

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SUL DO AMAZONAS: A GESTÃO ESCOLAR

Matheus Mendes Nina¹

Sthefanie Felix da Rocha²

Crisna Pereira dos Santos³

Viviane Vidal da Silva⁴

Euricléia Gomes Coelho⁵

Resumo: O sul do Amazonas é uma das regiões mais dinâmicas em termos de ambiente e sociedade. Nesse cenário, a Educação Ambiental (EA) crítica surge como ferramenta no enfrentamento de problemas socioambientais. Este estudo tem como objetivo compreender as perspectivas de gestores das escolas, além de verificar como a Educação Ambiental crítica é abordada nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas de Humaitá (AM). Para tanto, utilizou-se como procedimento metodológico a pesquisa qualitativa, a partir da análise de documentos e como instrumentos de pesquisa o questionário. Como resultado, embora a EA crítica seja mencionada, sua abordagem é limitada e restrita a ações pontuais, sem integração nos currículos. Gestores reconhecem a importância da EA para enfrentar questões socioambientais, mas destacam desafios estruturais e de formação docente para promover uma EA crítica que envolva os alunos na transformação da realidade local, frente ao desmatamento e pressões econômicas.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica; Gestão Escolar; Amazônia.

¹ Universidade Federal do Amazonas. E-mail: matheusmn888@gmail.com,

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9505355922812341>

² Universidade Federal do Amazonas. E-mail: sthefanie_rocha@hotmail.com.

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8482523567381178>

³ Instituto Federal de Rondônia. E-mail: crisnap7@hotmail.com.

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8969074286268553>

⁴ Universidade Federal do Amazonas. E-mail: vivianevidal@ufam.edu.br.

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4787853604608970>

⁵ Universidade Federal do Amazonas. E-mail: ecoelho@ufam.edu.br.

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9676625497804575>

Abstract: The southern region of Amazon is one of the most dynamic areas in terms of environment and society. In this context, critical Environmental Education (EE) emerges as a tool for addressing socio-environmental issues. This study aims to understand the perspectives of school managers and to assess how critical EE is addressed in the Political-Pedagogical Projects (PPPs) of schools in Humaitá (AM, Brazil). A qualitative research approach was used, based on document analysis, and questionnaires were employed as research instruments. The results show that although critical EE is mentioned, its approach is limited and confined to occasional actions, without integration into the curricula. Managers acknowledge the importance of EE in tackling socio-environmental issues but highlight structural challenges and teacher training limitations in promoting a critical EE that engages students in transforming the local reality, particularly in the face of deforestation and economic pressures.

Keywords: Critical Environmental Education; School Management; Amazon.

Introdução

O aumento da preocupação com as questões ambientais leva à disseminação e integração da Educação Ambiental (EA) em vários setores da sociedade, incluindo as escolas. O ambiente escolar é um espaço de interação social, e por este motivo um ambiente ideal para se desenvolver engajamento e concepções de ações coletivas. Nesse sentido, a escola pode ser vista como um dos centros de atividades e ideias que devem voltar-se para práticas que tornem os alunos futuros cidadãos capazes de pensamento crítico e conscientes de suas próprias escolhas, tal perspectiva também se aplica a sua consciência ambiental. Sendo que o papel da escola é a socialização do saber sistematizado pela cultura (Saviani, 2005).

A Educação Ambiental no Brasil foi gradualmente institucionalizada, ganhando relevância em questões ambientais a partir da criação da Política Nacional do Meio Ambiente (Brasil, 1981) e, posteriormente, da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o Sistema Nacional do Meio Ambiente e o Conselho Nacional do Meio Ambiente. Contudo, foi apenas em 27 de abril de 1999 que a Lei nº 9.795 instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Essa lei, impulsionada pelas demandas da Eco-92 — a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento realizada no Rio de Janeiro em 1992 —, definiu princípios, diretrizes, regulamentações e objetivos que se somaram às estratégias político-institucionais já existentes, fortalecendo a Educação Ambiental no país.

De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei Nº 9.795/99), Art. 2º:

“A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (Brasil, 1999).

Regulamentada pelo Decreto 4.281/02 que instituiu a PNEA, determina que a Educação Ambiental seja tarefa do Ministério do Meio Ambiente – Departamento de Educação Ambiental – em sua organização não formal, e do Ministério da Educação – Coordenação Geral de Educação Ambiental – em âmbito formal. Contudo a inserção da Educação Ambiental na escola (âmbito formal) tem se configurado como um difícil processo (Tozoni-Reis e Campus (2014).

Nesse contexto, a gestão escolar tem papel importante como responsável pelo planejamento e até o desenvolvimento de projetos pedagógicos, trabalhando para que eles possam ser implementados de forma mais efetiva. Para tanto, as atividades pretendidas e as metas a serem alcançadas devem estar previstas no Projeto Político Pedagógico da escola, a partir de projetos, ações que abordam as questões socioambientais em perspectiva de EA crítica e transformadora.

Nesse sentido, a EA no contexto escolar precisa ser discutida e debatida a partir de uma perspectiva crítica que possa contribuir de forma efetiva para uma formação cidadão que contribua com “o desenvolvimento de uma compreensão integrada de meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” (Brasil, 1999).

No Brasil a construção do conceito de criticidade na EA tem base nas afirmações defendida por Loureiro (2004),

Tratamos da EA defendida no Brasil a partir de uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade (Loureiro, 2004, p. 24).

O Amazonas, unidade federativa brasileira, destaca-se frequentemente em debates ambientais relacionados à floresta Amazônica. De acordo com a Secretaria de Estado do Meio Ambiente do Amazonas (SEMA, 2021), o estado preserva 92,92% de sua cobertura florestal nativa e possui uma população estimada em 4.269.995 habitantes, distribuídos em 62 municípios. Entretanto, como observa Liziero (2020), o estado enfrenta desafios como o avanço da fronteira agrícola, o aumento da pressão sobre o meio ambiente natural e

preocupações constantes com o uso sustentável dos recursos florestais. Nesse cenário, a sustentabilidade na Amazônia emerge como um tema prioritário, que deve ser integrado ao planejamento das ações educativas nas escolas.

Nesse contexto, a gestão escolar tem papel importante como responsável pelo planejamento e até o desenvolvimento de projetos pedagógicos, trabalhando para que eles possam ser implementados de forma mais efetiva. Para tanto, as atividades pretendidas e as metas a serem alcançadas devem estar previstas no Projeto Político Pedagógico da escola, a partir de projetos, ações que abordam as questões socioambientais em perspectiva de EA crítica e transformadora.

De acordo com Guedes (2021), considerando que a escola é uma instituição social ativa e singular, sendo um espaço de troca e interação, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) se apresenta como um instrumento de planejamento capaz de refletir as intenções político-pedagógicas fundamentadas na realidade específica de cada escola. Assim, ele se vincula diretamente ao exercício da gestão democrática. Isso significa que o PPP é uma ferramenta própria desse tipo de gestão, pois incorpora seus princípios, além de ser essencial para promover o planejamento participativo.

Segundo Pimenta (2002), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é resultado de uma construção coletiva que reflete os interesses e intenções desse grupo, interpretando a realidade vivenciada e construída diariamente por meio de um diagnóstico. Por ser dinâmico e sujeito a mudanças, o PPP está em constante processo de construção. Para tanto, este artigo tem como objetivo compreender as perspectivas de gestores das escolas, além de verificar como a Educação Ambiental crítica é abordada nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas de Humaitá – AM.

Da perspectiva da Educação Ambiental Conservadora a Crítica

Com o passar dos anos, os problemas ambientais tornaram-se mais evidentes, especialmente a partir do início do século XX. Isso demandou a busca por soluções para enfrentá-los, levando ao surgimento da Educação Ambiental (EA).

Segundo Layrargues e Lima (2014) e Layrargues (2011), a Educação Ambiental (EA) emergiu como uma ferramenta para que os seres humanos adotassem uma perspectiva e ações capazes de reduzir os impactos ao meio ambiente. Nesse contexto, o processo educativo foi incorporado como uma das propostas para contribuir no enfrentamento da degradação ambiental.

Contudo, para Layrargues (2011), é fundamental reconhecer que a Educação Ambiental (EA) é uma forma de educação e, assim como existem diferentes abordagens na educação em geral, também há diversas maneiras de desenvolver a EA. Essas diferenças se manifestam principalmente nas distintas formas em que a EA é aplicada. Segundo Teixeira e Tozoni-Reis (2013), vários atores sociais reconhecem a Educação Ambiental como uma das

Revbea, São Paulo, São Paulo, V. 20, Nº 2: 121-147, 2025.

alternativas para promover a melhoria da qualidade de vida, por meio de ações educativas que incentivem transformações nas relações entre o ser humano e o meio socioambiental.

Para isso, é fundamental compreender a Educação Ambiental (EA) dentro de um horizonte educativo. Nesse contexto, Layrargues e Lima (2014) identificam três grandes tendências político-pedagógicas da EA no Brasil: Conservacionista, Pragmática e Crítica. Segundo os autores, cada uma dessas tendências engloba diferentes perspectivas que se aproximam do modelo originalmente concebido.

Acreditamos que, entre as três tendências da Educação Ambiental (EA), a perspectiva crítica se mostra a mais alinhada para enfrentar as crises relacionadas a problemas socioambientais decorrentes do modo de produção capitalista. Nesse sentido, Teixeira e Tozoni-Reis (2013, p. 5) afirmam que “os princípios da Educação Ambiental crítica podem criar condições para o enfrentamento da crise estrutural que estamos vivenciando a cada dia [...]”. Essa abordagem busca articular aspectos políticos, combater a injustiça socioambiental e as desigualdades sociais, além de propor a superação das relações de dominação características da sociedade moderna.

Nesse contexto, acompanhamos a visão de Tozoni-Reis (2007, p. 179), que define a Educação Ambiental Crítica (EAC) como “um processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimento, atitudes, valores e comportamentos, com o objetivo de construir uma sociedade sustentável do ponto de vista ambiental e social – uma Educação Ambiental transformadora e emancipatória”.

Para Sorrentino, Mendonça e Junior (2005), através da Educação Ambiental, é possível uma ação política, pois, desta forma, ao educar para cidadania, pode-se construir a possibilidade de uma ação política, que vise contribuir na formação de uma coletividade responsável pelo mundo onde habita.

A Educação Ambiental deve ser crítica e inovadora em todos os seus níveis, sejam eles formais ou informais. Nesse sentido, deve ser um ato político direcionado para a transformação social. Além disso, segundo o autor, a educação deve ser holística e capaz de envolver homem, natureza e universo, tendo como preocupação a preservação dos recursos naturais. Nesse tripé da concepção holística, o homem é o principal responsável pela degradação do meio ambiente (Jacobi, 2003).

Outro aspecto de importante de EA refere-se à participação ativa, Medina (2002) ressalta a importância da Educação Ambiental para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Através do processo participativo, os indivíduos desenvolvem novos valores sociais e éticos, além de adquirirem novas habilidades e conhecimentos sobre como manter um ambiente ecologicamente equilibrado para o bem comum das gerações presentes e futuras.

Travassos (2004) destaca a importância de uma Educação Ambiental que enfatize os aspectos práticos, desenvolvendo conceitos comuns na sociedade e sensibilizando os membros a adotarem práticas de preservação do meio ambiente onde vivem. Com um entendimento comum sobre essas práticas, as pessoas participarão mais e estarão mais comprometidas com essa causa. Uma educação voltada para a ecologia deve sair da teoria e do ambiente restrito dos estudos acadêmicos, voltando-se para a experiência prática. O educando deve vivenciar e presenciar a realidade, entrar em contato com a natureza, conhecer a história das paisagens, os diferentes tipos de relevos, seus rios e toda a biodiversidade (Boff, 2016).

A Educação Ambiental deve capacitar indivíduos para enfrentar a racionalidade dominante. Essas pessoas devem projetar um novo cenário onde a convivência harmônica entre homem e natureza seja possível. Essa nova racionalidade deve permitir a superação das crises social e ambiental, causadas pela racionalidade econômica e instrumental (Medina; Santos, 1999).

Para Sauv   (1997), a Educa  o Ambiental tem se restringido aos problemas ecológicos e   prote  o do ambiente natural, sem considerar seu entorno ou as necessidades dos povos que fazem parte do ambiente. O ecossistema   composto pelo ambiente natural e pelos indivíduos que habitam determinado espaço, e por isso deve-se buscar uma educa  o que considere as necessidades e os direitos das popula  es que fazem parte do ambiente.

Neste sentido,   essencial desenvolver uma educa  o integradora que, além de promover uma nova consciência, se preocupe com a realidade das popula  es em situa  o de extrema pobreza. Nesse contexto,   necessário criar oportunidades de trabalho para atender às necessidades básicas de sobrevivência humana. Uma educa  o voltada para a sustentabilidade deve estimular a preserva  o dos recursos naturais e, ao mesmo tempo, proporcionar uma melhoria na qualidade de vida das pessoas. Para tanto, este contexto deve estar descrito nas políticas educacionais do país.

A Educa  o Ambiental e as Políticas Educacionais

No Brasil, as legisla  es federais, estaduais e municipais que compõem as políticas públicas de Educa  o Ambiental (EA) fundamentam-se na Política Nacional de Educa  o Ambiental (PNEA), instit  da pela Lei n   9.795 de 27 de abril de 1999. Essa lei estabelece que: “Art. 10. A Educa  o Ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.   1  A Educa  o Ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino [...]” (Brasil, 1999).

Portanto,   fundamental que as institui  es de ensino promovam a Educa  o Ambiental de maneira interdisciplinar, superando abordagens fragmentadas e permitindo que os alunos associem, de forma integrada, os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar   sua vivência prática.

Revbea, São Paulo, São Paulo, V. 20, N   2: 121-147, 2025.

Para tal, destaca-se alguns aspectos interdisciplinares da EA, a iniciar pela sua dimensão interdisciplinar, que de acordo com Raynaut (2004), é essencial a visão de que mundo real é, em sua essência, total. Sendo assim, é composto por interações múltiplas e complexas entre os diversos elementos que o constituem, sem reconhecer ou admitir fronteiras rígidas. Essa totalidade do mundo, sua unicidade, e as correspondências entre seus elementos formaram um dos primeiros modos de construção da consciência do universo pelo pensamento humano e da concepção da posição do homem nele.

Neste interim, Carvalho (1998), destaca a interdisciplinaridade como sendo relacionada a organização do conhecimento, ao invés de analisar o conhecimento de forma fragmentada, buscando assim produzir conhecimento a partir da complexidade e interdependência dos fenômenos que compõem a natureza.

Mais especificamente se tratando de EA, Leão e Silva (1999) esta incorpora a questão ambiental uma dimensão interdisciplinar e analisa questões ambientais locais em sua perspectiva global. De acordo com os autores, a EA deve estimular a consciência crítica, envolver todos os setores da sociedade na preservação dos recursos da natureza para o bem-estar socioeconômico.

Ainda tratando dos aspectos da EA, e aproveitando o tratado no parágrafo anterior, pode-se destacar o desenvolvimento de competências e sua importância de desenvolver habilidades críticas reflexivas nos alunos, preparando-os para enfrentar desafios ambientais complexos. Nesse sentido, Medina (2002) destaca que a EA deve possuir uma postura crítica e capaz de contribuir para o esclarecimento dos valores hegemônicos da sociedade, permitindo mudanças de atitudes, que possibilitem a adoção participativa no que tange questões relacionadas a conservação e preservação de recursos naturais. Além disso, de acordo com o autor, o objetivo principal da Educação Ambiental é buscar a “melhoria da qualidade de vida e a eliminação da pobreza extrema e do consumismo desenfreado” (Medina, 2002, p, 51).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa o documento fundamental de referência em nível nacional, destinado a direcionar a elaboração dos currículos em todos os municípios do Brasil. De acordo com as diretrizes do Ministério da Educação (MEC, 2012), essa nova Base foi concebida para atender às necessidades dos estudantes contemporâneos, capacitando-os para os desafios do futuro. A fim de contemplar as exigências educacionais e a diversidade nacional, foram elaboradas três versões distintas deste importante documento.

Homologada em dezembro de 2018, a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define um conjunto coeso e progressivo de conhecimentos essenciais para o desenvolvimento dos estudantes ao longo de sua educação básica. Sua responsabilidade primordial é orientar os currículos dos sistemas educacionais em todas as Unidades Federativas, bem como as diretrizes pedagógicas de

todas as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

É importante destacar que a recente BNCC desempenha um papel orientador nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de todas as instituições de ensino. É responsabilidade das escolas promover a Educação Ambiental (EA), conforme pela (PNEA) e estabelece outras diretrizes. De acordo com esta lei, no Artigo 2º, a Educação Ambiental é reconhecida como um componente essencial e constante da educação nacional, devendo ser incorporada de maneira integrada em todos os níveis e formas de educação, tanto formal quanto não formal. Além disso, o Artigo 11 destaca que a dimensão ambiental deve estar presente nos currículos de formação de professores, em todos os níveis e disciplinas (Brasil, 1999).

Menezes e Miranda (2021) ressaltam o significativo progresso das políticas públicas no que diz respeito ao reconhecimento e à inclusão obrigatória da EA na Educação Básica. O marco mais notável desse avanço ocorreu em 2012, quando, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (DCNEA). No documento em questão é encontrada a seguinte proposta para EA:

[...] em sua práxis pedagógica, a Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, onde cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se inserem. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável, estimulando interações mais justas entre os seres humanos e os demais seres que habitam o Planeta, para a construção de um presente e um futuro sustentável, sadio e socialmente justo (Brasil, 2012, p. 2).

Contudo, ainda de acordo com Menezes e Miranda (2021), no âmbito educacional, ainda persistem diversas críticas em relação aos referidos documentos (BNCC, PNEA, LDB e outros), sendo necessário efetuar várias modificações para que ele possa ser considerado verdadeiramente abrangente. Entre as alterações sugeridas, destaca-se a inclusão da Educação Ambiental (EA) na versão final da BNCC. Além disso, é relevante observar que o processo de elaboração desse documento estendeu-se por aproximadamente quatro anos, envolvendo a realização de seminários e audiências públicas. O objetivo desses eventos era promover o debate, a análise, a crítica e a revisão dos documentos sob a perspectiva de educadores de todo o Brasil. No entanto, a falta de um espaço proporcional para a Educação Ambiental, em um documento de tal magnitude, evidencia a omissão de questões relacionadas ao meio ambiente e à sociedade.

Revbea, São Paulo, São Paulo, V. 20, Nº 2: 121-147, 2025.

Nesse sentido, cabe às instituições de ensino, em sua autonomia, incorporar às grades curriculares e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que impactam a vida humana em níveis locais, regionais e globais, preferencialmente de maneira interdisciplinar e integradora, o que representa um importante desafio. Embora a nova BNCC não trate a Educação Ambiental como uma área específica de componente curricular, ela incentiva os sistemas e redes de ensino a, dentro de suas esferas de autonomia e competência, incorporarem aos currículos a abordagem de questões contemporâneas com impacto em múltiplos níveis, também de forma interdisciplinar e integradora.

Para Oliveira e Neiman (2020), a ausência de uma abordagem mais enfática nos temas transversais demonstra uma falta de prioridade do Governo Federal e revela uma preocupação insuficiente com a qualidade da educação no país. Dessa forma, as discussões sobre Educação Ambiental no contexto escolar na região amazônica são de suma importância.

A Importância da Educação Ambiental no Contexto Amazônico

No estado do Amazonas, a discussão sobre a Educação Ambiental, se faz pertinente, pois de acordo com Pereira e Szlafsztein (2016), a região Ocidental da Amazônia brasileira registrou inúmeros registros hidroclimáticos, evidenciando a ocorrência de desastres naturais, sendo que, nos últimos 17 anos diversas variações hidrológicas, 104 registros relacionados a desastres ligados à intensa redução das precipitações, o que acaba por afetar milhares de pessoas, trazendo danos materiais, ambientais sociais e econômicos.

Nesse sentido, é essencial que a escola incentive discussões a partir de uma perspectiva crítica da Educação Ambiental. Martins e Schnetzler (2018, p. 584) destacam que existe “uma forte tendência ao desenvolvimento de ações isoladas voltadas para o comportamento individual de cada aluno, descontextualizadas da realidade socioambiental em que a escola está inserida”.

A escolha de analisar os Projetos Políticos Pedagógicos voltados para o Ensino Fundamental II se justifica pelo fato de que, segundo Piaget (1999), entre os 7 e 12 anos – período que abrange a maior parte do Ensino Fundamental II – a criança começa a manipular mentalmente os fatores presentes em suas experiências, o que leva à formação de uma estrutura de pensamento completa e coordenada, caracterizando operações concretas. É nesse estágio que surgem as primeiras noções de moral, pois a criança é capaz de distinguir entre o certo e o errado, tornando as regras mais compreensíveis. Além disso, para Tuan (1980), a partir do 6º ano, a criança amplia seu conhecimento de natureza geográfica, conseguindo atribuir significado aos objetos em seu ambiente.

Dado esse desenvolvimento cognitivo e moral, compreendemos juntamente com Martins e Schnetzler (2018) a necessidade de que a Educação

Ambiental assumam um caráter crítico frente aos problemas ambientais e sociais, pois este é um momento crucial para a formação de valores. A EA deve abordar os desequilíbrios nas relações entre sociedade e natureza, considerando os conflitos entre interesses privados e coletivos, permeados por relações de poder, e voltada para a construção de uma cidadania ativa.

Desse modo, entendemos que o enfrentamento desses problemas perpassa as novas relações estabelecidas entre o ser humano e natureza, tanto na sua dimensão natural quanto social, de forma que não sejam dicotomizadas, pois o ser humano faz parte da natureza. Além disso, ele age sobre a natureza externa e modificando-a e ao mesmo tempo, modifica sua própria natureza (Marx, 2013).

A EA se constitui um componente essencial na formação de cidadãos críticos e conscientes da importância de compreender melhor a relação do ser humano e o meio ambiente. Nesse sentido, a Política de Educação Ambiental do Estado do Amazonas (Lei 3.222 de 02 de janeiro de 2008) dispõe em seu artigo 1º que

Entende-se por Educação Ambiental o processo por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem os valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Amazonas, 2008).

Portanto, a Educação Ambiental pode gerar o conhecimento necessário para a compreensão das realidades complexas que as crianças começam a explorar. Dessa maneira, ela deve ser entendida como uma prática que une ideias e ações, com impacto no âmbito social, abordando tanto os conhecimentos ambientais quanto os problemas socioambientais. Para que sua prática seja eficaz, não deve se limitar à simples transmissão de informações.

Metodologia

O processo da pesquisa orientou-se pela pergunta: “Que aspectos da Educação Ambiental Crítica estão presentes nos PPP’s das escolas e qual a concepção dos gestores sobre o tema?”.

Dessa forma, a pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2012), estudos de natureza qualitativa permitem ao pesquisador um contato direto com as diversas particularidades do objeto de estudo. Esse tipo de pesquisa valoriza as declarações dos atores sociais envolvidos, suas falas e os significados que transmitem. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa tem como objetivo descrever de forma detalhada os fenômenos e seus elementos constitutivos.

Foi realizado a análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos

Revbea, São Paulo, São Paulo, V. 20, Nº 2: 121-147, 2025.

de todas as cinco escolas do município de Humaitá – AM, que possuem ensino fundamental II. A análise documental segundo Oliveira (2007, p. 69) “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como aleatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”. Sendo que requer “uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (Oliveira, 2007, p. 70).

A pesquisa utilizou questionários como ferramenta de obtenção de dados sobre as perspectivas dos gestores a cerca da EA, de acordo com Miranda (2020), o questionário é a ferramenta adequada para realizar a coleta de dados. Sendo possível buscar informação primária direto com o sujeito pesquisado. Os sujeitos da pesquisa foram os cinco gestores das escolas de Humaitá – AM em que foi realizado a análise dos respectivos PPPs. Como forma de manter o anonimato foram atribuído indicadores (Escola 1, Escola 2....); (Gestor 1 e Gestor 2.....) e assim sucessivamente.

A partir dos questionários aplicados buscou-se responder os seguintes questionamentos: (1) Como ocorre o desenvolvimento da EA na escola e qual sua relação com a comunidade? (2) qual a concepção dos gestores sobre a temática da EA? (3) A EA atua gerando possibilidade de conscientização dos sujeitos sobre questões ambientais? Assim, a partir da análise do material coletado, serão realizadas discussões e reflexões nos agrupamentos, acima destacados, desenvolvidos de acordo com os objetivos da pesquisa (Lüdke; André, 2015).

A interpretação dos resultados foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva, descrita por Moraes e Galiuzzi (2016) como sendo um processo que inicia com a unitarização, na qual os textos são organizados em unidades de significados, gerando conjuntos de unidade oriundas da interlocução empírica, interlocução teórica e das interpretações feitas pelo próprio pesquisador. Este processo reúne unidades com significados semelhantes, gerando vários níveis de categorias de análise.

Dessa forma, para análise dos dados, foram selecionados fragmentos que apresentaram aspectos e/ou elementos relacionados ao objetivo desta pesquisa e também ideias recorrentes, que fossem similares e/ou se complementam, ou seja, as categorias que emergirem a partir da análise documental e das respostas dos questionários

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) submetido em 19 de agosto de 2021 e aprovado em 24 de outubro de 2021 registrado sobre o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 51019121.0.0000.5020.

Resultados e Discussões

Projetos Políticos Pedagógicos e a Educação Ambiental Crítica

Os projetos políticos pedagógicos analisados pertencem a todas as escolas estaduais que possuem o Ensino Fundamental II no município de Humaitá – AM. Por motivos éticos nenhuma escola terá seu nome exposto, nem serão reverenciados de forma direta, o que em nada implica na compreensão do panorama geral das escolas (Tabela 1) deste município, objetivo deste trabalho.

Tabela 1: Características das escolas analisadas

Identificação da Escola	Faixa Etária dos alunos	Número de Classes	Número de Alunos
Escola 1	10 - 15	16	465
Escola 2	11 - 15	12	817
Escola 3	11 - 15	7	186
Escola 4	11 - 16	14	279
Escola 5	11 – 17	13	345

Fonte: Elaboração própria

Os alunos matriculados no período analisado, coincidem com o esperado no que diz respeito à faixa etária (Tabela 1) de acordo com França (2019), aproximadamente 2 mil alunos são atendidos em todas essas escolas de ensino fundamental II.

No que se refere a EA nos Projetos Políticos Pedagógicos, das cinco escolas estaduais de Humaitá - AM, apenas uma cita de forma contundente os termos ligados à Educação Ambiental, a Escola 1.

Em seu tópico “Missão” o PPP da Escola 1 destaca que visa promover o desenvolvimento de sujeitos do contexto social para que tenham autonomia de serem capazes de direcionar suas vidas e transformar o ambiente em que vivem, perspectiva está, bastante ligada ao conceito de Educação Ambiental Crítica apresentado por com Tozoni-Reis (2007), uma vez que, a EA deve ser percebida como processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimento, atitudes e valores e comportamentos, objetivando a construção de uma sociedade sustentável, não só ambiental, mas também social.

Inspirado em Freire (2016), a Educação deve buscar e despertar nos indivíduos a consciência de seu papel na construção do mundo. Ao se perceberem como sujeitos históricos, capazes de transformar a realidade, as pessoas estabelecem relações mais justas e equitativas com o meio ambiente e com os outros. A participação ativa e a construção de uma cultura própria são elementos essenciais nesse processo. A conscientização, nesse sentido, vai além da mera informação, incitando a reflexão crítica e a ação transformadora.

Revbea, São Paulo, São Paulo, V. 20, Nº 2: 121-147, 2025.

Ao se apropriarem de sua realidade, os indivíduos se tornam protagonistas da mudança social e ambiental, alinhando-se com os objetivos da Educação Ambiental Crítica: a emancipação humana.

Os objetivos específicos do PPP da Escola 1, traz ainda a intenção em oportunizar o desenvolvimento de atividades que visem a preservação ambiental e dos recursos naturais renováveis e ainda o objetivo de despertar no educando o exercício da cidadania plena, ou seja, um cidadão que conheça e faça valer os seus direitos, mas que tenha consciência e saiba cumprir seus deveres e objetivando ainda uma aprendizagem interdisciplinar, contextualizada que se utiliza da pedagogia de projetos, objetivos diretamente ligados ao Art. 3º da Lei Nº 9.795 (Brasil, 1999) que institui: “I - [...]definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente”;

Observa-se também que no PPP da Escola 1, o tópico de nome “Atividades Permanentes” tem intuito de subsidiar a proposta pedagógica desenvolvidas no decorrer do ano letivo em diversos projetos, entre eles destacam-se – no que se refere a EA – a semana do Meio Ambiente e o Projeto Interdisciplinar: Meio Ambiente-Lixo na Escola, além destes, é importante ressaltar outros projetos como: Projeto Horta na Escola e Povos Indígenas, que são aspectos intrinsecamente ao desenvolvimento do saber ecológico que por sua vez relacionam-se com a EA certo é que, de acordo os princípios básicos da PNEA (Lei 9.795/99; Art. 4º - I) deve possuir “o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo”.

Como resultado da análise do PPP da Escola 1, é bastante perceptível suas intenções na formação de um saber ambiental que tornem os alunos em indivíduos emancipados capazes de desenvolver seus próprios pontos de vista do ambiente, mas sobretudo na sociedade em que está inserido, capaz de refletir e ter discernimento de seu papel como cidadão.

As demais escolas citam de forma pontual aspectos relacionados a Educação Ambiental em seus PPP's, a exemplo da Escola 2 em suas competências, que cita a defesa de ideias, perspectivas e decisões comuns com respeito de forma a promover os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Apesar de pontuais e relativamente genéricas, a definição descrita anteriormente alinha-se com prerrogativas do PNEA, e está ainda, alinhada à macrotendência de EA crítica descrita por Layrargues e Lima (2014).

Na Escola 3 no tópico “Avaliação”, afirma que do 6º ao 9º ano deve haver diariamente momentos de reflexão sobre temas referentes a valores, ética, datas comemorativas, regras de convivência, meio ambiente e outros. Essa mesma perspectiva é observada na Escola 5, em seu “Plano de Ação” de

todo o ano, uma tabela dividida em meses e dias, onde, por exemplo, há no mês de setembro o “Momento Cívico. Ambas as propostas apesar de serem fundamentais do ponto de vista da conscientização, passam a ideia de serem apenas expositivas, e que não trazem em si um processo de construção crítica-reflexiva do ponto de vista socioambiental, e sim um cumprimento de calendário com datas comemorativas previstas.

Na Escola 4, tópico 9 – Fundamentação Teórica e Base Legal, subtópico “Ciências Naturais” objetiva a busca pelo desenvolvimento de uma cidadania planetária, sob a luz da ética das relações, no respeito à pluralidade cultural, e no ambiente em que vive, bem como na formação de um sujeito com a plasticidade necessária para manter-se saudável e integrado à sociedade onde está inserido, o eixo norteador das Ciências Naturais no Ensino Fundamental Anos Finais é a Natureza em continuidade ao Ensino Fundamental Anos Iniciais. Esse eixo é alicerçado por quatro blocos temáticos: Terra e Universo, Vida e Ambiente, Ser Humano e Saúde, Tecnologia e Sociedade.

Ainda na Escola 4, no mesmo tópico “Geografia” traz que, Geografia objetive o estudo das relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. Na busca dessa abordagem relacional, trabalha com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão do processual e dinâmica de sua constituição, para identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza em sua interação.

Perspectivas descritas semelhantes ao Capítulo 1, Art. 4º - I (BRASIL, 1999, p.1) que diz que os princípios da EA “o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo”. Portanto, apesar de não trazer o modo pelo qual esses objetivos seriam alcançados, quando somadas as duas disciplinas, essa escola também se aproxima da definição de EA crítica pela classificação de Layaargues e Lima (2014).

A Escola de número 5 traz em seu tópico Objetivos Específicos de seu PPP “Oportunizar o desenvolvimento de atividade curriculares que visem a preservação do meio ambiental e dos recursos naturais renováveis”, além desta menção, a preservação ambiental aparece novamente no subtópico “Serão trabalhados de forma transversal” (Subtópico de “Temas transversais”) citando diretamente a Lei 9.795/99. Apesar de trazer elemento que remetam a ideia de uma das temáticas abordadas, nada mais é apresentado no documento sobre como ocorre as atividades, o que o torna de difícil julgamento.

Portanto, em sua maioria, os PPP’s analisados, pode-se identificar uma tendência à Educação Ambiental Crítica, pois apesar de trazerem termos genéricos e não desenvolverem métodos, alguns se pautam na perspectiva de produzir/formar futuros cidadãos conscientes com apropriação crítica-reflexiva

Revbea, São Paulo, São Paulo, V. 20, Nº 2: 121-147, 2025.

de conhecimento, atitudes, valores e comportamentos para a construção de uma sociedade sustentável, e adotando uma postura mais reflexiva.

Nas palavras de Layrargues,

O antagônico da sustentabilidade não pode ser desprezado ou ignorado, posto que ele não é resultado da ignorância ecológica, mas sim da ganância econômica; e essa é a raiz da tensão antagônica que rivaliza o poder entre economia e ecologia, entre desenvolvimentismo e sustentabilidade e, em grande medida, entre capital e trabalho (LAYRARGUES, 2020, p.52-53).

Nesse sentido, a Educação Ambiental pode ser concebida não apenas como um meio de transmitir conhecimentos para superar a "ignorância ecológica" e promover mudanças de comportamento. É igualmente essencial evidenciar os fatores que sustentam a insustentabilidade e que estão na raiz dos problemas socioambientais. Nesse sentido, é fundamental refletir sobre as ações individuais, frequentemente destacadas nas práticas de Educação Ambiental.

Ademais, a formação de valores alinhados a uma sociedade sustentável exige ir além das ações individuais, priorizando a construção de uma cidadania crítica e a participação ativa dos sujeitos em questões políticas. Nesse contexto, a noção de auto-organização dos estudantes, destacada por Pistrak (2015) e Krupskaya (2017), enfatiza o papel do trabalho pedagógico na promoção da autodisciplina e do engajamento com questões coletivas.

A Educação Ambiental emancipadora promove a cidadania crítica e o interesse coletivo, desafiando a ideia de que o consumo individual resolve os problemas socioambientais.

Nesse contexto, problematizando a questão da coleta de lixo e reciclagem, por exemplo, frequentemente trabalhada nas escolas por meio de projetos baseados na competição entre estudantes e no acúmulo de materiais recicláveis, é fundamental adotar uma perspectiva crítica. Isso inclui destacar a importância da auto-organização e problematizar o tema, ampliando o foco para abranger também a produção, e não apenas o consumo (Layrargues, 2018).

A concepção dos gestores sobre a temática da educacional

Entendemos juntamente com Loureiro (2004) que EA crítica vem ao encontro dos interesses para uma formação de um cidadão crítico e consciente de seu papel na transformação da sociedade. Contudo, observamos que a EA Crítica para ser entendida como tal necessita de uma Gestão Escolar comprometida com essa proposta. "Uma Gestão Escolar construída nos preceitos da criticidade da EA possui vínculos elementares com a construção

Revbea, São Paulo, V. 20, Nº 2: 121-147, 2025.

do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola. O Projeto Político Pedagógico nesse caso permeia, registra e fundamenta todo o processo da Gestão Escolar” (Silva, 2009, p. 07).

Nesse sentido, foram aplicados questionários (Anexo 1.) aos cinco gestores das escolas analisadas, sendo de forma geral os gestores atuantes nas escolas são considerando o período ao qual foram aplicados os questionários, relativamente experientes na função, uma vez que a maioria deles já estavam no cargo mais de 4 anos e somente um gestor com apenas 5 meses de atuação.

Quando perguntados em relação a suas concepções sobre a Educação Ambiental, todos responderam com ideias alinhadas às perspectivas de EA pragmática, proposta por Layrargues e Lima (2014).

Gestor 1 – *“Educação que zele pelo ambiente da escola”*

Gestor 2 – *“É um processo de educação preocupado com problemas ambientais”*

Gestor 3 – *“Realização de ações com intuito de integrar a unidade escolar com a natureza, ajudando a promover a conscientização, a preservação e a conservação ambiental”*

Gestor 4 – *“É onde se trabalha a conscientização dos alunos sobre as problemáticas ambientais e o que fazer para ajudar a acabar com esses problemas”*

Gestor 5 – *“É o meio em que o indivíduo se relaciona com o meio ambiente, noção de equilíbrio entre o homem e a natureza”.*

Observa-se que apesar de envolverem questões ambientais, aspectos relacionados a integração da escola com a natureza e a comunidade e conscientização dos alunos como meio de enfrentamento aos problemas ambientais, nenhum dos entrevistados relacionavam a EA a uma reflexão crítica ligada a entender os motivos pelos quais o ambiente enfrenta problemas. Assim, as respostas dos gestores se alinham a categoria de Educação Ambiental Pragmática que segundo Silva e Campina (2011, p. 33), “apresenta o foco na ação, na busca de soluções para os problemas ambientais e na proposição de normas a serem seguidas”. Em uma concepção tecnicista de educação com resolução de problemas a partir de atitudes práticas, efetivas e exitosas em curto tempo.

Em questionamento sobre a realização ou não da atividade de EA na Unidade Educacional, apenas um dos cinco gestores alegou que nada relacionado ao tema era realizado, os demais que responderam positivamente, alegaram que a atividade é trabalhada, contudo, entre os próprios alunos e somente nas dependências da escola, mais especificamente na coleta e readequação de lixo espalhados pela escola.

Gestor 1 – *“Coleta de lixo nos arredores da escola, para evitar focos de dengue”*

Gestor 2 – *“Conscientização e sensibilização para a limpeza do ambiente escolar interno e externo em relação ao lixo”*

Gestor 3 – *“Recolher lixo rasgados na parte interna da escola, os alunos de forma conjunta se reúnem em um dia específico para realizar esta atividade”*

Gestor 5 – *“Conscientização e sensibilização sobre higiene dos locais da escola, brigadas de combate à dengue”.*

Em relação aos responsáveis pelo desenvolvimento da atividade de EA, em resposta unânime entre todos os gestores, o principal responsável é o professor de Ciências, juntamente ao gestor e equipe pedagógica da escola. Esse cenário já era previsto, mas não é o ideal, pois como afirma Bernstein (2015) a responsabilidade em se educar para a sustentabilidade é um dever complexo e responsabilidade de todos: educadores, cidadãos, o mundo acadêmico e os governos têm também sua parcela de contribuição. Além disso, a EA possui seu caráter interdisciplinar como afirma a própria Lei 9.795/99, o que significa dizer que é necessário o envolvimento de várias áreas da educação para seu entendimento pleno.

Quando perguntados sobre o motivo pelo qual a Unidade Educacional desenvolvia (ou não) a atividade de EA, dois gestores (Escolas 1 e 2) responderam que tinham por objetivo manter o zelo pelo ambiente escolar; o gestor da Escola 3 respondeu *“Integrar os alunos na promoção da conservação e preservação ambiental”*; enquanto o gestor da Escola 4 (que respondeu não desenvolver atividades de EA) diz *“Não tínhamos professores que desenvolvam essas ações, mas estamos finalizando o nosso projeto”*.

Nesse sentido, retomamos novamente a ideia de Bernstein (2015) a EA não precisa necessariamente ser desenvolvida por um professor em específico, nem mesmo precisa necessariamente ser desenvolvida por um professor; podendo essa responsabilidade ser estendida para órgãos do setor público - como órgãos de proteção ambiental e institutos de educação – e ainda iniciativa privada – em troca de incentivos fiscais.

Outro ponto a se destacar diz respeito ao fato de que, quando abordados no primeiro momento, alguns gestores alegaram que os PPP's da unidade educacional estavam em processo de reformulação, acredita-se que tal fato esteja relacionado com a recente recuperação das atividades regulares das escolas públicas em vista da adoção de um ensino remoto (ou mesmo híbrido) causado pela pandemia do vírus SARS-Cov-2 causador da covid-19, que assola toda a humanidade desde 2019 e que tem perdido força em 2022. Além disso, a relativamente recente reformulação da BNCC em 2017, implementada pela Lei 13.415/17, fez-se necessário algumas adequações aos PPP's de todas as escolas.

Ao perguntar como são desenvolvidas as atividades relacionadas a EA nas escolas, 3 gestores responderam que a principal forma de desenvolvimento é por meio de mutirões de limpeza e coleta de lixo nos arredores da escola.

Gestor 1 – *“Limpeza do pátio da escola; alunos desempenham o papel de manter a escola limpa”*

Gestor 2 – *“Atividade e participação”*

Gestor 3 – *“Com o objetivo de conscientizar os alunos a preservar o meio natural onde se vive, somente assim a escola está educando e responsabilizando-os para toda vida”*

Gestor 4 – *“Cartazes, palestras e vídeos”*

Gestor 5 – *“Brigadas contra dengue; semana do meio ambiente”.*

Sendo que destes gestores apenas, dois citaram que o objetivo era a não proliferação do mosquito *Aedes aegypti*, mosquito causador de doenças tropicais como dengue e febre amarela. Além disso, aqueles que relataram a questão do mutirão de limpeza na escola, citaram ainda que ocorrem palestras, confecção de cartazes e exibição de vídeos para a sensibilização dos alunos.

O município de Humaitá é recorrentemente noticiado em diversos veículos de comunicação por sua crise sanitária envolvendo o lixo a céu aberto que perdura na cidade ao longo dos anos como afirma, Costa *et al.* (2017); outro fator a se destacar é o fato do alto índice de casos de dengue e malária no município, que conforme informa a Secretária de Saúde de Saúde (2021) e Fundação de Vigilância em Saúde (FVS), de janeiro a junho de 2021 foram registrados 399 casos de dengue e 619 casos de malária, sendo estes valores que estão em baixa em comparação ao mesmo período do ano anterior, que registrou 554 casos de dengue.

Com isto é possível entender o quanto essa ação de participação na coleta de lixo pelos alunos é válida, contudo, é fundamental que essa prática seja acompanhada de atos de reflexão, pois é essencial compreender que um dos principais pontos de reprodução de mosquitos transmissores da dengue são em locais com lixo dispostos de forma inadequada. Mas, qual o motivo deste lixo está desta forma? por que há tanto lixo? devo fazer isso apenas na escola? São perguntas que buscam desenvolver o pensamento socioambiental crítico proposto por Layrargues e Lima (2014).

A avaliação dos gestores sobre a integração da EA nos PPPs das escolas, apenas o Gestor 1 afirma que as propostas são abordadas de forma intensa e recorrente e de fato as propostas de EA no PPP da referida escola são bastante presentes como é o caso de ações da “Semana do meio ambiente”, “Projeto Interdisciplinar: Meio Ambiente – Lixo na Escola” e ainda “Projeto Horta na Escola” sendo essa última, de acordo com Cribb (2018),

Revbea, São Paulo, São Paulo, V. 20, Nº 2: 121-147, 2025.

ótima contribuinte para que os alunos compreendam o perigo na utilização de agrotóxicos para a saúde humana e para o meio ambiente; além de proporcionar uma compreensão da necessidade da preservação do meio ambiente escolar, além de desenvolver a capacidade de trabalho em equipe, e ainda, o contato com a natureza. Os demais gestores responderam negativamente, por exemplo o Gestor 3: *“O PPP não contempla as propostas de EA”*; e a resposta do Gestor 4 *“Ainda precisamos nos adequar, e estamos finalizando nossos projetos e ações”*. O Gestor 5 disse *“Não há no PPP proposta”*.

Assim, é possível observar que de acordo com a análise dos PPP's e com a resposta dos gestores, estes documentos normativos essenciais para o bom caminhar da escola apresentam poucas propostas político-pedagógica que contemplam problemáticas relacionadas a Educação Ambiental Crítica e todos as demais discussões que ela traz.

No que se refere ao conhecimento de Políticas Públicas de EA, apenas o Gestor 1 afirmou conhecer vagamente, mas que objetivava desenvolver atividades relacionadas ao ambiente da melhor forma possível; os demais gestores responderam de forma negativa, como o Gestor 4 diz *“A escola não foi atendida por nenhuma política pública”* o que revela uma concepção errônea de política pública de Educação Ambiental, sendo está definida por Sorrentino e Mendonça (2005, p. 289) *“como um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam a relação de poder e que se destina à resolução pacífica de conflitos”*, ou seja, uma política pública não visa atingir um unidade em específico, mas sim orientar procedimentos que busquem um bem estar social.

No que diz respeito à avaliação dos gestores sobre o RCA no que tange a EA, quatro dos gestores responderam em sentido positivo,

Gestor 1 – *“Bom”*

Gestor 2 – *“Ótima para a Educação e Aprendizado”*

Gestor 3 – *“Os conteúdos da EA propostas pelo RCA são bons no desenvolvimento do plano e também para a realização das atividades”*

Gestor 4 – *“A Educação Ambiental vem para se trabalhar interdisciplinar”*.

As respostas desses gestores foram bastante vagas, o que pode revelar um desconhecimento destes sobre o RCA e a EA por ele proposta. Uma vez que o RCA não traz um plano concreto de aplicação de atividades relacionadas à Educação Ambiental nas escolas. O que é descrito pelo Gestor 5 ao afirmar que *“O RCA não traz conteúdos e propostas no que tange a EA”*.

Na perspectiva da pesquisa foi possível observar que o RCA aborda pouco a temática de Educação Ambiental e que o tema poderia ser mais bem desenvolvido ao longo do documento, desta forma há uma divergência de ideias com a maioria dos entrevistados sobre o RCA e a EA.

Por último, quando perguntados sobre se gostariam de acrescentar mais alguma informações sobre a temática da pesquisa, três dos gestores contribuíram com as seguintes respostas:

Gestor 1 – *“Abranger para a comunidade e recolha de lixo e limpeza em geral”*

Gestor 2 – *“Mais projetos e pesquisas, escola e universidades”*

Gestor 5 – *“Uma pesquisa de campo na escola acerca da temática para mostrar um novo olhar sobre a EA na escola”.*

Podemos observar nas respostas dos Gestores que a maioria deles possuem interesse em ampliar as propostas de EA para a comunidade e ainda na disponibilidade de desenvolver atividades relacionadas ao tema por meio de parcerias entre a universidade e a escola como afirmou o Gestor 2.

De forma geral, apesar dos gestores terem um considerável conhecimento do que seja a Educação Ambiental, muitas das concepções ainda se alinham a uma visão que tende mais concepção hegemônica da mesma, isto é, conservacionista e/ou pragmática – considerando Layrargues e Lima (2014), o que pode indicar a necessidade de uma formação continuada para que haja a expansão dessas ideias para uma perspectiva mais reflexiva do tema.

Além disso, muitos gestores disseram que o RCA aborda de forma positiva a EA, contudo o que pudemos verificar em relação a isso é que o RCA não é suficientemente assertivo em relação a EA, não acrescentando, por exemplo, métodos para a realização da abordagem do tema. Todavia, os gestores se mostraram bastante propensos ao desenvolvimento de atividade ligadas a EA, uma vez que os malefícios causados pela degradação do meio ambiente são refletidos em diversos aspectos da sociedade.

Para realizar práticas educativas em Educação Ambiental que visem à formação integral, é essencial contar com clareza conceitual e fundamentação baseada em teorias e práticas pedagógicas. Além disso, é crucial considerar a organização curricular, cujo alicerce é a integração por meio da interdisciplinaridade.

Loureiro (2019) apresenta a interdisciplinaridade como um processo dialético que abrange as contradições dos fenômenos sociais e naturais, considerando a totalidade e a interdependência de seus diversos aspectos. Assim, a questão ambiental resulta das relações humanas entre si e com a natureza, estando intrinsecamente ligada às dimensões sociais, políticas e

Revbea, São Paulo, São Paulo, V. 20, Nº 2: 121-147, 2025.

econômicas. Portanto, é essencial problematizar um conceito amplamente difundido e tratado como consenso na discussão socioambiental: a sustentabilidade.

Apesar dessa necessidade de enfrentamento a práticas educativas reprodutivistas na EA, Teixeira, Agudo e Tozoni-Reis (2017), destacam a Pedagogia Histórico-Crítica, que proporciona ao professor reflexões sobre seu papel como intelectual no processo educativo, contribuindo para enfrentar práticas de Educação Ambiental superficiais e baseadas no senso comum. Tais práticas frequentemente abordam questões socioambientais de maneira pontual, imediatista e relativista, alinhando-se às políticas neoliberais.

Conclusões

A Educação Ambiental Crítica se faz não somente como meio para se mitigar os impactos ambientais causado pela lógica do consumo criada pelo capitalismo, mas vai além, pois considera a natureza e a sociedade integrada a ela, e serve como ferramenta para o desenvolvimento de uma cidadania que busque um bem-estar social, não somente do ponto de vista ambiental, mas também cultural, econômico, político. Nesse sentido, normativas que orientam para uma prática crítica de EA se fazem cada vez mais necessárias.

Os PPP's das escolas analisadas, apesar de possuírem o tema de forma mais presente, restringem-se a EA em disciplinas específicas e ainda realizando ações de EA de forma esporádica ao longo do ano letivo. Contudo vale destacar que na maioria dos PPP's em todas as séries (6º ao 9º ano) há algo relacionado a EA, mas somente nas disciplinas de Ciências e/ou Geografia.

A partir dos questionários aplicados aos gestores das escolas constatou-se que muitos têm um conhecimento do que seja EA, no entanto, muitas das respostas alinham-se mais a uma corrente conservacionista e/ou pragmática do tema; outro ponto a destacar é o fato de que o responsável pelo desenvolvimento de atividades de EA (quando ela ocorre) são sempre os professores de Ciências, que por sua vez, pode revelar uma EA distante de discussões sociais ficando mais restrita a aspectos puramente naturalistas.

Por fim, quando questionados se queriam acrescentar alguma informação que julgassem pertinente a pesquisa, dois gestores afirmam que seria interessante a participação das universidades e outros órgãos no desenvolvimento de projetos que trabalhassem o tema na escola, revelando desta forma a disposição em desenvolver o tema por meio de parcerias com outras instituições.

Outro destaque, fica para o amplo espaço físico das unidades educacionais, na oportunidade da visita para aplicação dos questionários, foi possível notar o amplo espaço e arborização que todas as escolas analisadas dispõem, o que oportuniza o desenvolvimento de práticas ao ar livre.

Assim, percebemos que apesar da EA estar presente na Legislação Brasileira há mais de 20 anos, sua prática ainda é incipiente, e quando ocorre, não se alinha a correntes de pensamento que visem o desenvolvimento socioambiental como alternativa de enfrentamento político às mazelas causados pelo uso desenfreado de recursos naturais imposto pelo atual modelo econômico que visa acima de qualquer coisa, o lucro.

Para tanto, observamos que se faz necessário uma formação contínua de profissionais que atuam diretamente no contexto escolar, para a efetividade da EA crítica frente aos problemas socioambientais, que não é uma tarefa fácil, sendo que os objetivos que ela postula estão baseados em outras formas e não a hegemônica de ensinar e aprender. Para que possa alicerçar-se em uma gestão escolar crítica que cumpra seus preceitos críticos de transformação da sociedade e da educação.

Agradecimentos

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro à pesquisa; à Universidade Federal do Amazonas, por tornar possível o mestrado do primeiro autor.

Referências

AMAZONAS, Lei nº 3222 de 02 de janeiro de 2008, Política de Educação Ambiental do Estado do Amazonas. Disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2008/7677/7677_texto_int_egrall.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

BERNSTEIN, A. O que é e a quem cabe a responsabilidade pela Educação Ambiental?. **Educação Pública**. 2015. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/14/o-que-e-a-quem-cabe-a-responsabilidade-pela-educacao-ambiental>.. Acesso em: 2 abr. 2022.

BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é: o que não é**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 6.938, DE 31 DE AGOSTO DE 1981**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 17 out. 2024.

Revbea, São Paulo, São Paulo, V. 20, Nº 2: 121-147, 2025.

CARVALHO, I.C.M. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e Educação Ambiental/Conceitos para se fazer Educação Ambiental**. Brasília: IPÊ -Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

COSTA, J. S. *et al.* Consciência ambiental em humaitá: como ocorre o descarte dos resíduos sólidos nas empresas. **Educamazônia**. Humaitá, 2017. p. 55-62. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7814532.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

CRIBB, S. L. S. P. Educação Ambiental através da horta escolar: algumas possibilidades. **Educação Ambiental em Ação**. n. 78, p. 1, 2018.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FRANÇA, L. **Ensino Fundamental 2: o que esperar e quais as disciplinas?. O Que Esperar e Quais as Disciplinas?**. 2019. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/blog/educacao/ensino-fundamental-2-tudo-sobre-esse-ciclo-escolar/>. Acesso em: 04 abr. 2022.

GUEDES, N. C. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino Em Perspectivas**. 2021. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4815>. Acesso em: 01 out. 2024.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: Philippe Pomier Layrargues (Org.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34.

JACOBI, P. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, 2003. p. 189-205.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: Educação Ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, F.B; LAYRARGUES, P.P; CASTRO, R. S (Org.). **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Subserviência ao capital: Educação Ambiental sob o signo do antiecológismo. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 13, n. 1, p. 28-47, 2018.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Manifesto por uma Educação Ambiental indisciplinada. **Ensino, Saúde e Ambiente**. Número Especial, p.44-88, junho.2020.

LEÃO, A. L. C.; SILVA, L. M. A. **Fazendo Educação Ambiental**. 4 ed. Recife: CPRH - Companhia Pernambucana do Meio Ambiente, 1999.

LIZIERO, A. **A relação entre a fronteira agrícola e o arco do desmatamento na Amazônia**. 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/DY8ir>. Acesso em: 20 fev. 2022.

LOUREIRO, C. F. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

LOUREIRO, C. F. Questões ontológicas e metodológicas da Educação Ambiental crítica no capitalismo contemporâneo. **REMEA Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 36, n. 1, p. 79-95, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MARTINS, J. P. A.; SCHNETZLER, R. P. Formação de professores em Educação Ambiental crítica centrada na investigação-ação e na parceria colaborativa, **Ciência e Educação**, Bauru, v. 24, n. 3, 2018. p. 581-598.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo. 2013.

MEC. Ministério da Educação; CNE, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). Brasília, 2012. Disponível em: [rcp002_12 \(mec.gov.br\)](http://rcp002_12(mec.gov.br)). Acesso em: 01 set. de 2023.

MEDEIROS, E. A.; AMORIM, G. C. C. **Análise Textual Discursiva. Laplage em Revista**, [S.L.], v. 3, n. 3, p. 247-260, 2017.

MEDINA, N. M. Formação de multiplicadores para Educação Ambiental. In: MEDINA, N. M.; SANTOS, E.C. **Educação Ambiental**: uma metodologia participativa de formação. Petrópolis –SP: Vozes, 1999.

MENEZES, G. D. O.; MIRANDA, M. A. M. O lugar da Educação Ambiental na nova Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio. **Educação Ambiental em ação**, v. 20, n. 75, 2021.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIRANDA, G. J. Elaboração e aplicação de questionários. In: NOVA, S. P. C. C. et al(org.). **Trabalho de Conclusão de Curso**: uma abordagem leve, divertida e prática. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. p. 216-229.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual

MORAES, Roque **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. São Paulo, v. 9, n. 2, 2003. p. 191-210.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3 ed. Versão revisada e ampliada. Ijuí: Editora Ijuí, 2016.

Revbea, São Paulo, São Paulo, V. 20, Nº 2: 121-147, 2025.

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*. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, V. 15, n. 3, 2020. p. 36-52.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PEDRINI, A. G. (Org.). **O Contrato Social da Ciência, unindo saberes na Educação Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 47-70.

PEREIRA, D. M.; SZLAFSZTEIN, C. F. Ameaças e Desastres Naturais na Amazônia Sul Ocidental: análise da bacia do rio purus. **Raega - O Espaço Geográfico em Análise**, v. 35, p. 68, 2016.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITARIA, 1999.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia e Pedagogos: dilemas e perspectivas**. São Paulo, Cortez, 2002.

RAYNAUT, C. **Meio ambiente e desenvolvimento: construindo um novo campo do saber a partir da perspectiva interdisciplinar**. Desenvolvimento e Meio ambientes. Curitiba: Editora UFPR, 2004. p. 21-32.

RAYNAUT, C. **Meio ambiente e desenvolvimento: construindo um novo campo do saber a partir da perspectiva interdisciplinar**. Desenvolvimento e Meio ambientes. Curitiba: Editora UFPR. n. 10, 2004. p. 21-32.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, n.1, 2009.

SAUVÉ, L. **Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa**. 1997. Disponível em: http://www.serrano.neves.nom.br/MBA_GYN/edsoc10.pdf. Acesso em: 12 jul. 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, L. F. Educação Ambiental Crítica e Gestão Escolar. **Pesquisa em Debate**, 6(1), 2009. Disponível em: <https://lucianaferreiradasilva.com/wp-content/uploads/2022/04/EA-e-gestao-escolar.pdf>. Acesso em: 21 out 2024.

SILVA, R. L. F.; CAMPINA, N. N. Concepções de Educação Ambiental na mídia e em práticas escolares: contribuições de uma tipologia. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 6, n. 1, 2011. p. 29-46.

SORRENTINO, M.; MENDONÇA, P.; JUNIOR, L. A. F. Educação Ambiental como Política Pública. **Educação Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005.

TEIXEIRA, L. A.; TOZONI-REIS, M. F. C. A Educação Ambiental e a formação de professores: pensando a inserção da Educação Ambiental na escola pública. **Anais do VII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**. Rio Claro – SP, 2013. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0107-1.pdf. Acesso em: 18 jul 2021.

TOZONI-REIS, M. F. C. Contribuições para uma pedagogia crítica na Educação Ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, C. F. B. **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007, p. 177-221.

TEIXEIRA, Lucas A.; AGUDO, Marcela de M.; TOZONI-REIS, Marília F. de C. Sustentabilidade ou “Terra de Ninguém”? **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, n. 2, p. 43-64, 2017.

TRAVASSOS, E. G. **A prática da Educação Ambiental nas escolas**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

Anexo 1

QUESTIONÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA OS DIRETORES

Unidade educacional: _____

Faixa etária dos alunos (Ens. Fundamental II): _____

Número de classes: _____

Número de alunos: _____

1. Há quanto tempo atua como diretor(a) ou pedagogo(a)? E nesta Unidade educacional?

2. O que você compreende por Educação Ambiental?

3. Esta Unidade Educacional desenvolve algum trabalho de Educação Ambiental com as turmas do ensino Fundamental II?

() Sim () Não

4. Em caso afirmativo na questão anterior. Qual seria? De que forma este trabalho é realizado?

5. Quem ou quais são os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento desse trabalho?

Revbea, São Paulo, São Paulo, V. 20, Nº 2: 121-147, 2025.

6. Qual seria o motivo de esta Unidade Educacional desenvolver (ou não) atividades sobre Educação Ambiental?

7. Descreva brevemente as formas principais no desenvolvimento de trabalhos sobre Educação Ambiental realizado por esta Unidade Educacional. (projetos, atividades, participação em programas, outras ações).

8. Baseado no PPP da escola, como avalia a proposta de EA nesta Unidade Educacional? Por quê?

9. Caso conheça sobre políticas públicas de Educação Ambiental. Em sua opinião, qual a relação do trabalho desenvolvido em Educação Ambiental por esta Unidade Educacional e as políticas públicas de Educação Ambiental?

10. Como avalia o Referencial Curricular Amazonense (RCA) no que tange a EA?

11. Você gostaria de acrescentar informações que acredita serem importantes para o desenvolvimento desta pesquisa sobre a escola como espaço de mediação das políticas públicas de Educação Ambiental?
