

UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA

A Critical Analysis of the Transversality of Environmental Education in School Pedagogical Practice for the Formation of Citizenship

Anysio Henriques Neto

Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS

Leticia Recalde Costa

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Suzete Rosana de Castro Wiziack

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Marcos Vinicius Campelo Junior

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo realizar uma análise teórica acerca dos impactos da obrigatoriedade do ensino da Educação Ambiental na concretização das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da educação básica, considerando a inserção da transversalidade dessa temática nos currículos escolares. Para tanto, foram examinados os principais marcos regulatórios que normatizam a Educação Ambiental no Brasil, bem como as práticas pedagógicas emergentes desse contexto histórico de consolidação do Campo Social da Educação Ambiental. A investigação abarcou a análise de projetos educacionais, tais como aqueles vinculados à iniciativa Criativos da Escola, Feiras Científicas no estado de Mato Grosso do Sul, e uma proposta curricular estruturada com base nos princípios da Agroecologia. Esses elementos ilustram como a obrigatoriedade da Educação Ambiental tem sido operacionalizada no cotidiano escolar, refletindo distintas macrotendências político-pedagógicas, a saber: a conservacionista, a pragmática e a crítica, evidenciando as complexidades e desafios inerentes à sua implementação na prática docente.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação Básica; Macrotendências Político-Pedagógicas.

ABSTRACT

This study aims to conduct a theoretical analysis of the impacts of the mandatory teaching of Environmental Education on the materialization of pedagogical practices developed by basic education teachers, considering the inclusion of this theme as a transversal component in school curricula. To this end, the main regulatory frameworks that govern Environmental Education in Brazil were examined, as well as the pedagogical practices that have emerged from this historical process of consolidation of the Social Field of Environmental Education. The investigation included the analysis of educational projects, such as those linked to the "School Creatives" initiative (*Criativos da Escola*), Scientific Fairs in the state of Mato Grosso do Sul, and a curricular proposal structured based on the principles of Agroecology. These elements illustrate how the obligation of Environmental Education has been operationalized in school practices, reflecting different political-pedagogical macro-trends, namely: the conservationist, the pragmatic, and the critical, highlighting the complexities and challenges inherent to its implementation in teaching practice.

Keywords: Environmental Education; Basic Education; Political-Pedagogical Macro-Trends.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental constitui, na contemporaneidade, um dos eixos estruturantes das discussões sobre desenvolvimento sustentável, justiça socioambiental e formação cidadã. No século XXI, essa temática perpassa todas as dimensões da vida social, tanto em contextos urbanos quanto rurais, consolidando-se como um campo de disputa epistemológica e política. No âmbito educacional, a obrigatoriedade de sua inserção nos currículos escolares configura um fenômeno normativo que exige reflexões aprofundadas sobre suas repercussões na materialidade da prática pedagógica dos docentes da educação básica.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo examinar criticamente as bases legais que instituíram e regulamentaram a Educação Ambiental no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988. Para tanto, além de uma análise histórica e legislativa, adotou-se como referencial teórico a Pedagogia Histórico-Crítica, conforme delineada por Demerval Saviani (2021), para compreender a inserção de projetos escolares no âmbito da Educação Ambiental como consequência das políticas públicas estruturadas ao longo das últimas décadas. Essa abordagem insere-se na tradição do Materialismo Histórico-Dialético, que concebe a prática educativa como um processo mediado pela capacidade dos sujeitos de transformar sua realidade material por meio da articulação entre tese, antítese e síntese.

Além desse aporte teórico, utilizou-se as reflexões de Layrargues e Lima (2014), que identificam três macrotendências predominantes na Educação Ambiental brasileira: conservacionista, pragmática e crítica. Segundo os autores, a trajetória desse campo tem sido marcada por deslocamentos epistemológicos e políticos que refletem disputas teóricas e influências ideológicas. Inicialmente, a Educação Ambiental consolidou-se sob a vertente conservacionista, fortemente influenciada pelo ambientalismo ecológico de base científica, mas dissociada das contribuições das ciências humanas e das questões sociais.

A partir da década de 1990, impulsionada pelo contexto neoliberal e pela reestruturação produtiva global, emergiu a macrotendência pragmática, caracterizada por um viés instrumental e tecnocrático. Essa abordagem, ainda que reconheça a importância da Educação Ambiental, tende a diluí-la em estratégias gerenciais e mercadológicas, desconsiderando as desigualdades estruturais que permeiam as relações socioambientais (Layrargues; Lima, 2014, p. 30).

Nesse contexto, a consolidação da Educação Ambiental enquanto campo social, nos termos de Bourdieu (2001; 2004), evidencia a disputa simbólica por capital cultural e legitimidade científica dentro do sistema educacional. O campo social, conforme definido pelo autor, é um espaço relativamente autônomo, regido por regras próprias, no qual distintos agentes competem pelo monopólio da autoridade pedagógica. No Brasil, essa disputa manifestou-se na evolução do debate ambiental, culminando no fortalecimento da macrotendência crítica, que ganha protagonismo após eventos como a Rio+20 e a Conferência de Johannesburgo. Essa vertente articula conceitos como cidadania, democracia, participação, emancipação, conflito, justiça ambiental e

transformação social, opondo-se às perspectivas reducionistas das abordagens anteriores (Layrargues; Lima, 2014, p. 33).

Conforme argumenta Bourdieu, o campo social pode ser compreendido como

[...] um espaço relativamente autônomo de forças e posições sociais, dotado de regras próprias e dedicado à produção e reprodução de bens culturais, representações e formas de perceber a realidade. Reúne um conjunto de indivíduos e instituições que estabelecem entre si relações de poder e concorrência pela hegemonia simbólica e material desse universo, fundada na conquista e domínio do capital simbólico legitimado e reconhecido por todos os que dele participam (Bourdieu, 2001; 2004, apud Layrargues; Lima, 2014, p. 23).

Essa concepção é fundamental para compreender como a Educação Ambiental se configura como um campo em disputa, no qual diferentes atores buscam definir quais conhecimentos são legitimados e como devem ser abordados no contexto educacional.

Além da análise teórica, este estudo examina a Educação Ambiental a partir da materialização de práticas pedagógicas no contexto escolar. Para isso, foram investigados documentos normativos centrais, como a Lei Federal 9.795/1999, a Resolução nº 2 de 15 de junho de 2009, o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 14 de 06 de junho de 2012 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Paralelamente, foram analisadas experiências pedagógicas concretas, incluindo projetos escolares vinculados à iniciativa Criativos da Escola, feiras científicas regionais e prêmios acadêmicos que incentivam a Educação Ambiental.

Uma experiência notável abordada neste estudo é a adoção de um currículo agroecológico como disciplina estruturante em uma escola rural vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Essa proposta, ao contrário do modelo de transversalidade recomendado pelas diretrizes educacionais, incorpora a Agroecologia como um eixo central da formação escolar, ressignificando a relação entre conhecimento científico, território e justiça socioambiental.

Diante do exposto, este estudo busca não apenas mapear o desenvolvimento histórico e normativo da Educação Ambiental no Brasil, mas também problematizar os desafios inerentes à sua efetivação no cotidiano escolar. A análise revela que a transversalidade, apesar de representar um avanço normativo, pode se configurar como um obstáculo à concretização de práticas pedagógicas que promovam efetivamente a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, torna-se imperativo repensar as políticas educacionais à luz de uma abordagem crítica, que articule a Educação Ambiental não apenas como um conteúdo curricular, mas como um instrumento de transformação social.

O HISTÓRICO LEGAL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL REDEMOCRATIZADO

No Brasil, a regulamentação da Educação Ambiental ocorreu no final do século XX, com a promulgação da Lei nº 6.938, de agosto de 1981, que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente. A partir dessa normativa, a Educação Ambiental passou a ser uma responsabilidade curricular das instituições de ensino, abrangendo tanto a rede pública quanto a privada, em todas as modalidades educacionais.

Entretanto, um marco fundamental para a institucionalização da Educação Ambiental foi a Constituição Federal de 1988, que, em seu Artigo 225, estabeleceu o meio ambiente ecologicamente equilibrado como um direito fundamental dos cidadãos e uma obrigação do Estado. Com base nesse princípio constitucional, a Lei nº 9.795/1999 reformulou e ampliou o escopo normativo da Educação Ambiental, consolidando-a como componente essencial dos currículos escolares.

O avanço na regulamentação desta temática prosseguiu com a publicação da Resolução nº 2, de 15 de junho de 2009, e do Parecer nº 14, de 6 de junho de 2012, ambos do Conselho Nacional de Educação (CNE), os quais definiram as Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental, estabelecendo parâmetros normativos para sua implementação nas escolas.

No século XXI, a BNCC reafirmou a obrigatoriedade da Educação Ambiental no ensino básico, incorporando-a de forma transversal aos currículos escolares e ao cotidiano pedagógico das instituições de ensino. Mais recentemente, em 2022, a Lei nº 9.795/1999 foi alterada para incluir a Campanha Junho Verde, uma iniciativa voltada à conscientização e mobilização social em torno da preservação ambiental, reforçando a centralidade desse tema na agenda educacional e política do país.

A origem do Plano Nacional de Educação Ambiental

Conforme já mencionado, a Lei nº 9.795, de 1999, instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) no Brasil, consolidando a Educação Ambiental como um direito fundamental e um componente estruturante do sistema educacional. Dentre os aspectos normativos dessa legislação, destaca-se a definição formal do conceito de Educação Ambiental

Art. 1º – Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem 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 (Brasil, 1999, p. 1).

A formulação desse conceito está diretamente relacionada ao Artigo 225 da Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado como princípio fundamental. Nesse contexto, Boff (2014) enfatiza a necessidade de que a consciência ambiental na contemporaneidade esteja pautada em uma visão ética abrangente, reconhecendo o Planeta Terra como um bem comum da

humanidade. Tanto a PNEA quanto o pensamento de Leonardo Boff convergem ao apontar que a relação ética permeia a existência humana e a apropriação dos recursos ambientais, reforçando a necessidade de um compartilhamento coletivo e sustentável desse espaço natural.

No Artigo 2º da Lei nº 9.795/1999, a Educação Ambiental é formalmente integrada a todos os níveis e modalidades de ensino, sendo classificada em educação formal e não formal. Embora a educação formal esteja sob a responsabilidade direta das instituições de ensino, a educação não formal também recai sobre as escolas, ampliando seu escopo de atuação para além do currículo convencional. Essa distinção busca diferenciar o ensino sistemático, promovido pelas escolas, das ações educativas desenvolvidas por outros setores da sociedade. Além disso, a legislação proíbe a criação de disciplinas específicas de Educação Ambiental, determinando que sua abordagem deve ocorrer de forma transversal, integrando-se aos diferentes componentes curriculares e favorecendo uma abordagem interdisciplinar (Brasil, 1999).

Entretanto, a transversalidade imposta pela legislação apresenta desafios pedagógicos e conceituais. Sobre isso, Saviani (2021) alerta para o risco da perda do papel central da escola na sociedade contemporânea, uma vez que temas transversais frequentemente são incorporados aos currículos sem critérios claros de abordagem, o que pode desviar a escola de sua função primordial, que é a transmissão do conhecimento historicamente acumulado para a formação da cidadania. O autor ainda argumenta que a escola moderna tem sofrido um processo de hipertrofia, tanto verticalmente—com a ampliação das etapas da educação básica e a antecipação da escolarização—quanto horizontalmente, com a intensificação do tempo que os alunos permanecem na escola (Saviani, 2021, p. 83-84).

Além disso, segundo Saviani, a secundarização da escola é reflexo das contradições estruturais da sociedade capitalista, que utiliza a instituição escolar como mecanismo para amenizar desigualdades, sem necessariamente promover transformações estruturais,

A função específica da escola liga-se à socialização do saber elaborado, mas, ao invés disso, ela tem sido convertida em uma agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista (Saviani, 2021, p. 85).

Nessa perspectiva, Saviani distingue entre o tradicional e o clássico, destacando a importância da preservação da função clássica da escola na transmissão do conhecimento. Ele também retoma a discussão sobre os conceitos de curricular e extracurricular, argumentando que as escolas devem manter um equilíbrio entre a inclusão de novos temas e a preservação de seu objetivo central. Como exemplo do impacto dessa ampliação curricular sem um planejamento adequado, o autor menciona

[...] as comemorações nas escolas, que se espalham por todo ano letivo, às quais agora se associam, ou a elas são acrescidos, os denominados temas transversais, como educação ambiental, educação sexual, educação para o trânsito, etc. Ao final do ano letivo, após todas essas

atividades, fica a questão: as crianças foram alfabetizadas? (Saviani, 2021, p. 87).

Nesse sentido, há um risco de que a Educação Ambiental se torne um tema difuso e sem objetividade, dependendo diretamente da intencionalidade pedagógica dos educadores e de sua capacidade de articulação com o currículo estabelecido. Além disso, a implementação dessa abordagem deve considerar as diferenças entre contextos urbanos e rurais, uma vez que as realidades ambientais e sociais nesses espaços são distintas.

Os Artigos 4º e 5º da PNEA estabelecem os princípios e objetivos da Educação Ambiental, normatizando as práticas escolares a partir de uma perspectiva ética e humanística. Já o Artigo 9º reafirma a obrigatoriedade da inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares, enquanto o Artigo 11º define que essa temática deve integrar a formação continuada dos professores (Brasil, 1999, p. 3). Assim, a Educação Ambiental é consolidada como um elemento permanente do cotidiano escolar, estruturando-se dentro das diretrizes curriculares da educação brasileira.

Com a promulgação da Lei nº 9.795/1999, as escolas precisaram adequar seus currículos para incorporar a Educação Ambiental como um componente obrigatório. Esse processo foi impulsionado pelo protagonismo do Brasil na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), que fortaleceu a necessidade de um ensino ambiental estruturado. A evolução desse arcabouço normativo culminou, em 2012, na publicação do Parecer nº 14 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental, com influências das discussões da Rio+20.

O documento do CNE (2012) está estruturado em duas partes. A primeira apresenta um relatório técnico (processo nº 23001.000165/2007-51), justificando a necessidade de diretrizes nacionais para a Educação Ambiental formal e não formal. Essa seção destaca diversos eventos, seminários e conferências—nacionais e internacionais—que embasaram a formulação das diretrizes educacionais ao longo das décadas anteriores. A segunda parte contém o Parecer do Presidente do CNE, que sistematiza normas e parâmetros para a implementação da Educação Ambiental no sistema educacional.

O Capítulo I, Artigo 1º, Incisos III e IV, reforça a finalidade legal da Educação Ambiental, enquanto o Capítulo II revisita os fundamentos da Lei nº 9.795/1999, ampliando sua abrangência. No Título II, são definidos os princípios e objetivos da Educação Ambiental, associando-os às dimensões ética, educacional e laboral (CNE, 2012).

No Título III, estabelece-se a organização curricular da Educação Ambiental. Os Artigos 15 e 16 determinam que as diretrizes pedagógicas devem reconhecer a diversidade social e cultural dos estudantes, promovendo valores de cooperação, solidariedade e respeito ambiental. Além disso, regulamenta-se a inserção da Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e Superior, conforme o seguinte dispositivo:

Art. 16. A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos pode ocorrer:
I - pela transversalidade, mediante temas relacionados ao meio ambiente e à sustentabilidade socioambiental;
II - como conteúdo dos componentes já constantes do currículo;
III - pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares (CNE, 2012, p. 30).

Portanto, a trajetória da Educação Ambiental no Brasil foi progressivamente regulamentada, consolidando-se como uma dimensão fundamental da formação cidadã e da construção de uma consciência socioambiental crítica e participativa.

A Base Curricular Comum: um novo marco legal para a Educação Ambiental

Em 2018, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), iniciou-se uma nova fase na normatização da Educação Ambiental no Brasil, consolidando-a como um instrumento essencial para a formação da cidadania. Estruturado em cinco partes, esse documento estabelece diretrizes nacionais para toda a Educação Básica. Entretanto, o presente estudo se propõe a analisar especificamente como a obrigatoriedade da Educação Ambiental impactou as práticas pedagógicas das disciplinas do ensino básico.

Baseando-se nos marcos normativos anteriores, a seção Estrutura da BNCC deixa evidente que suas diretrizes estão referendadas pela Lei nº 9.795/1999 e pelo Parecer do CNE de 2012, reafirmando as normativas previamente estabelecidas. Além disso, a BNCC incorpora uma perspectiva contemporânea da Educação Ambiental, promovendo orientações específicas para que as instituições de ensino possam operacionalizar os objetivos da legislação vigente.

Para identificar como a Educação Ambiental está representada na BNCC, foram analisadas ocorrências de palavras-chave associadas à temática, tais como: educação ambiental, ambiental, conservação e meio ambiente. Os resultados demonstraram a seguinte distribuição:

1. Educação ambiental: 5 menções, todas referenciando legislações;
2. Ambiental: 43 ocorrências, sendo que muitas aparecem na forma de *socioambiental*, o que representa a maioria das citações;
3. Meio ambiente: 5 menções, em diferentes contextos;
4. Conservação: 14 menções, com referência a diversas áreas, incluindo *conservação do solo*, *biodiversidade*, *conservação ambiental* e *unidades de conservação*, além do contraste com a *degradação da natureza* (BNCC, 2018).

Para analisar os impactos da BNCC na Educação Ambiental e compreender a trajetória das diretrizes pedagógicas, optou-se pelo recurso metodológico da observação e da observação sistêmica, conforme descrito por Antônio Carlos Gil (2014), que apresenta ferramentas de pesquisa aplicadas à área da Educação Ambiental.

Inicialmente, foram identificados os documentos normativos mais relevantes para a construção das regras e diretrizes da Educação Ambiental escolar, os quais, posteriormente, foram examinados de forma sistêmica. Esse processo permitiu a adoção de critérios quantitativos e qualitativos, possibilitando uma análise crítica do impacto dessas transformações nas escolas, as quais devem adequar-se para cumprir os objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e demais normativas que regulamentam a obrigatoriedade do ensino dessa temática nos currículos escolares.

A análise da BNCC revela que, devido à natureza transversal da Educação Ambiental, conforme estabelecido na legislação, o tema foi diluído e hibridizado em diversas áreas do conhecimento, tornando-se parte do conteúdo curricular de diferentes disciplinas. Essa conclusão é reforçada pelo fato de que a palavra *socioambiental* foi a ocorrência mais frequente no documento, sendo identificada em todas as áreas do conhecimento no ensino básico. Assim, do ponto de vista legal, a inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares foi formalmente cumprida.

Ao considerar a estrutura conceitual da BNCC, observa-se que os conteúdos curriculares passaram a ser organizados em torno do desenvolvimento de habilidades e competências socioambientais, com o objetivo de promover a cidadania. O termo *socioambiental* está alinhado com o conceito estabelecido pela PNEA, que determina que as relações humanas devem ser mediadas por valores éticos coletivos, garantindo um uso equitativo e sustentável dos recursos naturais, indispensáveis à vida em sociedade.

Dessa forma, a BNCC representa um novo marco regulatório para a Educação Ambiental, consolidando sua sistematização, regulamentação e diretrizes operacionais em comparação com décadas anteriores. No entanto, sob uma perspectiva crítica, considera-se que a transversalidade da Educação Ambiental ainda representa um desafio para sua efetivação pedagógica. A diluição da temática nas disciplinas escolares pode resultar na falta de uma abordagem homogênea em todas as áreas do ensino, tornando-se mais um elemento teórico do documento do que uma prática efetiva nas escolas.

Sobre os desafios de incorporar transversalmente a Educação Ambiental no currículo escolar, Saviani (2021) destaca que a escola básica brasileira enfrenta três grandes desafios relacionados à materialidade da ação pedagógica:

1. A ausência de um sistema nacional de educação;
2. A questão organizacional;
3. O problema da descontinuidade (Saviani, 2021, p. 109).

O autor ainda acrescenta um quarto desafio, que decorre dos anteriores: a incoerência do modelo educacional, resultante da hipertrofia secundarizante da escola moderna. Essa fragmentação desvia a prática pedagógica de seu objetivo central, resultando em processos que não geram impactos transformadores na realidade do estudante.

Um exemplo desse fenômeno são projetos escolares, sequências didáticas e atividades educativas que, ao final do ano letivo, não produzem mudanças perceptíveis no cotidiano escolar. Isso ocorre porque,

em muitos casos, tais práticas são descontinuadas no ano seguinte, seja pela mudança da abordagem metodológica adotada pelos professores, seja pela alteração da temática trabalhada. É comum encontrar escolas que realizam atividades pontuais, como confecção de cartazes sobre desmatamento e reciclagem, mas que não adotam medidas concretas e sistemáticas para implementar esses conceitos em suas próprias estruturas institucionais.

Sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, essas práticas são limitadas porque não se fundamentam em uma estrutura dialética, o que impede que alcancem transformações tanto no aluno quanto na realidade social. De acordo com Saviani (1983), a dialética na prática pedagógica deve seguir um ciclo estruturado, representado pelo diagrama "Ação-Problema-Reflexão-Ação":

1. Ação – baseada em uma concepção filosófica de vida, que suscita;
2. Problema – que exige reflexão filosófica, conduzindo a uma;
3. Ideologia – consequência da reflexão, que resulta em uma;
4. Nova Ação – fundamentada na ideologia consolidada (Saviani, 1983, p. 28).

Com base nesse modelo, torna-se possível realizar uma análise qualitativa das iniciativas pedagógicas, avaliando se elas de fato promovem a transformação pretendida pela Educação Ambiental e cumprem os objetivos estabelecidos pela legislação.

Considerando esse novo contexto histórico e regulatório, cabe refletir, com apoio de teóricos da área, sobre as estratégias desenvolvidas pelas escolas públicas para garantir a formação de cidadãos críticos, sustentáveis, eticamente conscientes e socialmente justos. Além disso, faz-se necessário analisar como disciplinas menos relacionadas diretamente à temática ambiental, bem como educadores sem formação específica na área, conseguem atender às exigências legais para a promoção da Educação Ambiental.

Para investigar essas questões, optou-se por uma pesquisa bibliográfica que analisa feiras científicas e premiações educacionais voltadas à Educação Ambiental, demonstrando como algumas escolas estruturaram ações pedagógicas concretas. Essa abordagem teórica buscou demonstrar a existência dessas práticas como frutos diretos da legislação implementada desde a década de 1990, sendo posteriormente reforçadas pelos documentos normativos já citados, que estabeleceram a obrigatoriedade da Educação Ambiental nos currículos escolares. Além disso, a análise pretende compreender de maneira crítica se essas iniciativas de fato alcançam os objetivos estipulados pela PNEA e pela BNCC.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA: PREMIAÇÕES E FEIRAS CIENTÍFICAS NAS ESCOLAS

Uma das formas práticas pelas quais as escolas podem cumprir a obrigatoriedade de formar cidadãos ambientalmente conscientes é por meio

da participação em premiações voltadas a projetos escolares. Nesse sentido, destaca-se a iniciativa Criativos da Escola, que será analisada quantitativa e qualitativamente a fim de demonstrar como a Educação Ambiental foi abordada de maneira transversal, integrando-se a diferentes disciplinas curriculares.

Criada em 2015 pelo Instituto Alana, essa iniciativa faz parte do movimento global Design for Change, originado na Índia e atualmente presente em 50 países, incluindo o Brasil. O projeto dialoga diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos a partir das discussões da Agenda 21. Sua metodologia é estruturada em quatro etapas, a saber: sentir, imaginar, fazer e compartilhar, buscando estimular o protagonismo de crianças e adolescentes na transformação da escola, do território e da cidade.

De acordo com os dados oficiais do prêmio, a iniciativa conta com um banco de mais de 6.000 projetos inscritos, impactando aproximadamente 1.186 cidades e envolvendo 6.792 escolas participantes. Além disso, 836 educadores foram capacitados por meio da participação no evento, que ocorre anualmente. A adesão à premiação é voluntária e evidencia a atuação de agentes não formais na promoção da Educação Ambiental escolar, que tem caráter formal.

Uma análise da evolução da participação das escolas revela um crescimento significativo ao longo dos anos, com um aumento expressivo de projetos voltados à sustentabilidade e ao meio ambiente. A distribuição quantitativa dos finalistas por edição é a seguinte: 2015: 5 escolas finalistas, das quais 3 projetos abordaram a temática ambiental; 2016: 11 escolas finalistas, sendo 5 projetos ambientais; 2017: 41 projetos finalistas, dos quais 11 trataram sobre sustentabilidade; 2018: 31 finalistas, sendo 5 sobre sustentabilidade; 2019: 207 projetos selecionados, com a inclusão da categoria de menção honrosa; desse total, 71 projetos trataram sobre meio ambiente; 2020: 84 projetos, sendo 23 voltados a questões ambientais; 2021: 72 projetos selecionados, dos quais 25 abordaram sustentabilidade.

Nos anos de 2022 e 2023, a iniciativa não realizou a premiação, mas em 2024, conforme informações disponíveis no site oficial, uma nova edição será realizada com inscrições abertas entre os meses de setembro e dezembro.

Ao analisar caso a caso os projetos inscritos no banco de dados da premiação, verificou-se que as temáticas ambientais contempladas são amplas e diversificadas. Além disso, as propostas foram desenvolvidas dentro de diferentes disciplinas, não se restringindo apenas àquelas tradicionalmente associadas à Educação Ambiental. Isso demonstra que muitos educadores utilizaram essa oportunidade para integrar conteúdos específicos e transversais sobre o meio ambiente em suas respectivas áreas de ensino.

Entre os temas trabalhados nos projetos, destacam-se: Reflorestamento, com o plantio de árvores em áreas urbanas e rurais; Criação de hortas escolares, abordando plantas medicinais, espécies nativas e Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs); Desenvolvimento de produtos ecológicos, como tijolos sustentáveis, vasos

de plantas, aplicativos ou plataformas digitais para conscientização ambiental; Aplicação de tecnologias sociais, como a construção de bacias de evapotranspiração para tratamento ecológico de esgoto em comunidades rurais; Gestão de resíduos sólidos, incluindo projetos de compostagem e reciclagem.

A metodologia adotada pela premiação enfatiza a transformação do espaço escolar e do território por meio do protagonismo dos alunos. Nesse contexto, observou-se que os projetos frequentemente buscam solucionar problemas ambientais locais, seja por meio da aplicação de tecnologias já existentes, seja pela criação de soluções inovadoras.

Ao considerar as diretrizes da Educação Ambiental, os projetos analisados demonstram que muitas escolas utilizam iniciativas desse tipo para cumprir os objetivos estabelecidos pela PNEA e reafirmados pela BNCC. A análise quantitativa indica que a temática ambiental representa uma parcela significativa das propostas, enquanto a análise qualitativa revela que os projetos apresentam uma grande diversidade temática, abrangendo diferentes áreas do conhecimento e cumprindo o princípio da transversalidade, conforme determina a legislação vigente.

Do ponto de vista das macrotendências da Educação Ambiental, foi possível identificar exemplos das três principais vertentes—conservacionista, pragmática e crítica—ao analisar os resumos das propostas descritas na plataforma da premiação.

Feiras científicas e a promoção da Educação Ambiental

Outra importante estratégia adotada para a promoção da Educação Ambiental nas escolas são as feiras científicas, realizadas em diversas regiões do Brasil. No estado de Mato Grosso do Sul, destacam-se as seguintes iniciativas: Feira de Ciências e Tecnologia do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS); Feira de Tecnologias, Engenharias e Ciências de Mato Grosso do Sul (FETECMS); Feira de Tecnologias, Engenharias, Ciências e Criatividade de Mato Grosso do Sul (FETECCMS-JR).

Nesses eventos, os alunos seguem as exigências dos editais de seleção e produzem um painel científico para a apresentação de seus projetos de pesquisa, desenvolvidos sob a orientação de um professor. Os projetos são estruturados com base no modelo acadêmico, contendo: título, introdução, objetivos, metodologia, resultados, conclusões, referências bibliográficas e elementos visuais, como gráficos, tabelas e fluxogramas.

A análise dos cadernos de resumos da FETECMS, disponíveis de 2011 a 2019, demonstra que os temas ligados à Educação Ambiental e áreas correlatas foram objeto de pesquisa em diversas disciplinas científicas. No entanto, devido ao caráter eminentemente acadêmico das feiras científicas, os projetos inscritos seguem critérios rigorosos de pesquisa, com a finalidade de divulgar resultados experimentais e contribuir para o avanço do conhecimento.

Nos eventos mencionados, os alunos-pesquisadores foram avaliados e tiveram que apresentar seus projetos oralmente e por escrito, cumprindo padrões metodológicos compatíveis com as normas acadêmicas.

Embora a análise quantitativa desses dados não tenha sido viável devido ao grande volume de trabalhos e ao longo período das edições analisadas, a observação sistemática dos bancos de dados disponíveis evidencia que a temática da Educação Ambiental esteve presente de forma recorrente nas edições do evento.

Ao comparar as feiras científicas com a iniciativa Criativos da Escola, nota-se uma diferença metodológica significativa: enquanto a premiação enfatiza a transformação do território por meio do protagonismo estudantil, os projetos das feiras científicas seguem um rigor acadêmico mais formal, com foco na produção e divulgação científica.

No entanto, em ambos os casos, os projetos analisados resultaram de práticas pedagógicas estruturadas, reforçando a transversalidade curricular e atendendo às exigências dos marcos legais da Educação Ambiental já mencionados.

UM CURRÍCULO AGROECOLÓGICO NO CENÁRIO DE UMA ESCOLA RURAL

Ao comparar a importância da Educação Ambiental em escolas urbanas e rurais, é necessário considerar a relação que os respectivos públicos estabelecem com a natureza e o significado que essa interação assume no cotidiano dos educandos. Nesse contexto, destaca-se uma proposta curricular inovadora, que incorporou a Agroecologia como disciplina obrigatória em todas as etapas da Educação Básica.

Essa iniciativa curricular emergiu em 2014, durante uma jornada de debates realizada no Extremo Sul da Bahia, envolvendo comunidades camponesas vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O projeto ganhou maior estruturação em 2016 e posteriormente foi consolidado na obra "Agroecologia na Educação Básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia". A experiência coletiva contou com a participação de 64 educadores em um curso sobre Agroecologia e, a partir da demanda da comunidade, foi desenvolvida uma proposta curricular específica, atualmente aplicada em escolas populares do MST. Além da formulação curricular, o material contém textos base para a formação de professores, estudantes e pesquisadores da área de Agroecologia.

Os organizadores da obra argumentam que:

O currículo expressa o entendimento e o compromisso que temos sobre os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, as experiências de aprendizagem escolar a serem vividas, os planos pedagógicos elaborados por educadores, escolas e sistemas educacionais, os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino, os processos de avaliação, os procedimentos selecionados nos diferentes níveis de escolarização (Ribeiro et al., 2017, p. 31).

A partir dessa concepção de currículo escolar, o grupo de educadores fundamentou a proposta metodológica no conceito freiriano de curiosidade epistemológica, segundo o qual o professor deve propor perguntas e problemas desafiadores, partindo do conhecimento prévio dos estudantes, previamente diagnosticado na turma (RIBEIRO et al., 2017, p. 32). Dessa forma, a estrutura curricular foi organizada em oito fases, abrangendo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A organização pedagógica da Agroecologia na Educação Básica segue a seguinte progressão:

- 1ª fase - Educação Infantil: Foco na exploração, observação, reflexão e síntese das experiências empíricas vividas pela criança.
- 2ª fase - 2º e 3º anos do Ensino Fundamental: Período de alfabetização, com experimentações de textos de diferentes gêneros.
- 3ª fase - 4º e 5º anos do Ensino Fundamental: Desenvolvimento da leitura e da escrita de forma mais objetiva, vinculada à problematização da realidade.
- 4ª fase - 6º ano: Introdução aos fundamentos conceituais da Agroecologia, incluindo ecossistemas, biodiversidade e agrobiodiversidade.
- 5ª fase - 7º ano: Reflexão crítica sobre a realidade local, regional e nacional, relacionando-a ao modelo da agricultura moderna.
- 6ª fase - 8º e 9º anos: Análise da agricultura sob uma perspectiva contra-hegemônica, utilizando a Agroecologia como contraponto à lógica produtivista tradicional.
- 7ª fase - Ensino Médio: Consolidação do pensamento crítico dos estudantes por meio da pesquisa científica e do debate, promovendo ações transformadoras no território.
- 8ª fase - Educação de Jovens e Adultos (EJA): Planejamento pedagógico adaptado à realidade epistemológica e heterogeneidade dos educandos (Ribeiro et al., 2017, p. 36-38).

Além da estrutura pedagógica, o material apresenta fichas de planejamento organizadas por fase, que detalham os objetivos gerais, conteúdos e objetivos específicos. Essas diretrizes são fundamentadas no escopo epistemológico da Agroecologia, reforçando sua abordagem como campo científico e metodológico (Ribeiro et al., 2017, pp. 30-47).

Ao comparar essa proposta curricular com práticas pedagógicas tradicionais, observa-se que ela não segue a diretriz de transversalidade estabelecida pelos marcos regulatórios da Educação Ambiental. Enquanto a legislação determina que a temática ambiental deve ser incorporada como conteúdo das demais disciplinas, essa proposta adota uma abordagem inversa, transformando a Agroecologia em uma disciplina autônoma, dentro da qual os conteúdos das demais áreas do conhecimento se tornam transversais.

Essa particularidade reflete a adaptação do currículo à realidade da escola e dos estudantes, considerando-se que a iniciativa foi desenvolvida para alunos da zona rural vinculados ao MST. No entanto, a proposta curricular não define explicitamente quais professores seriam

responsáveis pela disciplina ou quais áreas do conhecimento deveriam liderar sua implementação.

Diante disso, compreende-se que todas as disciplinas podem adotar um enfoque agroecológico, utilizando as fichas pedagógicas desenvolvidas pelo projeto. Assim, cada área do conhecimento contribui com suas especificidades para a formação de uma relação ética entre sujeito, meio ambiente e território, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e o reconhecimento do papel contra hegemônico que essa abordagem propõe aos educandos.

Essa proposta curricular se alinha claramente à macrotendência crítica da Educação Ambiental, uma vez que coloca as questões sociais no centro do debate sobre a relação entre sujeitos e meio ambiente. Diferentemente das abordagens conservacionista e pragmática, que enfatizam a preservação ambiental e soluções técnicas para problemas ecológicos, a macrotendência crítica compreende a Educação Ambiental como instrumento de transformação social, abordando a sustentabilidade a partir da luta por justiça socioambiental.

Ao incorporar essa perspectiva, o currículo agroecológico se distancia de uma visão meramente instrumental da Educação Ambiental, propondo uma reflexão crítica sobre a lógica do agronegócio e das cadeias produtivas contemporâneas. Dessa forma, a proposta curricular não apenas integra os conteúdos agroecológicos ao ensino formal, mas também fortalece o protagonismo dos estudantes na construção de alternativas sustentáveis para suas realidades locais.

Em síntese, essa iniciativa representa uma abordagem diferenciada e inovadora para a Educação Ambiental no contexto rural, oferecendo uma alternativa ao modelo de transversalidade tradicional e evidenciando como a estrutura curricular pode ser adaptada para atender às especificidades culturais e territoriais dos educandos. No entanto, sua implementação demanda um esforço coletivo dos professores para assegurar que a formação integral dos alunos contemple múltiplas áreas do conhecimento, sem comprometer a interdisciplinaridade e o caráter transformador da Educação Ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise da trajetória documental que normatizou a Educação Ambiental nos currículos escolares, desde a década de 1990 até a homologação da BNCC, constatou-se seu impacto direto nas práticas pedagógicas da educação básica. Os marcos legais obrigaram a inserção da temática de forma transversal em todas as disciplinas e etapas de ensino, tanto na rede pública quanto na privada, além de instituir a Educação Ambiental como formal e não formal, integrando-a às práticas curriculares e extracurriculares das escolas.

Adotando a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, buscou-se compreender qualitativamente como essa obrigatoriedade afetou a materialidade da ação pedagógica dos professores, conforme definido por Saviani. Para isso, foram analisadas premiações educacionais, feiras

científicas e uma proposta curricular aplicada em uma escola rural vinculada ao MST.

Os projetos participantes do Criativos da Escola, promovido pelo Instituto Alana, demonstraram que a temática da sustentabilidade ocupou lugar de destaque em todas as edições e que as três macrotendências da Educação Ambiental conservacionista, pragmática e crítica foram identificadas nas propostas analisadas. Da mesma forma, as feiras científicas demonstraram a relevância da Educação Ambiental na produção científica estudantil, reforçando sua inserção em diversas áreas do conhecimento. A observação sistemática dos dados apontou para a concretização parcial dos objetivos da PNEA, em consonância com os documentos normativos subsequentes, especialmente a BNCC.

No entanto, ainda são necessárias pesquisas complementares que adotem métricas mais refinadas para avaliar a efetividade das práticas educacionais e seus impactos após a conclusão das iniciativas analisadas. Saviani (2021) alerta que a inclusão excessiva de temáticas transversais pode secundarizar a função primordial da escola, desviando a prática pedagógica dos objetivos curriculares centrais. Esse artigo focou especificamente na inserção da Educação Ambiental, mas reconhece que outras temáticas transversais também competem por espaço no currículo escolar.

É preciso, portanto, questionar não a legitimidade dessas inclusões, mas sim o equilíbrio entre conteúdos curriculares e extracurriculares, de forma que a formação dos estudantes contemple tanto conhecimentos específicos quanto exigências contemporâneas da sociedade.

Além disso, constatou-se diferenças na percepção da Educação Ambiental entre escolas urbanas e rurais, considerando os distintos contextos sociais e éticos dos educandos. Diante disso, analisou-se uma proposta curricular que transformou a Agroecologia área do conhecimento transversal e interdisciplinar em disciplina obrigatória em uma escola rural popular. Essa iniciativa adotou uma perspectiva crítica, como descrita pelos teóricos citados, enfatizando a relação ética entre sujeito, meio ambiente e território.

Diferente do modelo tradicional de transversalidade, essa abordagem conferiu à Educação Ambiental um papel central e estruturante, abrangendo todas as etapas do ensino de forma progressiva e integrada. Além disso, fundamentou-se no conceito freiriano de curiosidade epistemológica, valorizando a transformação do aluno e do território a partir de seus próprios conhecimentos e experiências.

Essa experiência pedagógica reforça a macrotendência crítica da Educação Ambiental, ao incorporar dimensões sociais e ambientais e reconhecer o papel ativo dos indivíduos na construção de um modelo agroecológico sustentável.

Conclui-se que ainda há desafios na formulação de um currículo que contemple a complexidade da Educação Ambiental dentro das questões sociais, políticas e culturais. Torna-se essencial desenvolver novas pesquisas e análises teóricas e metodológicas, embasadas em critérios

científicos rigorosos, para garantir uma abordagem qualificada nos currículos escolares. Dessa forma, assegura-se que a Educação Ambiental contribua para a formação de cidadãos críticos, com consciência ecológica consolidada, sem comprometer a transmissão do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade—princípio essencial da escola na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

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. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 28 out 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer nº 14, 6 de junho de 2012.** Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de junho de 2012, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10955-pcp014-12&category_slug=maio2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 out 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012, Seção 1, p. 70. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN2012.pdf?query=CURRICULO>. Acesso em: 28 out 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é - o que não é.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

EDITAL DE DIVULGAÇÃO Nº 01-2024/FETECMS/UFMS. Disponível em: <<https://www.fetecms.com/edital>>. Acesso em: 23 set. 2024.

EDITAL PROPI/IFMS Nº 047/2024. Disponível em: <<https://selecao.ifms.edu.br/edital/files/edital-propi-ifms-047-2024-feiras-de-ciencia-e-tecnologia-do-ifms-edital-propi-ifms-047-2024-feiras-de-ciencia-e-tecnologia-do-ifms.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa em Educação Ambiental.** In: PHILIPPI JR; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. Educação Ambiental e sustentabilidade. 2 ed., Barueri: Manole, 2014 (Coleção Ambiental, Vol. 14).

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira**. In: Ambiente & Sociedade. São Paulo. v. XVII, n.1, 2014.

RIBEIRO, Dionara Soares. et. al. **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia**. 2 ed., São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 12 ed., Campinas: Editora Autores Associados, 2021.

Saviani, D. (2023). **Pedagogia Histórico-Crítica, construção do ser social e educação ambiental**. Geografia Ensino & Pesquisa, 26, e8, 2023.

Contato das autoras e dos autores:

autor: Anysio Henriques Neto
e-mail: anysiofilosofia@gmail.com

autora: Letícia Recalde Costa
e-mail: lerecalde15@gmail.com

autora: Suzete Rosana de Castro Wiziack
e-mail: suzete.wiziack@ufms.br

autor: Marcos Vinicius Campelo Junior
e-mail: campelogeografia@gmail.com

Manuscrito aprovado para publicação em: 22/08/2025