

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS, TENSÕES E DISPUTAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL ESTRUTURANTE (2026-2036)

Claudia Coelho Santos¹

Resumo: O artigo analisa a institucionalização da educação ambiental no Plano Nacional de Educação (PNE) 2026–2036, destacando a transição da presença difusa da temática no PNE 2014–2024 para a criação do Objetivo 8, Sustentabilidade Socioambiental na Educação, aprovado pelo Senado em 2026. Fundamentado na educação ambiental crítica e em estudos sobre políticas educacionais, o estudo examina quatro dimensões articuladas: limites da transversalidade no plano anterior; mobilização propositiva do Fórum Nacional de Educação, da CONAE 2024 e das redes históricas do campo; descompassos entre deliberações sociais e o Projeto de Lei nº 2.614/2024; e ambivalências na configuração final do Objetivo 8. Evidencia-se o papel estratégico da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), articulada a instâncias da Política Nacional de Educação Ambiental, na tradução da capilaridade territorial em influência normativa nacional. A criação do Objetivo 8 constitui uma conquista histórica ao colocar a pauta socioambiental no centro do planejamento educacional, mas reinscreve tensões entre a densidade crítica da educação ambiental, a tecnificação, a adaptação institucional à crise e a neutralização de críticas ao modelo de desenvolvimento. Conclui-se que a institucionalização não é ponto final, mas reabertura da disputa pelos sentidos da educação ambiental nas arenas do currículo, da formação docente, da ciência, das plataformas educacionais e das diretrizes curriculares nacionais.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica; Plano Nacional de Educação; Políticas educacionais; Justiça socioambiental; Currículo

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA). E-mail: claucoelhosantos@uesb.edu.br Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9716693897182989>

Abstract: This article examines the institutionalization of environmental education in Brazil's National Education Plan (PNE) 2026–2036, highlighting the shift from its diffuse presence in the 2014–2024 plan to the creation of Objective 8, Socio-environmental Sustainability in Education, approved by the Federal Senate in 2026. Grounded in critical environmental education and educational policy studies, the study explores four interconnected dimensions: limits of transversality in the previous plan; proactive mobilization of the National Education Forum, CONAE 2024, and historical environmental education networks; discrepancies between social deliberations and Bill No. 2,614/2024; and ambivalences embedded in the final configuration of Objective 8. The analysis underscores the strategic role of the Brazilian Environmental Education Network (REBEA), in coordination with institutions of the National Environmental Education Policy, in translating territorially grounded experiences into national normative influence. The creation of Objective 8 represents a historic achievement, placing the socio-environmental agenda at the core of educational planning, while simultaneously reinscribing tensions between the critical depth of environmental education, technification, institutional adaptation to crises, and neutralization of critiques of the development model. Institutionalization should not be seen as an endpoint, but as an expanded reopening of the struggle over the meanings of environmental education across curricula, teacher education, science, educational platforms, and national curricular guidelines.

Keywords: Critical environmental education; National Education Plan; Educational policies; Socio-environmental justice; Curriculum.

Introdução: a educação em face da crise civilizatória e as disputas por seu sentido

Vivemos um paradoxo histórico de escala planetária, o ápice do conhecimento científico e tecnológico coincide com a intensificação sem precedentes da degradação dos sistemas ecológicos que sustentam a vida. Nas últimas décadas, narrativas de colapso, catástrofe e ruptura passaram a ocupar lugar crescente nos discursos públicos e no imaginário social (Lima; Torres, 2021). As mudanças climáticas antropogênicas, a perda acelerada da biodiversidade, a contaminação generalizada dos solos, das águas e do ar, assim como as injustiças socioambientais que atingem de modo desproporcional populações pobres, negras, indígenas e periféricas, configuram um quadro multifacetado de crise civilizatória (Leff, 2001; Acseirad, 2010; Latour, 2020). Como reiteram os relatórios do IPCC (2018; 2023), trata-se de uma emergência planetária que exige respostas urgentes em todas as esferas da vida social.

As raízes dessa crise situam-se menos em escolhas técnicas isoladas do que na historicidade de modelos de desenvolvimento assentados na

Revbea, São Paulo, V. 21, Nº 2: 01-22, 2026.

racionalidade instrumental, na separação moderna entre sociedade e natureza e em uma cosmovisão antropocêntrica que converte o ambiente em estoque de recursos e receptáculo de resíduos (Acseirad, 2010; Porto-Gonçalves, 2006). Ao mobilizar a categoria Capitaloceno, Moore (2022) explicita que as desigualdades sociais, econômicas e ambientais derivam de um padrão histórico de produção e apropriação da natureza inscrito no capitalismo, recusando a atribuição genérica de responsabilidades à espécie humana. Somam-se a essa crítica as contribuições de Escobar (2014; 2020) e Walsh (2009; 2013), que insistem na necessidade de transição epistemológica e política capaz de incorporar saberes historicamente subalternizados e perspectivas decoloniais como condição para a construção de alternativas à civilização hegemônica.

Nesse cenário, a educação ocupa posição simultaneamente estratégica e ambivalente. Pode operar como dispositivo de adaptação ao *status quo*, ensinando novas gerações a gerir a crise sem interrogar seus fundamentos estruturais, tendência visível em abordagens reducionistas da educação para o desenvolvimento sustentável, frequentemente restritas à mudança de comportamentos individuais. Ao deslocar o debate das estruturas sociais, econômicas e políticas para a responsabilização individual, tais perspectivas esvaziam o horizonte da transformação social. Em sentido oposto, afirma-se a urgência de uma educação entendida como prática social transformadora, capaz de fomentar novos modos de pensar, sentir, conhecer e agir, orientados pela ética do cuidado, pela justiça socioambiental e pela construção de alternativas civilizatórias (Gadotti, 2008; Lima; Torres, 2021).

No Brasil, a Educação Ambiental consolidou-se como política pública com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei nº 9.795/1999 e regulamentada pelo Decreto nº 4.281/2002. A alteração promovida pela Lei nº 14.926/2024 reposiciona juridicamente essa agenda ao estabelecer a obrigatoriedade da abordagem de mudanças climáticas, proteção da biodiversidade e vulnerabilidade social nos currículos da educação básica e superior. Em articulação com esse marco, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CP nº 2/2012) a reconhecem como prática política e pedagógica crítica, participativa e emancipatória, vinculada à construção de sociedades sustentáveis, socialmente justas e democraticamente organizadas.

Apesar desse acúmulo normativo, persistem obstáculos estruturais à sua efetivação (Sorrentino *et al.*, 2005), tais como fragilidades na formação inicial e continuada de professores, a ausência de financiamento estável e a recorrente subordinação da educação ambiental a agendas consideradas prioritárias. Frequentemente reduzida a uma transversalidade genérica, sua implementação tende a ocorrer de forma superficial, dissociada das dimensões políticas, territoriais e éticas da crise. Diante da emergência climática, Caride Gomez e Meira Cartea (2020) sustentam que a educação ambiental precisa ultrapassar a mera transmissão de informações e assumir compromisso com a ação social responsável e a formação de novas cidadanias ecológicas.

É nesse terreno de tensão entre normatividade, implementação e projeto societário que as redes adquirem centralidade. A educação ambiental crítica no Brasil tem sido sustentada não apenas por marcos legais, mas por um tecido associativo historicamente constituído e politicamente ativo. A Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), em articulação com a Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (RUPEA), a Rede de Juventude pelo Meio Ambiente (REJUMA) e múltiplas redes estaduais e territoriais, constituiu-se como sujeito coletivo decisivo na defesa da PNEA, na resistência a retrocessos e na incidência sobre o planejamento educacional.

No processo de discussão do novo Plano Nacional de Educação, essa trama associativa ganhou ainda maior relevância. A partir das articulações realizadas no Comitê Assessor do Órgão Gestor da PNEA, REBEA, RUPEA, integrantes do Fórum Nacional de Educação (FNE) e o Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima (DEA/MMA) desempenharam papel estratégico na construção de consensos possíveis e na defesa da centralidade da pauta socioambiental no novo plano. Esse movimento ocorreu, contudo, em uma arena parlamentar marcada por intensa disputa em torno das emendas (propostas de alteração ao projeto de lei apresentadas por parlamentares). De um lado, setores progressistas e entidades da sociedade civil buscavam fortalecer a densidade crítica da pauta socioambiental. De outro, aqueles ligados ao agronegócio, à mineração, à especulação imobiliária e a grupos conservadores atuaram para conter, reduzir ou reconfigurar a agenda em termos gerenciais e adaptativos.

Em meio a esse cenário de crise civilizatória, acúmulo normativo, mobilização em rede e disputa institucional, o Plano Nacional de Educação (PNE) emerge como espaço central de disputa pelos sentidos da educação ambiental. Previsto pelo artigo 214 da Constituição Federal, o PNE é mais do que instrumento técnico-normativo; constitui artefato político no qual se materializam consensos, conflitos e projetos societários concorrentes (Saviani, 2008; Shiroma; Campos; Evangelista, 2011). Analisar a inserção da educação ambiental no PNE significa, portanto, investigar o lugar que a crise socioambiental e suas respostas pedagógicas ocupam no projeto educacional do Estado brasileiro.

Este estudo examina a transição entre o PNE instituído pela Lei nº 13.005/2014, prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei nº 14.934/2024, e o novo PNE 2026–2036, tomando a institucionalização da educação ambiental como terreno estratégico de disputa. O percurso argumentativo organiza-se em quatro movimentos articulados: (i) exame crítico da inserção difusa da educação ambiental no PNE vigente; (ii) análise da mobilização da sociedade civil organizada, com destaque para o Fórum Nacional de Educação e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2024; (iii) avaliação do Projeto de Lei nº 2.614/2024, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), evidenciando avanços e descompassos; e (iv) análise do texto final aprovado pelo Senado Federal em março de 2026, com a criação do Objetivo 8,

Revbea, São Paulo, V. 21, Nº 2: 01-22, 2026.

Sustentabilidade Socioambiental na Educação, destacando conquistas históricas e ambiguidades que mantêm aberta a disputa entre perspectivas críticas e leituras instrumentais de implementação.

Esse percurso interpretativo também é subsidiado pela inserção da autora nos processos de incidência que acompanharam a tramitação do novo PNE, na condição de representante de redes de educação ambiental nas instâncias de articulação da Política Nacional de Educação Ambiental. Tal posição de observação implicada possibilitou acesso a registros, mediações institucionais e dinâmicas de negociação que extrapolam a documentação oficial, ampliando a inteligibilidade das disputas, acomodações e traduções políticas que marcaram a conformação final do texto normativo.

PNE 2014–2024: transversalidade difusa, descontinuidade institucional e invisibilidade política

O Plano Nacional de Educação instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, consolidou-se como o principal instrumento de planejamento educacional do país no decênio recente. Estruturado em 20 metas, 254 estratégias e 10 diretrizes, o plano buscou ordenar políticas da educação básica à pós-graduação, abrangendo financiamento, valorização docente, gestão democrática e redução das desigualdades. Como assinala Dourado (2017), o PNE deve ser compreendido como política pública atravessada por limites estruturais, conjunturais e disputas constitutivas do próprio processo de formulação estatal. Sua arquitetura normativa, portanto, não apenas organiza prioridades, mas expressa correlações de força e hierarquias políticas sobre aquilo que o Estado reconhece como estratégico para o projeto educacional do país.

A inserção da educação ambiental nesse plano torna-se mais inteligível quando situada no contexto político-institucional que marcou sua implementação. Embora aprovado em 2014, sua vigência foi atravessada por profunda instabilidade democrática. A ruptura política de 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, inaugurou um ciclo de reconfiguração conservadora do Estado, com enfraquecimento de políticas estruturantes, retração de espaços participativos e fragilização das agendas socioambientais. No campo educacional, isso repercutiu diretamente sobre instâncias fundamentais de deliberação, como o Fórum Nacional de Educação e a dinâmica conferencial, cuja legitimidade foi tensionada após a descaracterização da CONAE prevista para 2018.

Esse cenário agravou-se entre 2019 e 2022, durante o Governo Bolsonaro, quando a ascensão de uma racionalidade abertamente negacionista e antiambiental produziu efeitos severos sobre a Política Nacional de Educação Ambiental. A desestruturação de instâncias técnicas, os ataques aos marcos normativos da PNEA e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, somados à intensificação da exploração predatória dos biomas e à criminalização de lideranças ambientais, consolidaram um ambiente institucional hostil à justiça socioambiental e aos direitos territoriais. Nesse

contexto, a já limitada presença da educação ambiental no PNE foi submetida a condições ainda mais adversas de implementação.

Paradoxalmente, foi nesse ambiente de retração estatal que se fortaleceram formas relevantes de resistência e produção coletiva no interior da sociedade civil, das universidades e das redes de educadores ambientais. A REBEA, em articulação com redes estaduais, coletivos territoriais e iniciativas universitárias, assumiu papel decisivo na preservação da memória política do campo e na sistematização crítica dos retrocessos. No processo de articulação da REBEA, em diálogo com o Observatório de Educação Ambiental (Observare), liderado por Michele Sato (*in memoriam*), e com a Articulação Nacional de Políticas Públicas de Educação Ambiental (ANPPEA), fortaleceu-se uma frente coletiva de monitoramento, denúncia e resistência aos retrocessos da educação ambiental no plano federal.

Desse acúmulo emergiu o *Dossiê sobre o desmonte das políticas públicas de educação ambiental na gestão do governo federal: 2019–2022* (Rosa; Sorrentino; Raymundo, 2022), documento que extrapolou o registro conjuntural e se converteu em instrumento político-pedagógico de resistência. Ao reunir evidências sobre fragilização administrativa, interrupção de instâncias participativas e tentativas de desconstituição do marco infralegal da PNEA, o dossiê preservou a historicidade das lutas do campo e forneceu base analítica para a incidência pública subsequente, decisiva para a retomada da pauta socioambiental no ciclo que desembocaria na CONAE 2024 e na formulação do novo PNE.

É justamente à luz desse contexto que se evidencia a principal marca da educação ambiental no PNE 2014–2024: sua ausência como núcleo estruturante da arquitetura do plano. Não se questiona aqui a centralidade legítima de áreas como formação docente, valorização profissional ou financiamento, cuja presença com metas e estratégias próprias é necessária. O que se evidencia é que a educação ambiental, diferentemente dessas áreas, não recebeu meta própria, estratégias específicas ou indicadores dedicados. Sua presença distribui-se de forma dispersa em diretrizes gerais e em estratégias voltadas a outros objetivos, sem densidade normativa suficiente para sustentar planejamento, monitoramento ou responsabilização institucional.

Essa ausência não constitui mero detalhe redacional, pois, como argumenta Saviani (2008), a estrutura interna de um plano educacional revela a hierarquia política das prioridades reconhecidas pelo Estado. Ao não dispor de lugar próprio, a educação ambiental permanece em posição subordinada, tratada como dimensão complementar e não como princípio estruturante da formação humana em um contexto de crise civilizatória multifacetada, da qual a emergência climática e a perda de biodiversidade são faces indissociáveis. A transversalidade, nesse caso, opera menos como estratégia integradora e mais como mecanismo de difusão sem centralidade política.

As referências existentes à temática ambiental aparecem formuladas por verbos genéricos, como “promover”, “assegurar” e “estimular”, sem explicitação de sujeitos responsáveis, prazos, mecanismos de monitoramento ou recursos vinculados. Tal indeterminação reduz sua capacidade de produzir

efeitos concretos. Além disso, quando associada a listas amplas que incluem cidadania, direitos humanos e desenvolvimento sustentável, a educação ambiental sofre diluição semântica que enfraquece sua especificidade epistemológica e política.

Esse enfraquecimento torna-se ainda mais evidente quando se observa a desconexão do plano com a centralidade assumida pela crise climática e pela justiça socioambiental no debate contemporâneo. Durante sua vigência, as mudanças climáticas deixaram de ser projeção futura para se afirmarem como experiência concreta de eventos extremos, insegurança hídrica, colapso ecossistêmico e intensificação de vulnerabilidades territoriais. Ainda assim, a Lei nº 13.005/2014 não faz qualquer menção direta à emergência climática, apesar de o país já dispor da Política Nacional sobre Mudança do Clima e, posteriormente, ter ratificado o Acordo de Paris, ambos reconhecendo a centralidade da educação no enfrentamento do problema.

O mesmo se observa em relação à justiça socioambiental. Embora a degradação ambiental incida de forma desigual sobre populações pobres, negras, indígenas, quilombolas e periféricas, o plano não articula a educação ambiental às metas voltadas à equidade, à redução das desigualdades ou à permanência escolar. Essa separação reforça uma leitura tecnicista da questão ambiental, dissociando-a das estruturas históricas de produção da desigualdade e limitando seu potencial crítico.

Uma limitação ainda mais substantiva reside no distanciamento do PNE em relação aos fundamentos político-pedagógicos da Política Nacional de Educação Ambiental e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Ambos os marcos concebem a educação ambiental como prática integrada, contínua, democrática e vinculada à justiça social, à participação e à transformação das relações entre sociedade e natureza. No plano, entretanto, a temática comparece predominantemente como conteúdo a ser inserido em estratégias pontuais, e não como princípio reorganizador do processo educativo.

Essa inflexão reduz sua complexidade ao plano temático, desconsiderando suas dimensões processual, institucional e territorial. O efeito é a restrição da educação ambiental a iniciativas fragmentadas, frequentemente centradas em mudanças comportamentais individuais, sem problematização das estruturas que produzem a crise. Ao reproduzir essa lógica, o PNE enfraquece a potência formativa da educação ambiental crítica, cuja densidade depende da articulação entre currículo, gestão, território, participação e formação docente.

As limitações da arquitetura normativa repercutiram diretamente na implementação. A ausência de metas próprias, indicadores específicos e financiamento vinculado compromete monitoramento, avaliação e incidência política. Sem instrumentos próprios de acompanhamento, a sociedade civil encontrou maiores dificuldades para produzir evidências, tensionar o poder público e reivindicar investimentos consistentes.

Constituiu-se, assim, um ciclo de precarização no qual a baixa prioridade normativa reduziu recursos e institucionalidade; a implementação

fragmentada gerou baixa visibilidade política; e essa invisibilidade, por sua vez, dificultou a mobilização por novos recursos e maior centralidade no planejamento educacional.

Ao final do decênio, consolidou-se no campo a compreensão de que não bastava reivindicar maior visibilidade temática. Tornou-se necessário disputar uma redefinição político-normativa da posição da educação ambiental no projeto educacional brasileiro. Foi desse acúmulo crítico, construído na resistência ao desmonte e na defesa dos marcos da PNEA, que emergiu o movimento de incidência fortalecido no ciclo preparatório do novo PNE. Redes, fóruns, universidades, coletivos territoriais e setores progressistas do Estado passaram a atuar de forma articulada na produção de consensos, formulação de proposições e disputa dos espaços institucionais de participação.

Nesse processo, o Fórum Nacional de Educação e, de modo particularmente decisivo, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2024 converteram-se em arenas estratégicas para deslocar a pauta socioambiental da periferia normativa para o centro do debate sobre o futuro da educação brasileira.

A mobilização propositiva: o Fórum Nacional de Educação e a CONAE 2024 na defesa de um eixo estruturante e crítico

A transição entre o esgotamento do PNE 2014–2024 e a formulação do novo decênio não se reduz à sucessão formal de instrumentos legais. Trata-se de um momento em que a política educacional brasileira se reabre como espaço de disputa pública ampliada, restituindo canais democráticos de deliberação profundamente fragilizados no ciclo anterior. Nesse contexto, o Fórum Nacional de Educação (FNE) retoma centralidade estratégica como instância de mediação entre Estado e sociedade civil, congregando entidades acadêmicas, trabalhadores da educação, movimentos sociais, gestores, estudantes, universidades e redes temáticas na definição dos horizontes normativos do novo plano (FNE, 2024).

Mais do que instância organizativa, o FNE opera como espaço de tradução política das múltiplas agendas que atravessam o campo educacional. É nesse terreno que a pauta socioambiental deixa de comparecer como demanda setorial e passa a disputar lugar estruturante na concepção de projeto educacional para o país. A reconstrução democrática do fórum, após anos de esvaziamento institucional, foi decisiva para recolocar a educação ambiental em articulação com debates sobre financiamento, equidade, currículo, democracia escolar e justiça territorial.

Nesse cenário, a CONAE 2024 assume relevância singular. Realizada em janeiro de 2024, a etapa nacional condensou a energia política acumulada nas fases municipais, estaduais e distrital, reunindo milhares de delegados e delegadas em processo de debate, emenda e deliberação sobre as bases do novo Plano Nacional de Educação (FNE, 2024). Mais do que rito participativo, a conferência constituiu espaço de elaboração coletiva de projetos de sociedade,

no qual se confrontaram concepções concorrentes de educação, democracia, desenvolvimento e futuro.

No interior dessa arquitetura deliberativa, a questão socioambiental alcança densidade inédita com a constituição do Eixo VII, Educação comprometida com a justiça social, a proteção da biodiversidade, o desenvolvimento socioambiental sustentável para a garantia da vida com qualidade no planeta e o enfrentamento das desigualdades e da pobreza (FNE, 2024). A amplitude do enunciado revela um campo de condensação das contradições centrais do presente histórico, reunindo crise ecológica, desigualdade, proteção da vida, pobreza, biodiversidade e papel estratégico da educação.

Importa destacar que o Documento Base da CONAE 2024 já incorporava as emendas oriundas das 27 unidades da federação, sistematizadas pela Comissão Especial de Monitoramento e Sistematização do FNE, conferindo-lhe singular densidade deliberativa. Não se trata, portanto, de texto preliminar ou carta de intenções, mas de síntese política resultante de um processo nacional de negociação, disputa e pactuação democrática.

O deslocamento mais significativo promovido por esse processo foi a superação da transversalidade difusa que caracterizou o PNE anterior. A educação ambiental deixa de aparecer como item disperso em estratégias genéricas e passa a ser formulada como dimensão estruturante do planejamento educacional, vinculada à formação docente, à gestão democrática, ao currículo, ao financiamento público e à relação da escola com os territórios. Trata-se de resposta concreta às insuficiências históricas diagnosticadas no ciclo anterior.

O Eixo VII conferiu à pauta socioambiental um grau de centralidade política sem precedentes no processo conferencial brasileiro. Embora a expressão “desenvolvimento socioambiental sustentável” não coincida integralmente com a tradição crítica da educação ambiental, historicamente vinculada à noção de sociedades sustentáveis (Lima, 2009), o aspecto decisivo reside menos na escolha lexical e mais no reposicionamento estrutural da agenda no interior do planejamento educacional.

O documento reconhece que a crise civilizatória contemporânea, da qual a crise ecológica é dimensão central, não se reduz a problema técnico ou a mudança comportamental. Ao vinculá-la à pobreza, às desigualdades e à proteção da biodiversidade, reinscreve a questão socioambiental no campo das disputas distributivas, territoriais e civilizatórias, aproximando-se dos referenciais da justiça socioambiental e da educação ambiental crítica (Acseirad, 2010; Carvalho, 2012; Porto-Gonçalves, 2006; Lima; Torres, 2021).

Outro ponto decisivo é a ruptura com o tratamento marginal conferido à educação ambiental no PNE anterior. Em lugar de aceitá-la como item disperso, a CONAE afirma a necessidade de metas estruturantes, financiamento específico, formação docente crítica, reorganização curricular e

gestão democrática socioambientalizada. A agenda ambiental deixa de figurar como adendo moral e passa a disputar a própria arquitetura do planejamento educacional.

A formação docente emerge como núcleo desse deslocamento, o documento não a reduz à capacitação metodológica, mas a concebe como processo político-pedagógico orientado à leitura crítica dos conflitos socioambientais, das desigualdades territoriais, da sociobiodiversidade e das relações entre ciência, território e ação coletiva. Essa formulação se alinha à educação ambiental crítica ao reconhecer o trabalho docente como mediação entre conhecimento escolar, historicidade da crise e práxis transformadora.

Na mesma direção, o eixo fortalece currículos interdisciplinares e territorializados, capazes de romper com a fragmentação disciplinar moderna e incorporar a pluralidade epistemológica dos territórios. Saberes indígenas, quilombolas, camponeses, comunitários e periféricos deixam de ocupar posição periférica e passam a constituir parte do próprio conhecimento educativo, tensionando a colonialidade curricular ainda dominante (Walsh, 2009; Escobar, 2014).

Entre as deliberações mais relevantes destacam-se o financiamento público contínuo, a articulação intersetorial entre educação, saúde, assistência social e meio ambiente e o fortalecimento da sociobiodiversidade como horizonte político-pedagógico. A educação ambiental expande-se, assim, para além da escola, conectando-se às políticas públicas de proteção da vida em escala territorial.

A potência da CONAE, contudo, não se encerrou no momento conferencial. Como desdobramento, o debate avançou para o Comitê Assessor do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, onde a representação do FNE consolidou a centralidade estratégica do novo PNE. Nesse espaço, constituiu-se um Grupo de Trabalho articulando a REBEA, em diálogo orgânico com a RUPEA, representantes do FNE e o Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. Esse arranjo foi decisivo para alinhar formulações, consolidar consensos e estruturar estratégias de incidência política durante a tramitação legislativa, iniciada em junho de 2025.

Essa etapa demonstra que a força da CONAE residiu precisamente em sua capacidade de converter deliberação democrática em incidência institucional organizada, articulando redes históricas, instâncias participativas e setores técnico-normativos do Estado em defesa de um eixo socioambiental estruturante no novo PNE.

O projeto de lei do novo PNE (PL 2.614/2024): descompasso estrutural entre demandas sociais e versão oficial

Em junho de 2024, o Ministério da Educação encaminhou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 2.614, propondo o novo Plano Nacional de

Revbea, São Paulo, V. 21, Nº 2: 01-22, 2026.

Educação para o decênio seguinte. O envio ocorreu após o ciclo participativo coordenado pelo Fórum Nacional de Educação e a realização da CONAE 2024, que sistematizou um conjunto abrangente e pluriversal de proposições oriundas da sociedade civil. O próprio documento de encaminhamento reconhece ter sido elaborado com base nas deliberações conferenciais (FNE, 2024; Brasil, 2024, p. 46), o que gerou a expectativa de que as prioridades coletivamente pactuadas fossem incorporadas aos elementos estruturantes do novo plano.

Em particular, esperava-se que a centralidade atribuída à educação ambiental e à justiça socioambiental no Eixo VII da CONAE se traduzisse em estatuto normativo robusto, com metas claras, instrumentos de financiamento dedicados e mecanismos de acompanhamento capazes de superar as lacunas históricas do decênio anterior.

Entretanto, a análise do projeto revela descompassos estruturais e ambiguidades significativas entre as proposições conferenciais e o texto encaminhado pelo Poder Executivo. Essas divergências não se limitam à frequência de menções à temática socioambiental, mas alcançam a hierarquia normativa atribuída à educação ambiental, a densidade político-pedagógica incorporada ao projeto e o grau de vinculação entre deliberação social e política pública. O resultado é um desalinhamento entre compromissos construídos na esfera participativa e as soluções normativas efetivamente propostas.

Essa decisão não pode ser dissociada do contexto de descontinuidades democráticas que marcou o período 2016-2022. Como analisado na seção anterior, o impeachment de Dilma Rousseff, consumado como golpe parlamentar, e os governos Temer e Bolsonaro produziram um ambiente institucional de hostilidade às políticas socioambientais e de sistemático esvaziamento dos espaços de participação social. O PL 2.614/2024, ao relegar a educação ambiental a uma posição periférica, não rompeu com essa herança; ao contrário, expressou sua continuidade sob novas roupagens.

Durante o governo Michel Temer, o Fórum Nacional de Educação foi deliberadamente reconfigurado com exclusão de representantes da sociedade civil e ampliação da presença de atores empresariais, interrompendo o ciclo democrático da CONAE 2018 e incentivando a emergência de iniciativas de resistência, como a Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE) (Editorial, 2017).

A radicalização desse processo intensificou-se entre 2019 e 2022 no governo Bolsonaro, com o desmonte institucional da educação ambiental, no Ministério do Meio Ambiente, o Departamento de Educação Ambiental foi desestruturado, reduzido e alocado junto à Secretaria de Turismo, perdendo sua autonomia e capacidade técnica. No Ministério da Educação, a Coordenação Geral de Educação Ambiental foi simplesmente extinta. Somam-se a isso os ataques sistemáticos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, as tentativas de revogação de dispositivos normativos da

PNEA e a disseminação de discursos negacionistas sobre a crise climática (Rosa; Sorrentino; Raymundo, 2022).

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2022, inaugurou uma fase de recomposição democrática, marcada pela reabertura do Fórum Nacional de Educação, convocação da CONAE 2024 e reinstalação do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Esses movimentos geraram expectativas de transformação normativa substantiva. Contudo, o PL 2.614/2024 evidencia os limites dessa retomada, haja visto que ao não incorporar a centralidade conferida às pautas socioambientais no Eixo VII, o Ministério da Educação preservou avanços simbólicos, mas não lhes atribuiu prioridade estratégica na arquitetura do plano.

Essa escolha explicita uma tensão estrutural entre deliberação social e decisão governamental. A fragmentação normativa observada no projeto não decorre de mera dificuldade técnica, mas de opções políticas inscritas em arranjos burocráticos consolidados, que seguem condicionando a capacidade do Estado de materializar compromissos deliberativos da sociedade civil.

O PL apresenta avanços discursivos relevantes ao reconhecer direitos humanos, diversidade e sustentabilidade socioambiental entre suas diretrizes e objetivos gerais (Brasil, 2024, art. 3º, X; art. 4º, IV). A educação ambiental também é mencionada em estratégias transversais relativas à educação infantil, à educação integral e à formação docente. Entretanto, essa incorporação permanece limitada em termos de densidade normativa e efetividade política. O projeto não estabelece articulação direta com a Política Nacional de Educação Ambiental nem com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, tampouco define mecanismos claros de implementação, monitoramento ou financiamento específico.

À luz da análise crítica do discurso (Fairclough, 2001), essa presença pode ser lida como forma de acomodação discursiva, na qual conceitos potencialmente transformadores são absorvidos de modo compatível com a estrutura normativa já consolidada, neutralizando seu potencial de reorganização institucional. O resultado é uma inclusão predominantemente simbólica, incapaz de assegurar, por si só, efetividade pedagógica, territorialização curricular ou institucionalidade estável para a agenda socioambiental.

O maior limite do PL não reside, portanto, na ausência de menções à educação ambiental, mas na recusa em lhe conferir centralidade normativa. Nenhum objetivo, meta ou eixo específico do plano estabelece a sustentabilidade socioambiental como prioridade estratégica. As metas do anexo permanecem concentradas em áreas historicamente consolidadas, como alfabetização, educação integral, educação profissional e financiamento, reproduzindo a lógica fragmentária do PNE anterior.

Como assinala Saviani (2008), a arquitetura de um plano educacional expressa prioridades políticas e concepções de desenvolvimento. Nesse

sentido, a marginalização da agenda socioambiental revela uma hierarquização normativa que a mantém subordinada a áreas tradicionalmente valorizadas, em detrimento de uma perspectiva crítica, territorializada e emancipatória. Essa ausência de centralidade manifesta-se também na inexistência de diretrizes robustas para adaptação climática das escolas, formação docente crítica, integração curricular territorializada e financiamento vinculado à sustentabilidade. Elementos centrais deliberados coletivamente na CONAE 2024 foram absorvidos de forma simbólica, sem dispositivos efetivos de implementação. O resultado é a continuidade de uma lógica em que a educação ambiental comparece como tema transversal, porém sem capacidade de alterar a estrutura curricular, os fluxos de financiamento ou as prioridades institucionais do planejamento decenal.

A análise do projeto confirma, assim, que a consolidação de uma educação ambiental crítica, territorializada e socialmente legitimada não depende apenas de reconhecimento discursivo ou de participação ampliada. Sua efetivação exige disputa contínua no interior dos arranjos institucionais, onde racionalidades administrativas, prioridades concorrentes e correlações de força definem o que se converte, ou não, em prioridade normativa.

A exclusão da educação ambiental como eixo estruturante não pode ser atribuída apenas à sua suposta "incompatibilidade" com formatos gerenciais de planejamento. Essa leitura simplifica um campo de forças mais complexo. A permanência da EA em posição periférica no projeto de lei reflete, antes, a atuação coordenada de atores políticos concretos: as bancadas parlamentares do agronegócio, da mineração e da especulação imobiliária, que historicamente obstruem a centralidade da pauta socioambiental; setores conservadores que veem na educação ambiental crítica uma ameaça às suas visões de educação e sociedade; e, no interior do próprio campo educacional, tensões entre projetos que disputam os sentidos da política, de um lado, a defesa de uma educação pública, democrática e territorializada; de outro, a agenda da plataformização, da "educação conectada" e da privatização do conhecimento, articulada por atores empresariais e fundações.

A educação ambiental crítica, por sua natureza transversal, territorializada e politicamente orientada, tensiona todas essas forças. Sua exclusão da centralidade normativa não constitui, portanto, um efeito colateral da complexidade técnica do planejamento, mas o resultado de um arranjo político desfavorável, no qual a agenda socioambiental foi deliberadamente contida.

Esse desequilíbrio, contudo, não se esgotou na formulação do texto pelo Executivo. Pelo contrário, seu efeito mais imediato foi transferir o centro da decisão para o Legislativo, onde a definição de metas, instrumentos e conteúdos passou a depender de negociações entre projetos concorrentes. Foi nesse espaço de disputa aberta que o Objetivo 8 do substitutivo aprovado em março de 2026 emergiu, não como realização plena da agenda socioambiental, mas como síntese provisória de forças ainda assimétricas, nas quais a pauta

se afirmou como campo de disputa hegemônica entre deliberação democrática, burocracia estatal e tramitação parlamentar.

Em síntese, o PL 2.614/2024 revela que a consolidação da educação ambiental como eixo estruturante do PNE 2026–2036 permanece menos como decorrência linear da participação social e mais como resultado de disputa político-institucional permanente sobre os sentidos do planejamento educacional brasileiro.

O Objetivo 8 no novo PNE: institucionalização, mediação política e disputas sobre o sentido da educação ambiental

O quinto e decisivo movimento desta trajetória desloca a análise para a arena legislativa, espaço em que o Projeto de Lei nº 2.614/2024 foi submetido a intensa disputa política, normativa e discursiva. Após sua tramitação na Câmara dos Deputados, o texto foi aprovado pelo Senado Federal, em 25 de março de 2026, incorporando, pela primeira vez na história do planejamento educacional brasileiro, um objetivo específico voltado à sustentabilidade socioambiental na educação. A criação do Objetivo 8 representa, nesse sentido, um marco político-institucional de grande relevância, ao conferir lugar próprio à pauta socioambiental na arquitetura do Plano Nacional de Educação.

Essa inflexão, contudo, não pode ser lida como simples decorrência procedimental da tramitação parlamentar. Ela expressa o acúmulo histórico de lutas, formulações e estratégias de incidência construídas pelo campo da educação ambiental ao longo de décadas. Nesse percurso, a atuação articulada das redes assumiu papel decisivo. A REBEA, em diálogo orgânico com a RUPEA, redes estaduais, coletivos territoriais e núcleos universitários, operou como mediação política fundamental entre a capilaridade das experiências locais e a escala nacional da formulação normativa. Processos de formação, produção acadêmica, experiências pedagógicas territorializadas e estratégias de incidência legislativa foram progressivamente traduzidos em proposições capazes de sustentar, no debate educacional, a centralidade da justiça socioambiental.

A presença histórica dessas redes nas instâncias de acompanhamento da Política Nacional de Educação Ambiental fortaleceu essa capacidade de tradução política. A interlocução permanente com o Fórum Nacional de Educação, com o Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima e com o Comitê Assessor do Órgão Gestor da PNEA consolidou canais institucionais de escuta, sistematização e incidência, ampliando a capacidade de fazer circular, no interior do Congresso, demandas produzidas nos territórios, nas universidades e nos fóruns de educadores ambientais.

Ao mesmo tempo, a forma final assumida pelo texto aprovado foi profundamente marcada pela heterogeneidade constitutiva da própria arena parlamentar. A tramitação tornou visíveis projetos concorrentes de educação e

Revbea, São Paulo, V. 21, Nº 2: 01-22, 2026.

de sociedade. Parte das emendas propostas pelos parlamentares buscou fortalecer a densidade político-pedagógica da pauta socioambiental, ampliando sua coerência com os referenciais da educação ambiental crítica. Outra parte, porém, atuou no sentido de deslocar esse horizonte, reduzindo sua potência de questionamento das bases históricas do modelo de desenvolvimento associado ao desmatamento, à degradação hídrica, à expropriação territorial e à produção de desigualdades. Em seu lugar, ganharam força formulações centradas na preparação institucional para eventos extremos, na administração dos impactos e na construção de respostas verificáveis pelos dispositivos de gestão pública.

Esse deslocamento não é neutro. Trata-se de uma estratégia recorrente de neutralização da crítica, na medida em que transfere a ênfase da análise das causas estruturais da crise para a organização eficiente de seus efeitos. Em vez de interrogar os processos econômicos, territoriais e políticos que produzem a devastação socioambiental, a política tende a privilegiar linguagens de prevenção, resiliência, monitoramento e conformidade. O resultado é um movimento sutil, porém politicamente decisivo, de esvaziamento da educação ambiental como campo de leitura crítica das relações entre poder, território, desenvolvimento e injustiça.

É dessa correlação desigual de forças que emerge a configuração híbrida do Objetivo 8. O avanço é inequívoco, a pauta socioambiental deixa de ocupar posição residual e passa a integrar o núcleo estratégico do planejamento decenal. Contudo, a forma dessa institucionalização reinscreve, no próprio texto normativo, as tensões que marcaram sua produção. A conquista da centralidade convive com deslocamentos semânticos que aproximam parte das metas e estratégias de uma racionalidade voltada à governabilidade da crise, mais do que à problematização de suas raízes civilizatórias.

Essa ambivalência torna-se especialmente visível na Meta 8.a, que estabelece a implementação progressiva de planos de prevenção, mitigação e adaptação às mudanças climáticas pelas redes de ensino. Trata-se de avanço substantivo, sobretudo porque explicita, pela primeira vez, a crise climática no principal instrumento de planejamento educacional do país. O problema analítico não reside no conteúdo da meta, mas na lógica que organiza sua inteligibilidade política. O êxito passa a ser aferido prioritariamente pela existência formal de planos, convertendo o documento em principal evidência da ação estatal.

Tal escolha revela a centralidade contemporânea de uma gramática de governança baseada em auditabilidade, verificabilidade e produção documental. Nessa moldura, a educação ambiental corre o risco de ser progressivamente convertida em objeto administrável, passível de monitoramento por indicadores de conformidade, sem que isso assegure, necessariamente, processos formativos territorializados, críticos e socialmente transformadores.

A mesma tensão reaparece no robusto conjunto de estratégias voltadas à infraestrutura escolar. Eficiência energética, gestão hídrica, saneamento, arborização, resíduos sólidos, conforto térmico e qualificação ambiental dos espaços educativos configuram um bloco relevante e necessário, especialmente diante do agravamento da emergência climática. No entanto, a força material desse eixo evidencia, por contraste, a menor explicitação das mediações curriculares e pedagógicas que poderiam converter esses elementos em experiências formativas densas.

Na perspectiva da educação ambiental crítica, infraestrutura não é apenas suporte físico, mas mediação pedagógica. Água, energia, resíduos, sombra, temperatura, solo e organização espacial constituem dispositivos privilegiados para leitura do território, compreensão dos fluxos ecológicos e análise crítica das relações entre ciência, tecnologia, natureza e desigualdade. O ponto de fragilidade do texto reside justamente na insuficiente explicitação dessa passagem entre materialidade e formação.

Essa assimetria repercute de modo ainda mais sensível na formação docente. Embora o Objetivo 8 represente avanço em relação ao plano anterior, persistem zonas importantes de indeterminação. A redação favorece interpretações centradas em repertórios metodológicos, protocolos didáticos e trilhas de capacitação, o que pode restringir a formação à dimensão instrumental. Com isso, enfraquece-se a possibilidade de afirmar a docência como práxis política, epistemológica e ética voltada à leitura crítica dos conflitos socioambientais.

Situação semelhante se verifica na aproximação entre educação profissional e tecnológica, bioeconomia, economia verde e conhecimentos tradicionais. Ainda que a formulação pareça promissora, ela também pode estabilizar uma leitura excessivamente conciliatória de processos marcados por profundas assimetrias de poder. A transição ecológica tende, nesse enquadramento, a ser apresentada como horizonte consensual de modernização produtiva, obscurecendo disputas sobre quem define seus rumos, quais territórios são sacrificados e quais grupos sociais suportam seus custos.

No campo da participação social, o avanço também é real, mas politicamente limitado. As estratégias reconhecem a importância do envolvimento da comunidade escolar, porém privilegiam formatos baseados em consulta, representação formal e acompanhamento institucional. Permanecem pouco explicitados os mecanismos capazes de sustentar participação como exercício compartilhado de poder decisório, elemento decisivo para uma perspectiva efetivamente democrática e territorializada.

Nessa direção, a leitura gramsciana oferece importante chave interpretativa. Como assinala Gramsci (2001), os avanços normativos não correspondem à realização integral do projeto político dos sujeitos em luta, mas às formas historicamente possíveis de sedimentação de posições na disputa por hegemonia. O Objetivo 8 deve, assim, ser compreendido como expressão

Revbea, São Paulo, V. 21, Nº 2: 01-22, 2026.

concreta dessas mediações, nas quais demandas emancipatórias ingressam no Estado sob acomodações, limites e traduções parciais.

A inscrição do Objetivo 8 no novo PNE constitui, portanto, uma conquista histórica que precisa ser afirmada em toda a sua densidade política. Pela primeira vez, a agenda socioambiental dispõe de lugar próprio no centro do planejamento educacional brasileiro. Justamente por isso, a crítica precisa tornar-se mais rigorosa, e não menos. O desafio já não é apenas conquistar presença normativa, mas disputar os sentidos que orientarão sua regulamentação, seus currículos, sua formação docente e sua tradução nos territórios escolares.

A aprovação do novo plano não encerra o processo. Ao contrário, inaugura uma nova etapa da luta político-pedagógica. Será na implementação concreta, nos sistemas de ensino, nas escolas, nas universidades, nos fóruns e nas redes que se decidirá se o Objetivo 8 sustentará uma educação ambiental comprometida com a transformação das bases sociais da crise ou se será progressivamente absorvido por lógicas de gestão adaptativa do colapso.

Conclusão: a conquista normativa e a reabertura ampliada da disputa pelos sentidos da educação ambiental

A trajetória analisada neste estudo permite afirmar que a incorporação da sustentabilidade socioambiental como objetivo específico no novo Plano Nacional de Educação constitui uma inflexão histórica no planejamento educacional brasileiro. Pela primeira vez, a educação ambiental deixa de ocupar posição periférica, dispersa em formulações transversais e semanticamente diluídas, para inscrever-se no núcleo estratégico do principal instrumento decenal de orientação das políticas educacionais do país. Trata-se de uma conquista de alta densidade política, normativa e simbólica, cujo significado ultrapassa o plano jurídico-formal e alcança o terreno mais amplo das disputas sobre educação, democracia, ciência e futuro em contexto de crise civilizatória.

A análise desenvolvida ao longo do artigo demonstra, contudo, que essa institucionalização não pode ser compreendida como ponto de chegada. Seu significado histórico reside precisamente no fato de deslocar a disputa para um novo patamar, no qual a luta já não se concentra apenas na conquista de visibilidade normativa, mas na definição das racionalidades, mediações pedagógicas e regimes de conhecimento que orientarão sua materialização nos sistemas de ensino. A presença do Objetivo 8 não resolve a controvérsia sobre o lugar da educação ambiental; ao contrário, reinscreve essa controvérsia no interior do Estado, dos currículos, das políticas formativas e das práticas escolares.

É nesse ponto que o papel das redes se torna ainda mais estratégico. Se sua atuação foi decisiva para converter acúmulos territoriais, universitários, pedagógicos e político-institucionais em formulação normativa nacional, no

próximo decênio sua função tende a se ampliar. Caberá às redes acompanhar criticamente a regulamentação do novo PNE, tensionar os planos subnacionais, disputar as diretrizes curriculares, fortalecer a formação inicial e continuada de professores e sustentar, nos territórios, leituras capazes de impedir o esvaziamento da densidade crítica historicamente construída pelo campo. Mais do que mediação política, trata-se de preservar a memória intelectual e a potência transformadora da educação ambiental em face de novas formas de captura institucional.

Esse desafio já se projeta para outras arenas decisivas do Estado educacional, particularmente no processo de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE). A mudança de arena, do Parlamento para o CNE, não altera o núcleo da disputa; apenas desloca para o plano mais fino da regulação curricular a mesma tensão entre densidade crítica e acomodação institucional. Também nesse espaço permanecem abertos os riscos de tradução da educação ambiental em linguagens técnico-operacionais, competências administráveis e dispositivos de adaptação institucional que enfraqueçam sua capacidade de problematizar as bases históricas do modelo de desenvolvimento associado ao desmatamento, à degradação hídrica, à expropriação territorial e à produção de injustiças socioambientais.

Essa disputa curricular torna-se ainda mais sensível diante do avanço de atores privados, plataformas educacionais, grupos ideologicamente orientados e produtores de materiais didáticos que buscam intervir na circulação pedagógica do conhecimento socioambiental. O risco não se limita à simplificação técnica da pauta, mas inclui sua possível capitulação a agendas negacionistas e antiambientais que relativizam a crise climática, silenciam conflitos territoriais e substituem a crítica às bases sociais da devastação por narrativas moralizantes, adaptativas ou funcionalmente alinhadas à reprodução do colapso. Nesse terreno, a disputa pelos sentidos da educação ambiental torna-se também disputa sobre mediações digitais, curadoria de conteúdos, trilhas formativas e regimes privados de circulação curricular.

É precisamente nesse deslocamento que a questão da ciência assume centralidade incontornável. A disputa já não incide apenas sobre a presença formal da educação ambiental nos textos normativos, mas sobre quais regimes de conhecimento orientarão currículos, plataformas, materiais didáticos e processos de formação docente. Em um contexto de expansão de narrativas negacionistas, a defesa da ciência, especialmente do conhecimento climático, ecológico e socioambiental, converte-se em dimensão estratégica da própria democracia educacional. O risco político-pedagógico reside na produção de mediações curriculares que relativizam evidências científicas sobre aquecimento global, perda de biodiversidade, contaminação das águas, eventos extremos e desigualdade territorial, convertendo a crise em objeto de opinião, gestão pragmática ou empreendedorismo verde.

Ao mesmo tempo, a força histórica da educação ambiental crítica reside justamente em recusar tanto o negacionismo quanto uma noção abstrata de ciência dissociada da vida social. Sua potência está em articular rigor científico, pluralidade epistemológica e leitura territorializada dos conflitos, colocando em diálogo conhecimento acadêmico, saberes escolares, experiências comunitárias e conhecimentos indígenas, quilombolas e camponeses. É essa articulação que permite afirmar uma educação comprometida não apenas com a transmissão de informações, mas com a compreensão crítica das estruturas que produzem devastação, vulnerabilidade e desigualdade.

A questão decisiva do próximo decênio passa a ser, portanto, quais sentidos disputarão hegemonia na implementação do Objetivo 8 e na atualização das diretrizes curriculares. De um lado, permanece aberta a possibilidade de sua tradução em políticas curriculares, formativas e territoriais comprometidas com a leitura crítica do modelo de desenvolvimento que produz destruição ambiental e injustiça social. De outro, persiste o risco de sua absorção por dispositivos predominantemente gerenciais, voltados à preparação institucional para eventos extremos, à adaptação das redes de ensino e à administração eficiente dos efeitos da crise.

A análise permite sustentar que essa tensão não é periférica, mas constitutiva do próprio processo de institucionalização. Como toda conquista inscrita no interior do Estado ampliado, a incorporação da pauta socioambiental no novo PNE condensa mediações, acomodações e traduções parciais, sem jamais coincidir plenamente com o horizonte político dos sujeitos coletivos que a impulsionaram. Justamente por isso, a historicidade da conquista exige que sua defesa se realize como crítica permanente, e não como celebração apaziguada do texto normativo.

Nesse horizonte, a institucionalização do Objetivo 8 deve ser compreendida menos como consolidação normativa e mais como convocação histórica ao diálogo, à vigilância democrática e à ação coletiva permanente. Cabe às redes, fóruns, coletivos, universidades, escolas e movimentos sociais que historicamente teceram a educação ambiental brasileira assumir, de forma articulada e solidária, o desafio de sustentar a densidade crítica dessa conquista, impedindo sua captura por racionalidades tecnocráticas, mercantis ou adaptativas. Inspiradas pelos princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, essas redes podem e devem seguir atuando como territórios vivos de formação política, produção de conhecimento, reinvenção curricular e mobilização social, reafirmando a educação ambiental como prática de esperança crítica, justiça socioambiental e defesa radical da vida. Mais do que garantir a implementação de um objetivo no plano, trata-se de manter aberta a possibilidade de construção coletiva de outros futuros, nos quais a educação se reconheça como espaço de encontro entre saberes, escuta entre territórios e compromisso ético com a transformação civilizatória.

Referências

ACSELRAD, H. Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos Avançados**, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010.

ACSELRAD, H.; MELLO, C. C. A.; BEZERRA, G. N. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF: Presidência da República, 1999.

BRASIL. **Lei nº 12.187**, de 29 de dezembro de 2009. Institui a Política Nacional sobre Mudança do Clima. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.934**, de 25 de julho de 2024. Prorroga a vigência do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.926**, de 17 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para dispor sobre a educação ambiental. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Poder Executivo. **Projeto de Lei nº 2.614**, de 27 de junho de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília, DF, 2024.

CARIDE GOMEZ, J.A.; MEIRA CARTEA, P. Á. La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. **Revista Interuniversitaria, Salamanca**, n. 36, p. 21-34, 2020.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DOURADO, L. F. **Plan nacional de educación: el epicentro de las políticas de estado para la educación brasileña**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária; ANPAE, 2017.

DOURADO, L. F. (org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. São Paulo: ANPAE, 2020.

ESCOBAR, A. **Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia**. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

ESCOBAR, A. **Pluriversal Politics: The Real and the Possible**. Durham: Duke University Press, 2020.

Revbea, São Paulo, V. 21, Nº 2: 01-22, 2026.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (FNE). **Conae 2024: Documento Base – Plano Nacional de Educação (2024-2034)**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília: FNE/MEC, 2024.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

GOVERNO FEDERAL. **Documento Final da CONAE 2024**. Brasília: Ministério da Educação, 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 1-6.

IPCC. **Global Warming of 1.5°C. Summary for Policymakers**. Geneva: Intergovernmental Panel on Climate Change, 2018.

IPCC. **AR6 Synthesis Report: Climate Change 2023**. Geneva: Intergovernmental Panel on Climate Change, 2023.

LATOUR, B. **Onde aterrar: como se orientar politicamente no Antropoceno**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LAYRARGUES, P. P. 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. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIMA, G. F. C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 35, n. 3, p. 517-531, set./dez. 2009.

LIMA, G. F. C.; TORRES, M. B. R. Uma educação para o fim do mundo? Os desafios socioambientais contemporâneos e o papel da educação ambiental em contextos escolarizados. **Educar em Revista**, v. 37, e77819, 2021.

MARQUES, L. **O decênio decisivo: propostas para uma política de sobrevivência**. São Paulo: Elefante, 2020.

MOORE, J. W. (org.). **Antropoceno ou Capitaloceno? Natureza, história e a crise do capitalismo**. São Paulo: Elefante, 2022.

PACKER, L. **Economia verde é "falácia miraculosa" para tempos de destruição**. Brasil de Fato, São Paulo, 21 set. 2020.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

ROSA, V.; SORRENTINO, M.; RAYMUNDO, M. (Coords.). **Dossiê sobre o desmonte das políticas públicas de educação ambiental na gestão do governo federal: 2019-2022**. Brasília: EAREsiste, 2022.

SAVIANI, D. **Política educacional brasileira: limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei nº 2.614/2024**: aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: SF, 2026.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, J. P. S.; MEI, D. S. O desmantelamento do direito à educação no pós-golpe. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 2456-2482, 2018.

SINPROEP-DF. **A liquidação do Fórum Nacional de Educação e a resposta da sociedade civil**. Brasília: Sinproep-DF, 2018.

SORRENTINO, M. et al. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005.

TOZZONI-REIS, M. F. C.; CAMPOS, L. M. L. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. **Educar em Revista**, v. 30, n. 3, p. 145-162, 2014.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad: luchas decoloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.