

VIII ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

DIREITO AMBIENTAL, AGRÁRIO E SOCIOAMBIENTALISMO II

LEILANE SERRATINE GRUBBA

MAGNO FEDERICI GOMES

AMADEU DE FARIAS CAVALCANTE JÚNIOR

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria - CONPEDI

Presidente - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - FMU - São Paulo

Diretor Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC - Santa Catarina

Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa - Pará

Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG - Goiás

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos - Rio Grande do Sul

Vice-presidente Sudeste - Profa. Dra. Rosângela Lunardelli Cavallazzi - UFRJ/PUCRio - Rio de Janeiro

Vice-presidente Nordeste - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP - Pernambuco

Representante Discente: Prof. Dr. Abner da Silva Jaques - UPM/UNIGRAN - Mato Grosso do Sul

Conselho Fiscal:

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho - UFMA - Maranhão

Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - SKEMA/ESDHC/UFMG - Minas Gerais

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UFERSA - Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Fernando Passos - UNIARA - São Paulo

Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP - São Paulo

Secretarias

Relações Institucionais:

Prof. Dra. Claudia Maria Barbosa - PUCPR - Paraná

Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA - Bahia

Profa. Dra. Daniela Marques de Moraes - UNB - Distrito Federal

Comunicação:

Prof. Dr. Robison Tramontina - UNOESC - Santa Catarina

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali - Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS - Sergipe

Relações Internacionais para o Continente Americano:

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch - UFSM - Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA - Maranhão

Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto - UPM - São Paulo

Relações Internacionais para os demais Continentes:

Profa. Dra. Gina Vidal Marcilio Pompeu - UNIFOR - Ceará

Profa. Dra. Sandra Regina Martini - UNIRITTER / UFRGS - Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Maria Claudia da Silva Antunes de Souza - UNIVALI - Santa Catarina

Educação Jurídica

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba - PR

Prof. Dr. Rubens Beçak - USP - SP

Profa. Dra. Livia Gaigher Bosio Campello - UFMS - MS

Eventos:

Prof. Dr. Yuri Nathan da Costa Lannes - FDF - São Paulo

Profa. Dra. Norma Sueli Padilha - UFSC - Santa Catarina

Prof. Dr. Juraci Mourão Lopes Filho - UNICHRISTUS - Ceará

Comissão Especial

Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UFRJ - RJ

Profa. Dra. Maria Creusa De Araújo Borges - UFPB - PB

Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta - Fumec - MG

Prof. Dr. Rogério Borba - UNIFACVEST - SC

D597

Direito ambiental, agrário e socioambientalismo II [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI

Coordenadores: Amadeu de Farias Cavalcante Junior; Leilane Serratine Grubba; Magno Federici Gomes; Norma Sueli Padilha. – Florianópolis: CONPEDI, 2025.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-5274-187-5

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: Direito Governança e Políticas de Inclusão

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Direito ambiental. 3. Socioambientalismo. VIII Encontro Virtual do CONPEDI (2; 2025; Florianópolis, Brasil).

CDU: 34



VIII ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

DIREITO AMBIENTAL, AGRÁRIO E SOCIOAMBIENTALISMO II

Apresentação

O VIII Encontro Virtual do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito (CONPEDI), realizado nos dias 24 a 28 de junho de 2025, objetivou o fortalecimento e a socialização da pesquisa jurídica. Teve como tema geral: DIREITO GOVERNANÇA E POLÍTICAS DE INCLUSÃO.

Este livro é derivado da articulação acadêmica, com o objetivo de transmissão do conhecimento científico, entre o CONPEDI, docentes e pesquisadores de diversos Programas de Pós-graduação stricto sensu no Brasil e no exterior, com vínculo direto com seus respectivos projetos e Grupos de Pesquisa junto ao CNPQ.

O Grupo de Trabalho (GT) DIREITO AMBIENTAL, AGRÁRIO E SOCIOAMBIENTALISMO II, realizado em 26 de junho de 2025, teve bastante êxito, tanto pela excelente qualidade dos artigos, quanto pelas discussões empreendidas pelos investigadores presentes. Foram apresentados 22 trabalhos, efetivamente debatidos, a partir dos seguintes eixos temáticos: MUDANÇAS CLIMÁTICAS, TUTELA DIFERENCIADA DO MEIO AMBIENTE e CONSTITUCIONALISMO E EDUCAÇÃO AMBIENTAIS.

No primeiro bloco, denominado MUDANÇAS CLIMÁTICAS, apresentaram-se os seguintes artigos:

O PRINCÍPIO DA PRECAUÇÃO EM TEMPOS DE CRISE CLIMÁTICA, de Mario Marrathma Lopes de Oliveira e Gerardo Clésio Maia Arruda, enfoca o princípio da precaução como um instrumento relevante para o desenvolvimento sustentável, principalmente em contextos de riscos ambientais e crise climática.

PROPOSTAS DE EMENDA À CONSTITUIÇÃO 233/2019 E 37/2021 E O CONSTITUCIONALISMO CLIMÁTICO, de Natália Bossle Demori, Jéssica Scopel Signorini e Alessandra Antunes Erthal, discute a necessidade de constitucionalização ou fundamentalização jurídica do direito ao clima estável, limpo e seguro, com distinção do direito fundamental ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

MUDANÇAS CLIMÁTICAS E DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO: DESAFIOS PARA ALCANÇAR A SUSTENTABILIDADE, de Lívia Maria Cruz

Gonçalves de Souza e Vitória Ferraz Alves, investiga a relação entre os setores da economia brasileira e as mudanças climáticas, com o objetivo de identificar quais são os mais propensos aos impactos ambientais.

A PROTEÇÃO AO MEIO AMBIENTE E O DEVER DE REPARAÇÃO: UMA ANÁLISE PRÁTICA DOS EVENTOS CLIMÁTICOS EXTREMOS SOFRIDOS PELO RIO GRANDE DO SUL EM 2024, de Daniel Brasil de Souza e Magno Federici Gomes, questiona a possibilidade de responsabilização de agentes políticos em virtude de atos omissivos que possam ter concorrido para agravar as consequências dos eventos climáticos que ocasionaram danos sociais, históricos e humanos no Estado membro.

ECOANSIEDADE E CRISE CLIMÁTICA: EFEITOS PSICOLÓGICOS DAS MUDANÇAS AMBIENTAIS NA SAÚDE MENTAL COLETIVA, de Abraão Lucas Ferreira Guimarães e Edvania Barbosa Oliveira Rage, analisou o sentimento constante de angústia e apreensão diante dos efeitos das mudanças climáticas.

ALIMENTOS E MUDANÇAS CLIMÁTICAS: O IMPACTO DO CONSUMO NÃO CONSCIENTE NA CRISE CLIMÁTICA, de Iradi Rodrigues da Silva e Antônio Fagundes Filho, investigou a forma com que padrões de consumo alimentar não conscientes contribuem para o aumento das emissões de gases de efeito estufa.

CURUMIM PERDIDO: O IMPACTO DAS QUEIMADAS ORIUNDAS DA CRISE CLIMÁTICA NA VIVÊNCIA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES INDÍGENAS DO POVO TREMEMBÉ NA REGIÃO DE SÃO JOÃO DE RIBAMAR/MA, de Maria Luiza Belfort Rodrigues e Teresa Helena Barros Sales, ponderou sobre o impacto da crise climática sobre comunidades indígenas.

A IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS NO ENFRENTAMENTO DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS, de Aline Andrighetto, explorou a importância da participação de povos originários (v.g., quilombolas e indígenas) em debates sobre o clima.

A LITIGÂNCIA CLIMÁTICA COMO MEIO DE REIVINDICAR POR DIREITOS HUMANOS EM UM CONTEXTO DE EMERGÊNCIA CLIMÁTICA, de Emanuela Rodrigues dos Santos e Mousas Stumpf, objetivou compreender a relevância da litigância climática para se reivindicar justiça ambiental e climática, assim como direitos humanos.

O segundo eixo de trabalhos, agrupados sob o título **TUTELA DIFERENCIADA DO MEIO AMBIENTE**, contou com a apresentação de cinco artigos:

COMMONS EM JUÍZO: A TUTELA COLETIVA DOS MODELOS DE GESTÃO COLABORATIVA SOBRE RECURSOS NATURAIS DE USO COMUM E O DIREITO DE PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO, de autoria de José Jacir Victovoski e Silvana Terezinha Winckler, analisou o manejo das ações coletivas no campo dos comuns e propôs alternativas para garantir a participação social no processo coletivo.

A GRILAGEM DE TERRAS PÚBLICAS NA AMAZÔNIA LEGAL E O PAPEL DO PODER JUDICIÁRIO NA GESTÃO DE CONFLITOS E CONCRETIZAÇÃO DA CIDADANIA, de Augusto Martinez Perez Filho e Ana Clara Chaves Marques, estudou a atuação do Poder Judiciário no combate à grilagem de terras públicas na Amazônia Legal, à luz dos impactos sociais, ambientais e fundiários provocados por essa prática.

ATA NOTARIAL COMO INSTRUMENTO DE REGULARIZAÇÃO AMBIENTAL DOS IMÓVEIS RURAIS NO MUNICÍPIO DE PEDRO AFONSO/TO, de Renato Duarte Bezerra e Tagore Trajano de Almeida Silva, pesquisou a utilização da ata notarial como instrumento jurídico de apoio à regularização ambiental de imóveis rurais em Pedro Afonso/TO.

IMPACTOS JURÍDICOS E SOCIOAMBIENTAIS DO DESASTRE DE MARIANA/MG: (IN)EFETIVIDADE DOS INSTRUMENTOS DE RESPOSTA AOS DESASTRES AMBIENTAIS, de Antônio Fagundes Filho, Emanuela Rodrigues dos Santos e Thais Coelho Rodrigues, focou na necessidade de desenvolvimento e aprimoramento de instrumentos jurídicos efetivos de resposta a desastres ambientais, com especial atenção à proteção dos direitos das populações vulneráveis.

AS GARANTIAS EM CONTEXTO DE DESASTRES: ENSAIO ACERCA DE UMA REGULAMENTAÇÃO PRÓPRIA DE EXECUÇÃO PÓS-CATÁSTROFES, de autoria de Daniel Brasil de Souza e Magno Federici Gomes, investigou a necessidade de uma regulamentação específica para as garantias das obrigações em um contexto pós-desastres ambientais, concluindo que uma regulamentação própria para a matéria estaria em consonância com o que propõe o Direito dos Desastres e que há precedentes na legislação que servem como exemplos de como poderia ocorrer a aplicação dessa regulamentação.

No último bloco de trabalhos, chamado CONSTITUCIONALISMO E EDUCAÇÃO AMBIENTAIS, procedeu-se aos debates dos seguintes textos:

A SUPERAÇÃO DO POSITIVISMO JURÍDICO PELO PÓS-POSITIVISMO: ANÁLISE CRÍTICA À LUZ DA HERMENÊUTICA AMBIENTAL E O CASO SAMARCO, de Eid Badr e Nubia de Souza Oneti Lima, discute a superação do positivismo pela valorização de

princípios constitucionais e éticos. Com base no desastre da barragem da Samarco, os autores demonstram a importância do pós-positivismo na efetivação dos direitos fundamentais e da justiça socioambiental.

CONSTITUCIONALISMO NEGRO E JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL NA BAHIA: DIREITO, RESISTÊNCIA E PLURALISMO CONSTITUCIONAL, de Maria Eugênia Damasceno Pinto e Tagore Trajano de Almeida Silva, analisa revoltas históricas como expressão de práticas normativas afro-brasileiras. Destaca a ancestralidade, oralidade e territorialidade como fundamentos jurídicos legítimos. Defende o reconhecimento dessas práticas como base de uma ordem constitucional plural e sustentável.

DIREITOS DOS POVOS TRADICIONAIS E INSTRUMENTOS ECONÔMICOS AMBIENTAIS, de Ana Beatriz Freitas Silva e Lise Tupiassu, estuda a implementação de projetos econômicos e suas falhas em considerar os contextos socioecológicos locais. A pesquisa evidencia impactos sobre os direitos das populações tradicionais e sugere a necessidade de critérios mais inclusivos e sensíveis à realidade amazônica.

O DESCUMPRIMENTO DA CONVENÇÃO Nº 169 DA ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT) NA AMAZÔNIA, de Guilherme Oliveira Freitas de Assis Vieira Faial, evidencia a ausência da consulta prévia, livre e informada nos processos de licenciamento ambiental da rodovia. A pesquisa mostra impactos socioambientais e o desrespeito à Convenção 169 da OIT, comprometendo direitos fundamentais e normas internacionais.

PATRIMÔNIO CULTURAL E ERA DIGITAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A ANTIGA RODOVIÁRIA DE MARINGÁ E OS LIMITES DA DIGITALIZAÇÃO, de Jussara Schmitt Sandri e Priscila Kutne Armelin, discute como as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) ampliam o acesso a bens culturais, mas ignoram dimensões sensoriais e afetivas. A partir do caso da rodoviária de Maringá, as autoras defendem estratégias de preservação mais holísticas, que integrem o valor imaterial do patrimônio.

PERCEPÇÕES ACERCA DAS TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO NO CONTEXTO DA LEI Nº 9.795/1999, de Élica Viveiros, Bruno Henrique Martelletto e Caio Augusto Souza Lara, analisa políticas públicas e macro-tendências pedagógicas voltadas à gestão ambiental. Destaca-se a predominância da educação crítica, embora haja limitações na efetivação das políticas educacionais.

A IMPORTÂNCIA DO PRINCÍPIO DA PERMANENTE AVALIAÇÃO CRÍTICA DO PROCESSO EDUCATIVO PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL, de Eid Badr, ressalta que essa prática fortalece a cidadania ambiental e a justiça socioambiental. A pesquisa destaca experiências pedagógicas bem-sucedidas e defende políticas públicas e formação docente contínua como condições para uma educação transformadora.

Por fim, ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE PETRÓPOLIS/RJ: O PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (PROMEIA), de Victor Paulo Azevedo Valente da Silva, avalia a trajetória normativa e institucional da educação ambiental na referida cidade. Destaca avanços com a criação do PROMEIA, mas também desafios na articulação entre esferas e na promoção de práticas transformadoras.

Como conclusão, a Coordenação sintetizou os trabalhos do grupo, discutiu temas conexos e sugeriu novos estudos, a partir da leitura atenta dos artigos aqui apresentados, para que novas respostas possam ser apresentadas para os problemas que se multiplicam nesta sociedade de risco líquida.

O GT possibilitou um diálogo aprofundado e colaborativo sobre as temáticas do Direito ambiental, agrário e socioambientalismo, compreendidas como locais, regionais e globais, que demandam não apenas o enfoque jurídico, mas igualmente político, econômico e social. Ao abordar os desafios contemporâneos, evidenciou-se a necessidade de soluções jurídicas e de uma governança ética para prevenir, precaver e solucionar danos ambientais, cujos impactos afetam todas as formas de vida, inclusive a vida humana. As discussões possibilitaram, ainda, um pensar sobre a importância da educação ambiental e sobre a justiça climática, considerando que os impactos de danos ambientais afetam de maneira diferente as pessoas, em decorrência de vulnerabilidades que diminuem a possibilidade de resiliência.

A finalidade deste livro é demonstrar os estudos, debates conceituais e ensaios teóricos voltados ao Direito ambiental, no qual a transdisciplinaridade, em suas várias linhas de pesquisa, serão empregadas para expor os temas e seus respectivos problemas. Objetiva-se, ademais, ampliar as reflexões e discussões sobre a pesquisa realizada sob diversos posicionamentos, posto que as investigações não se encontram totalmente acabadas.

Na oportunidade, os Coordenadores agradecem a todos que contribuíram a esta excelente iniciativa do CONPEDI, principalmente aos autores dos trabalhos que compõem esta coletânea de textos, tanto pela seriedade, quanto pelo comprometimento demonstrado nas investigações realizadas e na redação de trabalhos de ótimo nível.

Gostaríamos que a leitura dos trabalhos aqui apresentados possa reproduzir, ainda que em parte, a riqueza e satisfação que foi para nós coordenar este Grupo, momento singular de aprendizado sobre os temas discutidos.

Os artigos, ora publicados, pretendem fomentar a investigação transdisciplinar com o Direito ambiental, em todas as suas vertentes. Assim, convida-se o leitor a uma leitura atenta desta obra.

Em 06 de julho de 2025.

Prof. Dr. Amadeu de Farias Cavalcante Júnior - Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA): amadeufarias@outlook.com.br

Profa. Dra. Leilane Serratine Grubba – Atitus: lsgrubba@hotmail.com

Prof. Dr. Magno Federici Gomes - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF): magnofederici@gmail.com

PERCEPÇÕES ACERCA DAS TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO NO CONTEXTO DA LEI Nº9.795/1999

PERCEPTIONS ABOUT ENVIRONMENTAL EDUCATION TRENDS IN CONSERVATION UNITS IN THE CONTEXT OF LAW Nº 9.795/1999.

Élica Viveiros ¹
Bruno Henrique Martelletto ²
Caio Augusto Souza Lara ³

Resumo

O presente artigo tem como objetivo compreender quais são as perspectivas de Educação Ambiental que orientam as práticas educativas nas Unidades de Conservação do Brasil. A construção teórica partiu da contextualização do surgimento das Unidades de Conservação do Brasil no âmbito internacional, passando pelas normas jurídicas que consolidaram a Educação Ambiental no Brasil, e com a apresentação das macrotendências de Educação Ambiental no país. No contexto das Unidades de Conservação abordou-se a importância e os amparos jurídicos que permeiam a exigência da Educação Ambiental nos espaços protegidos, bem como políticas públicas como Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental em Unidades de Conservação e o Programa Nacional de Educação Ambiental que vem norteando práticas educativas em Unidades de Conservação e sobre quais perspectivas educacionais. Os resultados permitiram inferir que as macrotendências da Educação Ambiental podem ser identificadas nas práticas das Unidades de Conservação, havendo uma predominância da linha pedagógica da “educação no processo de gestão ambiental”, que surpreendentemente se alinha aos princípios da Educação Ambiental crítica. As políticas públicas, embora importantes como referência teórica para novas concepções de Educação Ambiental, ainda não são suficientes para que as mudanças efetivas sejam incorporadas nas práticas educativas das Unidades de Conservação no Brasil. A metodologia adotada foi de caráter qualitativo e exploratório, de natureza bibliográfica, utilizando artigos acadêmicos, livros, leis e documentos pertinentes ao tema.

Palavras-chave: Educação ambiental, Unidades de conservação, Percepções educacionais, Políticas públicas, práticas educativas

¹ Mestranda em Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pelo Centro Universitário Dom Helder. Professora da Educação Básica da SEE/MG. E-mail: elicaviveiros@gmail.com

² Mestrando em Direito Ambiental pelo Centro Universitário Dom Helder. Professor da Educação Básica na SEE/MG e Veterinário Clínico de Pequenos Animais. E-mail: bmarteleto@gmail.com.

³ Pró-Reitor de Pesquisa do Centro Universitário Dom Helder. Doutor em Direito pela UFMG. Membro da Diretoria do CONPEDI. Email: caiolarabh@yahoo.com.br.

Abstract/Resumen/Résumé

This article aims to understand the perspectives of Environmental Education that guide educational practices in Conservation Units in Brazil. The theoretical construction started from the contextualization of the emergence of Conservation Units in Brazil in the international context, going through the legal norms that consolidated Environmental Education in Brazil, the presentation of the macro trends of Environmental Education in the country. In the context of Conservation Units, the importance and legal support that permeate the requirement of Environmental Education in protected spaces were addressed, as well as public policies such as the National Strategy for Communication and Environmental Education in Conservation Units and the National Environmental Education Program that has been guiding educational practices in Conservation Units and on which educational perspectives. The results allowed us to infer that macro trends in Environmental Education can be identified in the practices of Conservation Units, with a predominance of the pedagogical line of “education in the environmental management process”, which surprisingly aligns with the principles of critical Environmental Education. Public policies, although important as a theoretical reference for new concepts of Environmental Education, are still not sufficient for effective changes to be incorporated into the educational practices of Conservation Units in Brazil. The methodology adopted was qualitative and exploratory, with a bibliographic nature, using academic articles, books, laws and documents relevant to the topic.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Environmental education, Conservation unit, Educational perceptions, Public policies, Educational practices

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O tema deste artigo está relacionado à Educação Ambiental (EA) em Unidades de Conservação (UCs) no Brasil, trazendo reflexões sobre as macrotendências que permeiam o universo das práticas educativas nessas áreas.

O surgimento da Educação Ambiental está diretamente vinculado à crise ambiental pós-Revolução Industrial. A Conferência de Estocolmo, em 1972, representou um marco global nas preocupações com as questões ambientais, destacando a importância da EA como uma ação indispensável diante do cenário alarmante de devastação ambiental.

Na Conferência de Estocolmo, a Educação Ambiental foi oficialmente descrita como um campo pedagógico essencial, dada sua relevância na formação das presentes e futuras gerações, ligadas a uma nova forma de pensar e interagir com a natureza. A mesma conferência consolidou o caráter universal da EA, apontando para sua adoção em nível internacional.

Desde então, diversos esforços se somaram entre instituições e fóruns internacionais para consolidar as diretrizes da EA em escala global. Destaca-se o papel da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) com a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), bem como as Conferências Internacionais que resultaram em documentos importantes como a Carta de Belgrado e as Declarações de Tbilisi e da Eco/Rio 92. Esses documentos foram fundamentais para propor a EA como um componente de ensino transversal e interdisciplinar nos campos formal e informal, em âmbito planetário.

O Brasil, signatário da Conferência de Estocolmo e de outras reuniões internacionais, implantou na década de 1970 a SEMA (Secretaria Especial do Meio Ambiente). Contudo, foi apenas na década de 1980, com a Lei nº 6.938/1981, que surgiu o primeiro diploma legal tratando o meio ambiente com direitos próprios. A Educação Ambiental já era contemplada nessa legislação, mas foi com a Constituição Federal de 1988 que a perspectiva da EA ganhou maior relevância, prevendo-se sua implementação em todos os níveis de ensino.

A década de 1990 foi marcada pela criação de várias diretrizes sobre a implementação da EA no Brasil, culminando finalmente com a Lei nº 9.795/1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, em cumprimento aos preceitos estabelecidos pela Constituição Federal.

Durante esse período, foram se estabelecendo macrotendências da EA no Brasil, observadas por meio das práticas educativas implementadas. A literatura aponta três grandes tendências: conservadora, pragmática e crítica. Apesar da predominância das práticas

conservadoras e pragmáticas, há um avanço, ainda tímido, da EA crítica, que vem se destacando como uma alternativa mais propositiva de transformação social. É nesse contexto que surge a problemática deste artigo: compreender como as macrotendências da EA, especialmente a EA crítica transformadora, têm se manifestado nas práticas educativas das UCs no Brasil.

O objetivo geral deste trabalho é entender as perspectivas da EA percebidas nas práticas educativas, com base em documentos de referência como o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e a Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental (ENCEA). Os objetivos específicos são: apresentar o surgimento da EA nos contextos internacional e nacional; descrever o arcabouço jurídico da Educação Ambiental no Brasil; discutir as percepções sobre as tendências da EA no país; contextualizar a obrigatoriedade da EA nas Unidades de Conservação; apresentar algumas estratégias de políticas públicas para sua implementação; e relacionar as macrotendências da EA às práticas educativas nas UCs, considerando documentos referenciais como o ProNEA e a ENCEA.

A metodologia adotada foi de caráter qualitativo e exploratório, com natureza bibliográfica, utilizando artigos acadêmicos, livros, leis e documentos pertinentes ao tema. Os resultados permitem inferir o avanço dos marcos teóricos que norteiam as práticas educativas nas UCs, incorporando, inclusive, valores da perspectiva da EA crítica, transformadora e emancipatória. Contudo, essa tendência ainda é tímida, indicando um longo caminho para sua efetiva implementação.

2. O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CENÁRIO INTERNACIONAL

Os desdobramentos do grande impulso industrial entre os séculos XVIII e XIX tornaram evidentes, na década de 1970, os diversos impactos ambientais resultantes desse período, apontando a necessidade de o ser humano rever seu relacionamento com o meio ambiente. Desde então, inúmeros estudos indicam a urgência de uma nova relação com a natureza. Autores como Leff (2012) entendem essa questão como uma crise não apenas ambiental, mas também civilizatória e do próprio conhecimento.

Nesse contexto, a Educação Ambiental, trabalhada em diferentes âmbitos da sociedade, de maneira formal e não formal, tem se tornado um instrumento proeminente no enfrentamento dos problemas ambientais que ameaçam a vida no planeta. O termo "Educação Ambiental" foi introduzido na Conferência de Educação da Universidade de Keele, em 1965,

ressaltando a necessidade de sua inclusão como parte essencial da formação de todos os cidadãos (Miranda, 2021).

Mesmo antes da Conferência de Estocolmo, em 1972, que marcou mundialmente as preocupações com o meio ambiente, a necessidade de uma interface entre a escola e o meio ambiente já era uma realidade. Desde 1968, diversas reuniões realizadas pela Unesco e pelo Clube de Roma indicavam os esforços de algumas nações em promover um novo entendimento dos problemas que assolavam o sistema global.

O Clube de Roma foi fundamental nesse contexto, ao produzir relatórios sobre os impactos da sociedade industrial e as ameaças ao meio ambiente decorrentes da extrapolação de diversos limites ecológicos. As discussões promovidas por essa organização, embora por vezes controversas, trouxeram à tona a necessidade de considerar a questão ambiental como um problema a ser discutido em escala planetária (Miranda, 2021).

Esses movimentos e organizações contribuíram para a elaboração das bases teóricas que fundamentaram a Educação Ambiental na década de 1970, com a proposição de uma prática educativa que abrange todas as áreas do conhecimento (Miranda, 2021).

Em 1972, a realização da Conferência de Estocolmo, impulsionada pelos estudos do Clube de Roma, colocou a EA em posição de destaque. Como sugere Miranda, "a Educação Ambiental passou a ser vista como um campo de ação pedagógica, com validade em níveis internacionais" (Miranda, 2021, p. 526).

O princípio 19 da Declaração de Estocolmo (1972) destacou a importância da Educação Ambiental para todas as gerações, especialmente para as populações menos privilegiadas, ressaltando o papel fundamental dos meios de comunicação de massa em disseminar elementos educativos que alertassem sobre a necessidade de proteger o meio ambiente (Unesco, 1972).

Dessas discussões e documentos surgiu o PNUMA, que, junto com a Unesco, propôs a ampliação do alcance da educação ambiental para toda a população, resultando na criação do PIEA (Programa Internacional de Educação Ambiental) em 1975 (Pardo, 2004, *in* Miranda, 2021).

Posteriormente, o PNUMA e a Unesco promoveram seminários para pensar a implementação e o alcance da EA. Desses encontros surgiram ideias como a transversalidade da EA e a necessidade de discutir outras questões, como diretrizes e fórmulas para sua implementação em nível internacional.

Nesse período, destacou-se a construção da Carta de Belgrado (1975), elaborada por especialistas de mais de 65 países. Esse documento indicou princípios e orientações para o

Programa Internacional de EA, propondo-se a combater problemas socioambientais como pobreza, poluição, fome, analfabetismo e exploração humana. A Carta defendia uma nova ética global, a ser alcançada por meio de processos educacionais renovados (Miranda, 2021).

Com o avanço das ideias de Belgrado, ocorreu em 1977 a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, em Tbilisi, na antiga União Soviética. Seguindo as diretrizes de Belgrado, essa conferência destacou a necessidade de as regiões debaterem e trocarem informações periodicamente em uma rede internacional de EA (Dias, 2012).

Segundo Pádua e Tabanez (1997), essa conferência foi o ponto alto do Programa Internacional de EA, por ter estabelecido mecanismos para a efetivação da Educação Ambiental em escalas nacionais e internacionais. A EA foi defendida como um fundamento essencial para uma educação global capaz de responder aos desafios mundiais, envolvendo tanto o ensino formal quanto o não formal.

Dessas considerações emergiram novas concepções que trataram a EA além das preocupações com o meio ambiente natural, comprometendo-se com uma ética atitudinal voltada ao bem-estar planetário (Miranda, 2021).

Após a Conferência de Tbilisi, outras reuniões abordaram a implementação da EA em nível internacional, incluindo planos de formação, pesquisas e propostas de modelos curriculares. No entanto, a crise ambiental persistia, demandando novas alternativas na relação entre homem e natureza.

Em 1992, no Rio de Janeiro, ocorreu a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Eco/Rio 92, também chamada de Cúpula da Terra. Esse evento, de grande importância, contou com a participação de representantes de mais de 170 países e foi considerado relevante após o fim da Guerra Fria (Amado, 2014, *in* Miranda, 2021). As discussões da Rio 92 buscaram conciliar a política ambiental com o desenvolvimento sustentável. Nesse contexto, Fernandez (2004) afirmou que a EA se tornou um importante mecanismo para o desenvolvimento sustentável.

Tomando os 27 princípios elaborados na Declaração do Rio, percebe-se, em relação à EA, uma ligação entre o princípio 10 dessa declaração e o princípio 19 da Declaração de Estocolmo, no que se refere à importância da participação cidadã nas decisões sobre o meio ambiente. A Agenda 21, também derivada da Eco/Rio 92, destacou a EA como propulsora da conscientização, reforçando a importância do envolvimento da sociedade nas questões ambientais (Brasil, 1992).

Na mesma linha, a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, realizada em Joanesburgo, na África do Sul, em 2002, buscou avaliar os acordos firmados na Eco/Rio 92,

entre eles a implementação da Agenda 21. As discussões apontaram mais uma vez para a conciliação entre desenvolvimento socioeconômico e a sustentabilidade da vida no planeta.

Traçado o percurso histórico das reuniões internacionais referências para a consolidação da EA como mecanismo imprescindível para a vida no planeta, tem-se que os documentos e orientações advindos dessas convenções culminaram com a solidificação da EA como um componente transversal, interdisciplinar nos campos formal e informal a nível planetário. (Miranda 2021). No próximo item serão tratadas as normativas jurídicas para a implantação da EA no Brasil.

1.1. Normativas para Educação Ambiental no Brasil

No Brasil, logo após a Conferência de Estocolmo, foi criada a SEMA, em 1973, evidenciando a influência das preocupações ambientais do cenário internacional. No entanto, como sugerem Cruz e Sola (2021), as políticas públicas ambientais desse período apresentavam um caráter conservador e autoritário, considerando apenas os aspectos ecológicos.

De acordo com Miranda (2021), foi a Lei nº 6.938/1981 o primeiro diploma legal a tratar o meio ambiente como um direito autônomo. O inciso X do artigo 2º dessa lei estabelece que a Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental, propícia à vida, além de assegurar o desenvolvimento econômico e a proteção da dignidade da vida humana (Brasil, 1981).

Nesse contexto, a Educação Ambiental já aparecia como necessária em todos os níveis de ensino, sendo vista como ferramenta importante para garantir a participação de todos na defesa do meio ambiente. Embora essa previsão estivesse presente na lei de 1981, foi a Constituição Federal de 1988 que representou um novo paradigma para as questões ambientais, apresentando a Educação Ambiental como um instrumento de política pública (Miranda, 2021).

O artigo 225 da Constituição de 1988 assegura a todos o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, impondo à coletividade o dever de preservá-lo para as presentes e futuras gerações. A partir disso, a EA passou a ser prevista em todos os níveis de ensino, além de fomentar a conscientização pública sobre a importância da preservação ambiental (Brasil, 1988).

Com a influência dos princípios constitucionais, diversas legislações surgiram para concretizar a Educação Ambiental no Brasil. Em 1991, a Portaria 678 estabeleceu a EA em todos os níveis e modalidades de ensino. Em 1994, foi criado o PRONEA. Nos anos seguintes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)

também incluíram a EA como formação básica do cidadão, prevendo seu ensino de forma transversal (Miranda, 2021).

No final da década de 1990, a Lei nº 9.795/1999 implantou definitivamente a EA como política pública, regulamentando a previsão da Constituição de 1988 e apresentando um conceito legal para a Educação Ambiental. Ela foi compreendida como 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 como para o uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, 1999).

O marco legal da EA, com seus 22 artigos, apresentou os princípios da Política Nacional de Educação Ambiental, assim como os meios de sua execução. Em 2012, a Resolução nº 2 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) (Brasil, 2012).

Em consonância com os documentos internacionais, as DCNEA determinam que, desde a educação básica até o ensino superior, as temáticas ambientais sejam abordadas de forma transversal nos currículos. Ressalta-se que os temas relacionados ao meio ambiente devem ser incorporados nos componentes disciplinares já estabelecidos.

Após apresentação do panorama histórico das normativas que consolidaram a EA no Brasil, a seguir serão tecidas algumas percepções sobre as tendências da Educação Ambiental no país.

3. PERCEPÇÕES ACERCA DAS MACROTENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Diversos são os conflitos que envolvem o entendimento e a compreensão do saber ambiental. Retomando as reflexões de Leff (2012), a crise ambiental que assola o mundo está associada a uma crise do conhecimento e a questões civilizatórias. Nesse sentido, pensar nas questões ambientais exige uma nova reflexão pautada na construção urgente de uma ética planetária, que demande coletivamente novas posturas em relação à Terra.

Compreender como a Educação Ambiental foi e vem sendo implantada no Brasil, assim como as tendências educacionais que permeiam sua aplicação, é fundamental para revisar e aperfeiçoar novas diretrizes para uma Educação Ambiental planetária, sob novas perspectivas de interação com o meio ambiente. De acordo com Layrargues e Lima (2014), no Brasil destacam-se três macrotendências de Educação Ambiental: a conservadora, a pragmática e a crítica.

Ainda segundo os autores citados, a macrotendência conservadora está vinculada à “pauta verde”, sendo executada por meio de trilhas interpretativas, dinâmicas agroecológicas, práticas em Unidades de Conservação ou atividades de ecoturismo (Layrargues; Lima, 2014). Para Sauv  (2005), a educa o ambiental nessa perspectiva apresenta uma dimensão mais individual e menos problematizada, focando-se principalmente nas questões do consumo (Sauv , 2005 *in* Abreu et al., 2019)

A macrotendência pragmática, por sua vez, está voltada para as questões de coleta seletiva de lixo e reciclagem de resíduos, com ênfase no consumo sustentável. Esse enfoque também reflete as correntes de educa o voltadas para o desenvolvimento (Layrargues; Lima, 2014). Segundo Layrargues (2012), essa vertente   fortemente observada nos meios de comunica o, especialmente em campanhas de empresas sobre responsabilidade social e ambiental.

Por fim, a macrot nd ncia crítica, descrita como transformadora, popular, emancipatória e dialógica, apresenta uma visão crítica dos fundamentos que permeiam as rela es de domina o do ser humano dentro da lógica capitalista. Essa tendência tem um forte viés sociológico e político, incorporando debates sobre conceitos como democracia, participa o, emancipa o, conflito, justiça ambiental e transforma o social (Layrargues; Lima, 2014).

As percep es sobre essas macrot nd ncias indicam a predominância das práticas educativas voltadas para as tendências conservadora e pragmática. Embora a Educa o Ambiental crítica esteja ganhando mais espaço, ela ainda permanece restrita ao ambiente acad mico (Layrargues, 2012).

Apesar da existência dessas três tendências no campo acad mico, para o público em geral prevalece uma única vertente de Educa o Ambiental, cujo objetivo   conscientizar as pessoas sobre a natureza e os problemas ambientais, com suas dimensões políticas e sociais (Abreu *et al.*, 2019).

3.1. Compreendendo e ampliando olhares: da perspectiva conservadora   educa o ambiental crítica

Na década de 1970, quando a EA começou a ser instaurada no Brasil, em grande parte como resposta às a es internacionais, os projetos de Educa o Ambiental estavam marcados por uma política desenvolvimentista, com foco no crescimento econ mico.

Dias (2004) mostra que, nesse período, a Educação Ambiental no Brasil e no mundo era conduzida principalmente por órgãos ambientais, sendo pouco difundida nas instituições educacionais. Nesse contexto, a educação em seu caráter transformador foi suprimida, limitando-se a uma abordagem conservacionista.

A implementação da EA no Brasil durante a ditadura militar ajuda a compreender o porquê de as práticas educativas terem sido, inicialmente, centralizadas em ações que evitassem questionamentos, focando apenas na preservação. Essa influência indica a prevalência de uma perspectiva conservacionista (Dias, 2004).

Lima (2011) destaca que as ideias conservacionistas promovem ações que condicionam os participantes a adotarem atitudes de proteção ambiental, sem uma reflexão mais profunda sobre o problema. Nesse sentido, Layrargues (2009) chama a atenção para a urgência de ultrapassar a visão meramente conservacionista, que enxerga a natureza apenas como uma fonte inesgotável de recursos, restrita à sua utilidade econômica.

Identificada essa urgência, temas como solidariedade, participação social, engajamento, valorização cultural, respeito e complexidade são, por vezes, demandas necessárias nas práticas educativas atuais da Educação Ambiental (Cruz; Sola, 2017).

Para avançar em direção a uma perspectiva de EA pautada em uma Ética Planetária, é preciso ultrapassar a visão conservacionista, adotando práticas educativas críticas, emancipatórias e transformadoras. Isso significa direcionar esforços para atividades que promovam a reflexão, em vez de apenas a repetição de comportamentos isolados (Cruz; Sola, 2017).

A EA no Brasil precisa incorporar em suas práticas, tanto formais quanto informais, uma perspectiva crítica que situe o indivíduo como parte de um grande sistema interconectado, reconhecendo a dependência mútua de todos os seres e a responsabilidade coletiva pela manutenção da vida no planeta. Esse entendimento não deve se restringir aos ambientes educacionais, mas exigir esforços conjuntos dos setores sociais e econômicos para uma abordagem mais ampla, que englobe os aspectos naturais, sociais e econômicos. No próximo tópico tratar-se-á dos aspectos que fundamentam a Educação Ambiental em Unidades de Conservação no Brasil.

4. EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO NO BRASIL

A Constituição Federal de 1988, além de garantir o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, estabelece as responsabilidades das autoridades públicas e das

comunidades em criar e garantir condições para proteger os espaços territoriais de valor significativo para a biodiversidade do Brasil. O § 1º, inciso III, do artigo 225, impõe que qualquer alteração ou supressão de atributos ou áreas de unidades de conservação deve ser feita por meio de lei (Brasil, 1988).

A criação de unidades de conservação é um passo fundamental para proteger a biodiversidade e garantir a qualidade de vida no planeta, além de representar um grande desafio para os gestores públicos. O Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) foi instituído pela Lei nº 9.985/2000, regulamentada pelo Decreto nº 4.340/2002, após amplas discussões no Congresso Nacional e na sociedade civil. Desde então é o SNUC que estabelece critérios e normas para a criação, implantação e gestão das unidades de conservação.

Dada a importância das UCs, não apenas como espaços de proteção da biodiversidade, mas também como locais de práticas educativas, a Política Nacional de Educação Ambiental determina que essas práticas devem envolver toda a sociedade, buscando a formação de valores como ética, cidadania e respeito à diversidade cultural e individual (Brasil, 1999).

Essa mesma política também aponta a necessidade de ações de Educação Ambiental voltadas à proteção das UCs, cabendo ao Poder Público, em todos os níveis, estimular e sensibilizar a sociedade sobre a importância desses espaços. Alinhado a essa proposta, o SNUC destaca a relevância de processos educativos que incentivem a participação efetiva das populações locais, desde a criação até a gestão das UCs (Brasil, 1999; 2000).

Contudo, tais bases legais não oferecem uma concepção clara sobre a relação entre Educação Ambiental e Unidades de Conservação. A percepção simbólica de uma UC como um santuário natural intocado pode resultar em práticas educativas limitadas ao conservacionismo, sem impacto transformador. Como alertam Cruz e Sola (2017), a visão de uma UC apenas como uma reserva de recursos naturais favorece a implementação de uma Educação Ambiental conservacionista, que não questiona as transformações necessárias.

Portanto, é fundamental que a Educação Ambiental em Unidades de Conservação considere os conflitos e os contextos culturais e sociais das comunidades que habitam os arredores desses espaços protegidos. Dessa forma, não será possível promover práticas educativas que não levem em conta os desafios socioambientais presentes nesses ambientes, sendo imprescindível a implementação de uma Educação Ambiental crítica e emancipatória.

4.1. Normativas e Políticas Públicas que norteiam práticas de Educação Ambiental em Unidades de Conservação

As principais bases legais que determinam e orientam a Educação Ambiental nas Unidades de Conservação no Brasil são, em sua essência, o SNUC e a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA). No entanto, algumas iniciativas de políticas públicas têm destacado a importância desses espaços protegidos como instrumentos de práticas educativas.

Segundo Cruz e Sola (2017), a PNMA reforça a necessidade da Educação Ambiental como estratégia para a proteção das Unidades de Conservação, indicando que o Poder Público deve incentivar e mobilizar toda a sociedade sobre a relevância dessas áreas. O SNUC, por sua vez, estabelece que a participação efetiva das populações locais nas Unidades de Conservação, desde sua criação até sua gestão, deve ser facilitada por meio de metodologias educativas. Nesse contexto, merece destaque duas políticas a Estratégica Nacional de Comunicação e Educação Ambiental em Unidades de Conservação (ENCEA) e o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA).

A ENCEA, criada em 2007 por meio de uma parceria entre os departamentos de Educação Ambiental e Áreas Protegidas do Ministério do Meio Ambiente e o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, se tornou um documento norteador das práticas de Educação Ambiental nas UCs. Sua elaboração considerou princípios de comunicação e educação ambiental, assim como aspectos voltados para a conservação biológica, envolvendo a participação de todos os níveis de governo e da sociedade civil por meio de consultas públicas. (Cruz; Sola, 2017 p. 221)

Com uma base teórica e jurídica abrangente, a ENCEA fundamenta-se em normativas importantes, desde a Constituição de 1988 até regulamentações mais recentes, como a Agenda 21 Brasileira e a Política Nacional de Biodiversidade. Os objetivos da estratégia incluem “difundir a importância das unidades de conservação, seja em sua criação, implantação ou durante sua gestão, além de garantir que os aspectos históricos, econômicos, culturais e sociais sejam valorizados em todas as atividades educativas realizadas” (Cruz; Sola, 2017, p. 222). Ademais, o documento reafirma que a compreensão do potencial dessas áreas ricas em biodiversidade pode impulsionar transformações que promovam novos entendimentos sobre o modelo de desenvolvimento vigente (Cruz; Sola, 2017).

Embora a ENCEA não mencione explicitamente o termo "Educação Ambiental crítica", seus princípios abordam aspectos conceituais que remetem ao pensamento crítico. Sua importância é ainda mais evidente pela recomendação nº 14 do CONAMA, de abril de 2012,

que sugere que a ENCEA seja adotada como modelo em atividades que envolvam Educação Ambiental nas Unidades de Conservação (Cruz; Sola, 2017). Dessa forma, a ENCEA se configura como um documento crucial para o direcionamento de projetos de Educação Ambiental em Unidades de Conservação, na medida em que se aproxima de uma proposta de E.A mais propositiva na acepção de transformar as realidades locais.

O ProNEA, revisado em 2005, é considerado por alguns autores, como Valenti *et al.* (2012), uma política pública que trouxe avanços significativos para a Educação Ambiental no Brasil. Seu objetivo é “promover a articulação e potencializar as ações educativas voltadas às atividades de proteção, recuperação e melhoria socioambiental no Brasil” (Brasil, 2005).

Diferentes autores convergem na percepção de que esse documento apresenta uma visão ampla do meio ambiente, conectando a conservação da biodiversidade a questões sociais, econômicas e culturais, propondo o entendimento e o respeito às particularidades dos grupos sociais na consolidação de processos coletivos, pautando-se no diálogo e na problematização das ações (Brandão; Oliveira, 2012, Loureiro, 2004).

As diretrizes do ProNEA influenciaram o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) a desenvolver várias ações para estruturar a Educação Ambiental nas Unidades de Conservação, buscando implantar gestões mais participativas (CGEAM, 2007).

Ao analisar o teor proposto por essas duas políticas públicas, nota-se um avanço nas concepções e no tratamento das práticas de Educação Ambiental nas Unidades de Conservação, especialmente no que diz respeito à existência de documentos que norteiam propostas mais ousadas para a preservação e conservação desses espaços. Resta saber se a realidade das práticas educativas de Educação Ambiental nas Unidades de Conservação vem absorvendo essas diretrizes.

5. PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO: PERCEPÇÕES PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Alguns estudos acadêmicos têm se proposto a analisar as práticas educativas em Unidades de Conservação no Brasil. Para esta análise, toma-se como referência os trabalhos de Valenti *et al.* (2012) e Cruz e Sola (2017), que avaliaram as tendências de Educação Ambiental em UCs, bem como a aplicação das estratégias das políticas públicas como a ENCEA e o ProNEA.

O estudo de Valenti *et al.* (2012) avaliou ações de Educação Ambiental desenvolvidas em UCs, levando em consideração aspectos como o público atendido, as parcerias estabelecidas, as linhas pedagógicas adotadas e os temas abordados. O estudo também considerou as UCs que utilizaram o ProNEA como referência para suas práticas educativas.

Vale o destaque que o estudo mencionado se baseou em um mapeamento e diagnóstico realizado pela ENCEA em 2007, por meio de 56 questionários distribuídos em UCs de todo o Brasil. Os resultados indicaram que, embora a Educação Ambiental crítica e participativa seja amplamente defendida por teóricos como o caminho para novos entendimentos e significados, essa abordagem ainda apresenta baixa repercussão quantitativa (Valenti *et al.*, 2012).

A tendência conservadora foi identificada principalmente em atividades voltadas ao público infantil, onde se atribui às crianças o papel de agentes de mudança comportamental no futuro. As UCs que adotaram uma linha pedagógica mais crítica entenderam que o trabalho educativo deve atingir todos os públicos, sem exceções (Valenti *et al.*, 2012).

Uma observação relevante no estudo de Valenti *et al.* (2012) é que as UCs que mencionaram o ProNEA como base para suas práticas educativas também foram aquelas que apresentaram propostas mais alinhadas à Educação Ambiental crítica.

De modo geral, a linha pedagógica mais predominante nas respostas das UCs foi a “educação no processo de gestão ambiental”, uma abordagem difundida pelo IBAMA, que busca alinhar a gestão ambiental ao processo de ensino-aprendizagem, visando também o controle social no manejo dos recursos naturais (Quintas, 2004, *in* Valenti *et al.*, 2012).

Embora essa abordagem se aproxime de uma Educação Ambiental crítica, o estudo também apontou para a necessidade de um maior aprofundamento teórico dessa perspectiva, pouco mencionada pelas UCs. Outro ponto destacado foi a importância de priorizar a formação continuada dos educadores e gestores ambientais no planejamento das práticas de Educação Ambiental. Cruz e Sola (2017) reforçam que esse aprofundamento teórico deve partir da compreensão de que natureza, cultura e sociedade estão interligadas e são fundamentais para a base de uma Educação Ambiental crítica e emancipatória.

O estudo de Valenti *et al.* (2012) permitiu concluir que, embora de forma tímida, há uma mudança de enfoque nas práticas de Educação Ambiental em UCs brasileiras, com uma maior aproximação aos movimentos socioambientalistas e aos processos de gestão participativa. Já o estudo de Cruz e Sola (2017) buscou identificar os avanços da ENCEA na consolidação de novas práticas educativas em UCs.

Segundo os autores, percebe-se um progresso teórico na ENCEA, digno de nota, ao tratar da importância de abordagens como o pertencimento, visto como uma habilidade

colaborativa para a transformação social nas UCs. Ainda que este documento também não mencione explicitamente a Educação Ambiental crítica, seus conceitos remetem ao desenvolvimento do pensamento crítico. Nessa perspectiva, uma Educação Ambiental transformadora é aquela que capacita o cidadão a exercer sua cidadania diariamente, questionando as ordens hegemônicas mundiais. Assim, a Educação Ambiental pode ser comparada a um ato político e social (Cruz; Sola, 2017).

Apesar dos avanços teóricos presentes nos documentos que orientam as práticas educativas de Educação Ambiental em UCs no Brasil, a perspectiva crítica transformadora, idealizada por muitos estudiosos, ainda enfrenta desafios para sua efetiva implementação. O caminho para consolidar essa abordagem exige uma maior aproximação entre as normas legais e as práticas educativas, além de um melhor suporte financeiro e de pessoal nas próprias UCs.

Conquanto a ideia de uma Educação Ambiental crítica esteja presente em algumas propostas educativas nas UCs, essas práticas ainda precisam ultrapassar o mero objetivo de sensibilizar sobre a preservação ambiental. É necessária uma Educação Ambiental que promova a reflexão e a participação cidadã na construção de novas atitudes que possam efetivamente alterar a forma como o ser humano percebe e interage com o planeta.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental, iniciada em 1965, antes mesmo da Conferência de Estocolmo, percorreu um longo e importante caminho até se consolidar como um componente curricular transversal e interdisciplinar, previsto tanto na educação formal quanto na informal. Não há dúvidas de que os eventos internacionais influenciaram significativamente as políticas que implementaram a EA no Brasil. Diversos documentos normativos evidenciam a exigência e a importância desse ensino essencial para a formação de todos os cidadãos.

A história política do Brasil também interferiu na consolidação inicial de uma EA mais conservadora, característica das políticas públicas ambientais em seus primórdios. Assim, a predominância das macrotendências conservadora e pragmática não pode ser dissociada do nosso contexto histórico.

No entanto, novas vozes vêm ecoando da própria América Latina, evidenciando propostas mais holísticas para o tratamento do meio ambiente com uma visão mais ampliada e integral. Assim, vale a busca de novas alternativas para preservar o ambiente não apenas físico, mas o construído, o social. Para tanto, destaca-se a relevância de uma Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória que possa ultrapassar a dimensão da proteção restrita

do meio ambiente físico e natural, que incorpore em suas práticas os aspectos sociais, econômicos e políticos. Embora tal perspectiva ainda esteja contida ao universo acadêmico, ela traz conceitos essenciais para o enfrentamento da crise ambiental atual.

A Educação Ambiental tem, portanto, ganhado novos contornos. Conciliar EA com Unidades de Conservação representa um desafio, dada a importância de despertar para a preservação de uma de nossas maiores riquezas: a biodiversidade. No entanto, essas áreas muitas vezes se configuram como locais de disputa e rejeição por parte das comunidades, perdendo o valor de serem espaços educativos por si só. Algumas políticas públicas, como o ProNEA e a ENCEA, já incorporaram, pelo menos no plano teórico, alternativas para implantar processos educativos mais alinhados a uma Educação Ambiental crítica.

Essas políticas públicas são importantes aportes teóricos que indicam novas concepções para a EA, especialmente a tendência crítica. Observa-se que a chamada “educação no processo de gestão ambiental”, indicada pelo IBAMA para as práticas de EA nas UCs, está em consonância aos princípios da abordagem crítica e transformadora da E.A. Conquanto não se mencione explicitamente o termo “Educação Ambiental crítica” nos estudos, a linha pedagógica proposta dialoga diretamente com os conceitos de uma EA transformadora e emancipatória, especialmente ao promover gestões mais participativas nas UCs.

Dessa forma, as macrotendências da EA podem ser identificadas nas práticas das UCs. Conforme os estudos referenciados no trabalho, há uma predominância da linha pedagógica da educação no processo de gestão ambiental que surpreendentemente se alinha aos princípios da EA crítica.

Apesar dos progressos nos aspectos conceituais presentes nas políticas públicas como o ProNEA e a ENCEA, ainda há desafios a serem superados, como o aprofundamento teórico sobre a EA crítica, a falta de formações continuadas para educadores e gestores ambientais nas UCs, além de limitações financeiras que dificultam a aplicação efetiva dessas propostas nas Unidades de Conservação.

Concluindo, conquanto essas políticas públicas sejam importantíssimas como referência teórica para novas concepções de Educação Ambiental, elas ainda não são suficientes para que as mudanças sejam incorporadas de forma eficaz nas práticas educativas das UCs no Brasil. A falta de aparatos estruturais como pessoal e financeiro, formações continuadas dos gestores ambientais, indicam uma complexa deficiência da política pública na fase da sua aplicabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, C.R; MIRANDAS, C; CARVALHO,P,S. Análise das Publicações Brasileiras sobre Educação Ambiental com Enfoque na Temática das Mudanças Climática. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer- Goiânia, v.16, n.29, 2019.

AMADO, F. **Direito Ambiental esquematizado**. 5ed. São Paulo: Gen; Método, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 out .2024.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16938.htm. Acesso em 15 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm Acesso em 15 out. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Estratégia nacional de comunicação e educação ambiental**. 2012. Disponível em: www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/comunicacao/publicacao_encea.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **SNUC – Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza**: Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000; Decreto nº 4.340, de 22 de agosto de 2002; Decreto nº 5.746, de 5 de abril de 2006. Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas: Decreto nº 5.758, de 13 de abril de 2006. Brasília: MMA, 2011. 76 p

CGEAM - COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL/IBAMA. **Relatório de Atividades da Coordenação Geral de Educação Ambiental-CGEAM/DISAM-2003/2006**. [s.n.]: Brasília: CGEAM, 2007.

CRUZ, C.A.; SOLA, F. As unidades de Conservação na perspectiva da Educação Ambiental. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 22, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/6216>. Acesso em: 20 set. 2024

DIAS, G, F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DIAS, K.F. Abordagem ambiental nos livros didáticos de química aprovados pelo PNLEM/2007: princípios da Carta de Belgrado. Orientadora: Augustina R. Echeverria.2012.121 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - UFG, Goiânia, 2012.

FERNÁNDEZ, M.J.A.D.O. **La Educación Medioambiental em las Escuelas**. Málaga: Imagraf, 2004.

LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs). **Repensar a Educação Ambiental: Um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

LAYRARGUES, P. P. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, v.7, n.14, p. 388-411, 2012.

LAYRARGUES, P.P; LIMA, G.F.C. As macrotendências político pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. XVII, n.1, 2014.

LEFF, Enrique. **Aventuras da Epistemologia Ambiental – Da articulação das ciências ao diálogo de Saberes**. Tradução: Silvana Cobucci Leite, Cortez: São Paulo, Cortez, 2012

LIMA, G. L. C. **Educação Ambiental no Brasil – Formação, identidades e desafios**. 1.ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 99-208.

MIRANDA, F.L.A. **Educação ambiental e sustentabilidade: marcos documentais, históricos e legais**. E-book VII CONEDU 2021 – Campina Grande: Realize Editora, 2021.

DÍAZ, A.P. **Educação Ambiental: Reflexões e práticas contemporâneas**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PÁDUA, S.M; TABANEZ M.F. **Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. Brasília: Instituto e Pesquisas Ecológicas, 1997.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYRARGUES, P. P. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

ROCHA, A.S. *et al.* **O dom da produção acadêmica: manual de normalização e metodologia da pesquisa**. Belo Horizonte: Escola Superior Dom Helder Câmara, 2016. Disponível em: https://eje.treba.jus.br/pluginfile.php/1634/mod_page/content/66/dom_da_producao%20%281%29.pdf. Acesso em: 15 de out 2024.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. **Educação Ambiental: Pesquisa e Desafio**, p.17-44, 2005. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/764209206/Sauve-Lucie-Uma-Cartografia-Das-Correntes-Em-Educacao-Ambiental-1> Acesso em: 20 Set 2024

VALENTI, Mayla Willik; OLIVEIRA, Haydée Torres de; DODONOV, Pavel e SILVA, Maura Machado. Educação ambiental em unidades de conservação: políticas públicas e a prática educativa. **Educ. Rev.** [online]. 2012, vol.28, n.01 [citado 2024-10-15], pp.267-288. Disponível em: educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100012&lng=pt&nrm=iso. ISSN 0102-4698. Acesso em 13 de Out 2024.

UNESCO. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano**. Trad. Livre. Estocolmo, 1972.

UNESCO. **Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**. Rio De Janeiro, 1992.