do processo de formação discursiva em algum momento, desde quando se propôs um grande debate nacional à homologação do documento, em 2018. A contextura do documento foi um grande corredor de disputas de grupos e associações, além de acordos, num enredo político representado na produção do texto, ou seja, no discurso legal, na lei autorizada. Epistemologias e paradigmas em conflito e, sobretudo, um discurso oculto circundante em toda elaboração. A BNCC, uma política de Estado e, portanto, consolidada pelo sistema jurídico brasileiro, apoiou-se, para aceitação da sociedade como um todo, nos indicadores da educação básica, o que lhe serviu como um discurso, no sentido de criar uma ideia subjetiva de urgente necessidade. Além disso, ainda que enevoados de sentido, o direito de todos à educação citado nos dispositivos e nas bases jurídicas da legislação educacional brasileira (CF/1988 e LDB 9394/96) foi um campo fértil para disseminar a ideia de igualdade e oportunidade promovida pela educação escolar para a qual a BNCC seria reparadora das diferenças históricas. Outra constatação relevante para o entendimento de um aceso campo de disputas no processo de formação discursiva da BNCC é o entendimento de que o documento habita o domínio do currículo que é, por si e historicamente, um espaço de disputas de forças coercitivas por vozes em busca da legitimidade de suas epistemes, pensamentos políticos e filosóficos e interesses econômicos. Entra em cena a autoridade constituída dos atores e as forças social e política dos seus sujeitos-atores e das instituições que representam.

Em termos de caráter normativo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, incluíram o conceito de meio ambiente como um dos chamados “temas transversais” cuja abordagem aparecem como uma “recomendação”, no intuito de que o tema atravessasse as

mais diversas disciplinas. O mesmo caráter de “recomendação” é adotado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013, nas quais o conceito de meio ambiente foi apresentado como um “eixo temático norteador” que deveria ser entendido como um elemento de interface com outros assuntos. Diferente do que aconteceu nos discursos anteriores nos quais a abordagem do tema meio ambiente foi alocada dentro do quadro funcional como uma recomendação, na BNCC, 2017-2018, o conceito de meio ambiente é apresentado como um Tema Contemporâneo Transversal e integrador, e sua abordagem é “determinada”

como referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas. Considerados como conteúdo a serem integrados aos currículos da Educação Básica, a partir das habilidades a serem desenvolvidas pelos componentes curriculares. Ademais, a BNCC recomenda 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. (BRASIL, 2022, p. 17)

No percurso de formação do conceito de meio ambiente no arcabouço jurídico da educação brasileira, é interessante observar o encorpamento processual do discurso autorizado. Se nos PCNs não havia o vínculo obrigatório com uma legislação ou norma específica, o mesmo não acontece nas DCNs, documento no qual o Parecer CNE/CEB nº 14/2000 estabeleceu a interação entre a base e a parte diversificada, indissociavelmente e de forma transversal. Assim, é que se chega à BNCC onde as abordagens conceituais determinadas nos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) são regidas por marcos legais específicos. Diógenes e Silva (2020, p. 361) atestam que:

A BNCC, como uma política educacional e de cunho normativo, visa atender a um projeto maior, isto é, um projeto de Estado, de governo e de sociedade, perante um determinado contexto que se relaciona com as relações de poder para qual ela foi elaborada, envolvendo ainda as dimensões administrativa, financeira e pedagógica.

As relações de poder citadas pelas autoras são, no âmbito do percurso de legitimação dos discursos autorizados apresentado em nosso trabalho, a predominância de determinadas vozes. O projeto maior da citação é o próprio efeito visado de um sujeito educacional que reconheça como verdade de uma construção escolar e como verdade de si a preparação para o mundo econômico pela participação de sua força de trabalho.

Notadamente, a BNCC articula termos ligados à gestão pública e à qualidade de vida, o que reflete uma visão instrumental de meio ambiente. Visão essa que está atrelada ao uso que dele se pode fazer, seja no lazer, seja como consumo e trabalho. São exemplos desta articulação: a aproximação de termos como “economia e meio ambiente” na 5ª Competência específica do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental; “quantidades, relações e transformações e meio ambiente” em uma das sínteses de aprendizagens que serve de referência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; “natureza, ambiente, qualidade de vida e gestão pública da qualidade de vida” presente em uma das unidades temáticas da Geografia; “meio ambiente e melhoria da qualidade de vida” que consta na Habilidade EF05GE12. A seguinte passagem, extraída do item 5.1.2.1, “Língua portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades”, na pág. 497 da BNCC, resume bem o que estamos querendo mostrar:

Por fim, o trabalho, entendido como ato humano de transformar a natureza – ideia na qual se considera que os humanos produzem sua realidade, apropriando-se dela e a transformando –, e como forma de (re)produção da vida material, também está contemplado.

A acepção de meio ambiente apresentada na BNCC, segue o percurso da formação discursiva que visa o entrelaçamento da educação como meio de aquisição de competências para o trabalho produtivo no meio ambiente. Repete-se a lógica do trabalho e da economia. Assim como em outros discursos educacionais autorizados, também na BNCC o meio ambiente é um receptáculo de ações produtivistas. É, ironicamente um “meio” que interliga a força produtiva do capital humano e o produto que atende às necessidades de consumo. Dialogando com a lógica da racionalidade da ordem econômica, a BNCC entende o meio ambiente como espaço de subtração de recursos de sobrevivência e de atendimento às necessidades do desenvolvimento.

#### **4.2) O meio ambiente como Tema Contemporâneo Transversal (TCT) na BNCC.**

Inseridos na BNCC como referência nacional obrigatória para elaboração e adequação dos currículos e propostas pedagógicas, os Temas Contemporâneos

Transversais (TCTs) são apresentados no referido documento como referências à contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. Assim, espera-se que os TCTs permitam ao aluno entender melhor: “como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres”. (BRASIL, 2022) Além disso, os TCTs são apresentados como um cumprimento ao Parecer CNE/CEB Nº: 7/2010 que discorre sobre o aspecto da transversalidade, entendida como um princípio indispensável ao exercício da cidadania na realidade social de hoje.

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (CNE/CEB, 2010, p. 24) Na apresentação do documento denominado “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC” (Brasil, MEC, 2019) destinado à explicação acerca do Contexto Histórico e dos Pressupostos Pedagógicos do TCTs, é esclarecido que

Temas Contemporâneos Transversais na BNCC também visam cumprir a legislação que versa sobre a Educação Básica, garantindo aos estudantes os direitos de aprendizagem, pelo acesso a conhecimentos que possibilitem a formação para o trabalho, para a cidadania e para a democracia e que sejam respeitadas as características regionais e locais, a cultura, da economia e da população que frequentam a escola.

Nesta passagem, dois pontos convergem com nossa linha analítica. A primeira delas reforça nosso pensamento a respeito da força da lei e, conseqüentemente dos discursos

autorizados que as expressam e do Poder Estatal que lhe sanciona; a segunda é a presença de elementos que ajudam na construção de um quadro jurídico que organiza a existência e afirmação de uma subjetividade que gira em torno do pensamento neoliberal, a partir de premissas conciliatórias de conceitos como trabalho, cidadania, economia, democracia etc.

Notadamente, no seu percurso histórico, os TCTs apresentam, além do caráter agora obrigatório, duas significativas mudanças em relação aos documentos anteriores à BNCC: uma delas é a própria nomenclatura que deixa de ser “Temas Transversais” e passa a ser “Temas Contemporâneos Transversais”; a outra, diz respeito à organização dos temas, pois nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) eram abordadas seis temáticas: saúde, ética, trabalho e consumo, orientação sexual, meio ambiente, pluralidade cultural. Na BNCC, foram ampliados para quinze, distribuídas em seis macroáreas temáticas, dispostos da seguinte maneira:

- **MEIO AMBIENTE** – Educação Ambiental e Educação para o Consumo;
- **ECONOMIA** – Trabalho, Educação Financeira e Educação Fiscal;
- **SAÚDE** – Saúde e Educação Alimentar e Nutricional;
- **CIDADANIA E CIVISMO** – Vida familiar e social, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente e Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso;
- **MULTICULTURALISMO** – Diversidade Cultural e Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras;
- **CIÊNCIA E TECNOLOGIA** – Ciência e Tecnologia.

Especificamente, as macroáreas temáticas são apresentadas em documentos autorizados denominados Cadernos, nos quais são articuladas às suas respectivas temáticas. A seguir, nossos apontamentos e análises estarão debruçadas no Caderno “Meio

Ambiente – Educação Ambiental, Educação para o Consumo”, publicado em julho de 2022. De maneira geral, entendemos que o efeito visado do documento é a da produção de uma subjetividade pautada na ideia conciliatória entre exploração do meio ambiente, sobretudo o natural, com a lógica de uma economia neoliberal, pautada no consumo, no funcionamento apropriado do mercado e na prosperidade da livre iniciativa. Neste sentido, registramos a existência de um campo semântico que entendemos associado à formação desta subjetividade, no qual temos a citação e recorrência das palavras que representam estes conceitos no discurso da seguinte maneira: a palavra trabalho aparece 42 vezes no documento; a palavra consumo, 51; economia, 8; sustentável, 38 – sustentabilidade, 35; recursos, 14; desenvolvimento; 55; e produção, 19.

Entendemos ainda, que este jogo de conciliação subjetiva é agregado na expressão “desenvolvimento sustentável”, um significativo arranjo discursivo que atua como estratégia no processo de mascarar as intenções de avanço do mercado e estabelecimento dos princípios neoliberais. Instituído como marco legal obrigatório, o Caderno que orienta as propostas pedagógicas da macroárea temática Meio Ambiente abriga dois outros temas que, na ótica do documento, se complementam. São eles, a Educação Ambiental e a Educação para o Consumo. “São, por afinidade, temas que visam à formação cidadã e integral, a partir de conteúdos tratados nas escolas”. (Brasil, MEC, 2022, p.23). À nossa interpretação, fica clara a concepção de que se pretende o entendimento do meio ambiente na perspectiva de um amálgama com o consumo. Por sua vez, partimos do pressuposto de que o discurso neoliberal visa ao entendimento do sujeito-consumidor como um agente ativo e, para alcançar este objetivo, lança mão daquilo que Foucault (2008) chamou de tecnologias de si, levando-o à compreensão de ser um empreendedor de si mesmo. Além disso, faz uso também de um chamamento às ações que denotem responsabilidade social. Reconhecemos, portanto, a existência do que podemos chamar de produção de um “sujeito consumidor responsabilizado”, amparada em uma definição instrumental de meio ambiente.

Não por acaso e ainda como argumento ao nosso apontamento, verifica-se a presença da expressão/ideia “consumo consciente”, uma espécie subliminarmente análoga à expressão “consumo sustentável”. Essas associações semânticas reforçam nossa opinião acerca da existência de uma estreita relação entre o neoliberalismo e a produção de termos

subjetivos por meio dos quais “a economia seria o método de se alcançar o objetivo de mudar a alma”, tal como declarou Margaret Thatcher em entrevista ao Sunday Times em maio de 1981. (Castro, 2015, p. 278). O outro tema associado à macroárea Meio Ambiente no Caderno de TCT é Educação Ambiental (EA). De igual maneira, entendemos que a concepção dada à EA também visa à subjetivação de uma ideia conciliatória com as premissas da economia liberal. Isso pode ser observado na própria formação discursiva se recorrermos aos discursos autorizados que apoiam os marcos legais da EA, como, por exemplo, a Resolução 2/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais. O título I denominado Objeto e Marco Legal em seu artigo 6º descreve como objetivo que

A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a **interface** entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino. (BRASIL, MEC, 2022, P.2, grifo nosso]

De passagem, outros índices desta relação meio ambiente e economia podem ser apontados na Resolução 2/2012:

- “Desenvolver a compreensão **integrada** do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de **produção e consumo**”. (Capítulo II Objetivos da Educação Ambiental, Art. 13, *grifo nosso*);
- “Abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e **relacione a dimensão ambiental** à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, **ao trabalho, ao consumo**, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social”. (Capítulo II Objetivos da Educação Ambiental, Art. 14, *grifo nosso*);
- “O estabelecimento das **relações** entre as mudanças do clima e o atual modelo de **produção, consumo**, organização social, visando à prevenção de desastres ambientais e à proteção das comunidades”. (Título III, Organização curricular, Art. 17, *grifo nosso*).

Cumprido dizer que o conceito de Educação Ambiental estabelecido no Caderno do TCT-Meio Ambiente é o mesmo que fora estabelecido na Resolução 2/2012. Ressalva-se,

entretanto, que a Resolução é um discurso autorizado que, na forma de lei, fortalece a recepção do conceito, enquanto o TCT é um discurso autorizado que se coloca numa posição mais operatória, ou seja, numa abordagem prática na qual a lei se apresenta na forma de manual de ação. Tanto o binômio meio ambiente/consumo, quanto o binômio meio ambiente/educação ambiental, e ainda, o trinômio meio ambiente/consumo/educação ambiental são margeados pelo efeito visado de subjetivação contida na ideia conciliatória do desenvolvimento sustentável e seus implícitos.

#### **4.3) O uso da patemização no TCT-Meio Ambiente da BNCC:**

Neste ponto, chamamos a atenção ao uso de implícitos argumentativos como estratégias de se alcançar aquilo que na semiolinguística denomina-se patemização. De maneira sintética podemos definir a patemização como sendo intenção do sujeito locutor à experimentação de emoções pelo sujeito interlocutor. É evidente que este efeito visado depende dos valores e imaginários sociodiscursivos compartilhados entre os sujeitos comunicantes. No cenário semiolinguístico, os implícitos são informações que não aparecem, mas que são percebidas no discurso. Relacionando esta noção à análise da subjetividade na ideia de meio ambiente visada nos discursos autorizados educacionais, enxergamos uma relação de semelhança com o propósito da patemização no uso de expressões nas quais o termo “sustentável” atua como um elemento restritivo impondo uma condição que não é própria ao ser restringido. Isso se dá pelo fato de que, nesse tipo de uso, o termo “sustentável” traz implicitamente consigo um apelo humanitário e genérico.

Entendemos como elementos textuais e imagéticos que remetem à patemização e ao apelo humanitário no Caderno TCT-Meio Ambiente da BNCC excertos, entre outros, como: "Para que o estudante perceba que, uma vida melhor está diretamente relacionada ao ato de planejar o futuro em sociedade, numa perspectiva ambientalmente sustentável" (Brasil, MEC, 2022, p. 26); onde a sustentabilidade está associada à percepção de uma vida melhor ou ao próprio exercício da cidadania, como no seguinte caso: “Exercício pleno da cidadania no processo de construção de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa e sustentável” (Ibid. p.38). É importante notar a inversão de responsabilidades, onde a

cidadania não é estar em um ambiente ecologicamente saudável, mas construir a sustentabilidade é que permitirá o exercício da cidadania. Muitas vezes a educação ambiental é usada como uma forma de culpabilização da população pelas questões ambientais, cabendo a ela também resolver através, por exemplo, de seu “consumo consciente”. Entretanto, em muitos casos, principalmente em relação a populações de baixa renda, não se tem o consumo mínimo necessário.

Nesse sentido, a Educação para o Consumo visa promover mudanças de hábito que, por sua vez, podem influenciar as políticas públicas de Educação Ambiental, para a formação do consumidor crítico, desde a mais tenra idade. Ou seja, há uma forte relação entre o indivíduo que é submetido a uma postura crítica sobre os hábitos de consumo no âmbito escolar e uma sociedade mais sustentável, que passa pela construção do consumo consciente (Ibid. p. 27-28)

Destacamos outros trechos do referido documento que apresentam a patemização:

1) “Desenvolver oportunidades de sensibilização para o tema da produção e do consumo consciente e sustentável”. (Ibid. p.34);

2) “A construção de sociedades sustentáveis exige uma interação e um esforço combinado e articulado de todas as áreas do conhecimento, do acúmulo de saber produzido em todos os cursos e, igualmente, da criação de cursos inovadores e/ou híbridos, capazes de formar o “cidadão da sustentabilidade”. (Ibid. p. 43);

3) “Incorporar as premissas de uma sociedade sustentável, mas também para produzir novos conhecimentos e formar profissionais a partir do princípio da racionalidade ambiental”. (Ibid. p. 43);

4) “Capacidade para colaborar, falar e agir com vista à transição para uma forma de ser e estar no mundo que seja mais sustentável, em todas as suas dimensões”. (Ibid. p.44);

5) “Desenvolvimento Sustentável como Plataforma de transição para um futuro possível”. (Ibid. p.48);

6) “Para que sejam capazes de construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária”. (Ibid. p.48) ;

Todas as construções apresentadas remetem a um jogo interpretativo que ora está centrado no “eu” do interlocutor numa espécie de remissão da técnica de si, e que ora está centrado num duplo papel do sujeito individual e social, numa espécie de empreendedorismo no qual o todo depende de uma prática de si. Observamos ainda que em nenhum dos casos em que aparece, o termo “sustentável” é desmembrado, no intuito de esmiuçar seu significado, o que lhe torna genérico e ampliado e que lhe permite associações com termos e expressões nas seguintes construções: Vida melhor, futuro em sociedade, cidadania ambiental, mudanças de hábito, consumo consciente, desde a mais tenra idade, oportunidades de sensibilização, exercício pleno da cidadania, sociedade de direitos, ambientalmente justa e sustentável, “cidadão da sustentabilidade”, princípio da racionalidade ambiental, “forma de ser e estar no mundo que seja mais sustentável, em todas as suas dimensões”, futuro possível, sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária. Por sinal, em seus percursos etimológicos e semânticos, as palavras “sustentar” e “solidariedade” se entrecruzam no que esta última se aplica à noção de “proteção, proteger”. O efeito da patemização é a abertura de um caminho para que o sujeito também se imagine um mau empresário de si que, por suas falhas, é destruidor do bem comum. Além disso, a associação entre as práticas de si, desenvolvimento econômico e proteção/destruição ambiental, torna mais estreita a subjetivação da ideia de que pobreza e destruição ambiental se correlacionam pelo tópico da sobrevivência. Assim, ao salientar mais os efeitos do que as causas no discurso, coloca-se um véu que encobre outras discussões como, por exemplo, sobre desigualdade social e distribuição de renda e consumo.

## **CONCLUSÃO: Elementos das premissas neoliberais presentes no TCT-Meio Ambiente da BNCC**

Conforme apontamos, compreendemos que o TCT-Meio Ambiente integra um quadro normativo-pedagógico, ou seja, um quadro jurídico marcado pela ideia de consonância entre o cuidado ambiental e o pensamento neoliberal. Ao acentuarmos que o efeito visado de subjetivação aponta para a construção de um sujeito que entenda sua função social ambiental a partir da ideia conciliatória entre preservação e desenvolvimento, pensamos neste sujeito como um corpo que é, por intermédio dos discursos, atravessado pela exterioridade. Neste processo, apontamos que muito desse entendimento a respeito de sua função social é definido pela escola, tanto pelos seus aparatos legais, quanto pelas suas práticas. É de notar que a escola, enquanto espaço de condições de produção dos discursos, é instância pouco participativa. É, pois, uma instância eminentemente de reprodução de discursos que carregam efeitos visados advindos do contexto sócio-histórico. Os discursos autorizados escolarizados têm suas formações discursivas feitas segundo o entendimento de um pensamento mercadológico.

Assim, a BNCC, principalmente a partir do TCT-Meio Ambiente, entendido como discurso autorizado da educação brasileira, visa, a partir de uma ideia mercadológica, produzir uma subjetividade na qual o meio ambiente deve ser assentado em uma lógica de mercado. Os termos dessa lógica são apresentados com semânticas de contornos pouco claros, nos quais são impostos como verdades incontestáveis na extrapolação de seus sentidos. Isso traz aos sujeitos-enunciatórios o peso de aceitação obrigatória, posto que no âmbito da coletividade compõem a força de uma “moral social”. Os termos denotativos do pensamento econômico aparecem sempre como sendo o fim, o objetivo de todas as ações legitimadas nos discursos autorizados. A denominação de um dos dois temas da macroárea Meio Ambiente é exemplo disso: “Educação para o Consumo”, ou seja, independente do que quer que seja esta categoria de educação, deve haver o consumo, ao invés, por exemplo, de uma discussão sobre as desigualdades do consumo, ou uma educação para o “desconsumo”, por meio da construção de outra subjetividade. Em nosso entendimento, em nenhuma das 51 vezes nas quais aparece no TCT-Meio Ambiente o

termo consumo amplia seu campo discursivo a uma discussão sobre a desigualdade social. Tomemos para análise a seguinte passagem (Brasil, MEC, 2022, p.27-28, *grifo nosso*):

A Educação para o Consumo está baseada no desenvolvimento de habilidades e competências nos estudantes, para que estes tomem suas próprias **decisões de consumo** de forma responsável, pois a educação é o meio mais eficiente para desenvolver as ferramentas para um **consumo consciente** no nível individual. Na sociedade atual os efeitos devastadores do consumismo são perceptíveis, o que demonstra um abismo entre os **hábitos de consumo** e a **sustentabilidade**. Nesse sentido, a Educação para o Consumo visa promover mudanças de hábito que, por sua vez, podem influenciar as políticas públicas de Educação Ambiental, para a formação do **consumidor crítico**, desde a mais tenra idade. Ou seja, há uma forte relação entre o indivíduo que é submetido à uma postura crítica sobre os **hábitos de consumo** no âmbito escolar e uma sociedade mais sustentável, que passa pela construção do **consumo consciente**.

Observamos que, como um documento normativo a ser aplicado em todo universo educacional brasileiro, há uma generalização do sujeito estudante enunciatário. Expressões como “próprias decisões de consumo” e “consumo consciente no nível individual” colocam o sujeito no centro do processo, ao mesmo tempo em que o afasta da relação com sua condição social, econômica e cultural. Deveras, toda ideia de consumo está fixada no sujeito enquanto consumidor, mas não no próprio produto consumido como grande consumidor dos recursos naturais. Ao fixar a ideia de consumo no sujeito, afasta-se da crítica à produção demasiada que atende a demanda do próprio consumo e é responsável pelos “efeitos devastadores do consumismo”. Há, pois, um afastamento entre as ideias de consumo e produção e um estreitamento entre as ideias de consumo e consciência individual. Neste sentido, não se estranha a ausência do registro de termos que façam referência aos processos de industrialização. Isto posto, a subjetividade visada perpassa pela formação do “consumidor crítico”, mas crítico de si mesmo enquanto agente consumidor e enquanto parte de um corpo coletivo que é proprietário do bem comum, mas, sobretudo, responsável por ele. A ideia de formação do consumidor crítico não sai dele enquanto sujeito de si e enquanto sujeito de um corpo-população. Daí a presença de construções afirmativas como “(...) um abismo entre os hábitos de consumo e a sustentabilidade” que remetem o problema ao papel social do sujeito/sujeitos afastando-os daquilo que está implícito no âmbito do neoliberalismo como a expansão mercantil, a acumulação, fluxos de capital e trabalho, entre outros.

Concomitantemente há no discurso do fragmento uma aproximação da realidade mais próxima que estabelece um distanciamento com realidades mais distantes e, por vezes, quase simbólicas. Nesta engenharia discursiva, nem de longe se perpassa pelo conceito de desigualdade e, menos ainda, de desigualdade ambiental, reduzindo-se assim a problemática ambiental a um empreendimento ético do sujeito e a sua responsabilidade sobre o equacionamento dos ditames do mercado que o obriga, como dissemos, a ser gestor, da empresa de si. O que podemos observar é que o discurso autorizado tem como efeito visado a produção de uma subjetividade que não considera a apropriação desigual dos recursos e da renda e, por extensão, a larga escala de produção que é feita para atender os grupos de consumidores com maior poder aquisitivo. A forma distributiva-argumentativa de responsabilização coloca cada sujeito e cada população em um mesmo patamar de consumismo. Além disso, coloca cada sujeito como agente igual na produção dos impactos ambientais. Isso, portanto, reforça a tese de que o efeito visado nos discursos autorizados propõe um afastamento do debate acerca da existência de uma dicotomia entre grupos sociais vulneráveis e grandes interesses econômicos. Ao contrário, os documentos educacionais terminam por buscar a conciliação entre a exploração ambiental e a dinâmica do neoliberalismo, naquilo que denominam desenvolvimento sustentável.

## REFERÊNCIAS

**BOURDIEU**, Pierre. A Economia das Trocas Linguísticas. São Paulo: Editora da USP, 1996.

**BRANDÃO**, Helena H.N. Introdução à Análise do Discurso. Campinas-SP: Editora UNICAMP, 2019.

**BRASIL**, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/2000. Diário Oficial da União de 3/8/2000, Seção 1, p. 10.

\_\_\_\_\_, Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Resolução CNE/CP 02/2015.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Propostas de Práticas para a Implementação, 2019.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Caderno Meio Ambiente. Educação ambiental: educação para o consumo / Ministério da Educação; curadoria Maria Luciana da Silva Nóbrega. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2022. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

**CASTRO**, Júlio Cesar L. O Consumidor como Agente no Neoliberalismo. Revista Matrizes. v.9 - nº 2. São Paulo, jul./dez. 2015.

**CHARAUDEAU**, P. Discurso Político. São Paulo. Contexto, 2018.

\_\_\_\_\_. **LINGUAGEM E DISCURSO: Modos de Organização.** São Paulo. Contexto, 2019.

**DARDOT**, Pierre. **A NOVA RAZÃO DO MUNDO: Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal.** São Paulo: Boitempo, 2016.

**DIÓGENES**, E. M. N.; **SILVA**, V. M. C. B. **O NEOLIBERALISMO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): aproximações Contextuais.** Revista Plurais – Virtual, Anápolis - GO, vol. 10, n. 3, set./dez 2020.

**FOUCAULT**, M. Nascimento da Biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

**ORLANDI**, Eni. **ANÁLISE DE DISCURSO: Princípios e Procedimentos.** São Paulo: Pontes, 2015.

**MACHADO**, I. L. **UMA TEORIA DE ANÁLISE DO DISCURSO: a semiolinguística.** In: **MARI**, H. et al. **ANÁLISE DO DISCURSO: Fundamentos e Práticas.** Belo Horizonte. Núcleo de Análise do Discurso-FALE UFMG, 2001.

**MAINGUENEAU**, Dominique. Cenas da Enunciação. Organização. Sírio Possenti, Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo. Parábolas Editorial, 2012.