

CÁTEDRAS

Cadernos Enap 156

Entre o Centro-Oeste e o Mar: Educação Ambiental Popular na Construção de Políticas Públicas

- Marcos Vinicius Campelo Junior
- Maria Henriqueta Andrade Raymundo
- Rogério Rodrigues Faria
- Suzete Rosana de Castro Wiziack



PROGRAMA
CÁTEDRAS
BRASIL





Entre o Centro-Oeste e o Mar: Educação Ambiental Popular na Construção de Políticas Públicas

- Marcos Vinicius Campelo Junior
- Maria Henriqueta Andrade Raymundo
- Rogério Rodrigues Faria
- Suzete Rosana de Castro Wiziack

Brasília - DF

2026

Fundação Escola Nacional de Administração Pública

Presidenta

Betânia Peixoto Lemos

Diretora-Executiva

Danyelle Siqueira Campos Gil Lemos
Barreto

Diretor de Altos Estudos

Alexandre de Ávila Gomide

Diretora de Educação Executiva

Iara Cristina da Silva Alves

Diretor de Desenvolvimento Profissional

Braulio Figueiredo Alves da Silva

Diretora de Inovação

Camila Medeiros

Diretor de Gestão Interna

Lincoln Moreira Jorge Junior

Revisão ortográfica

Adriana Braga
Renata Mourão
Roberto Araújo

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Karoline Ilza
Oscar Soler

Ficha catalográfica elaborada pela equipe da Biblioteca Graciliano Ramos da Enap

C193e Campelo Júnior, Marcos Vinícius
 Entre o Centro-Oeste e o mar: educação ambiental
 popular na construção de políticas públicas / Marcos
 Vinícius Campelo Júnior *et al.* -- Brasília: Enap, 2026.
 45 p.: il. (Cadernos Enap ; n. 156)
 Programa Cátedras Brasil
 Inclui bibliografia.
 ISSN: 0104-7078
 1. Educação Ambiental. 2. Educação Popular. 3. Política
 Ambiental. 4. Formulação de Políticas. I. Título. II. Raymundo,
 Maria Henriqueta Andrade. III. Faria, Rogério Rodrigues. IV.
 Wiziack, Suzete Rosana de Castro.
CDD 333.7071

Bibliotecária: Elda Campos Bezerra - CRB1/1425



Editorial

Cátedras

O Programa Cátedras Brasil é um programa de fomento de pesquisas da Escola Nacional de Administração Pública (Enap), coordenado pela Coordenação-Geral de Pesquisa da Diretoria de Altos Estudos (DAE), que busca fomentar o desenvolvimento de pesquisas aplicadas com vistas à construção de novos paradigmas de gestão pública e à reflexão acerca dos desafios de transformação do Estado brasileiro.

Em 2024, lançamos um edital comemorativo dos 10 anos do Programa Cátedras Brasil, no qual selecionamos projetos em 20 (vinte) áreas temáticas, os quais buscam dar respostas aos diferentes desafios de governo e ao fortalecimento das capacidades estatais com vistas à construção de políticas públicas inclusivas e efetivas.

A partir desse edital, buscamos trazer duas inovações no âmbito do programa, quais sejam: i) realização de temáticas de pesquisa ainda não abordadas nos 10 anos de existência do programa – como, por exemplo, a temática racial e a da Inteligência Artificial; ii) construção das pesquisas, desde a elaboração do edital até a publicação final, em contato direto com alguns órgãos de gestão, reforçando a natureza do programa na promoção do diálogo entre a gestão e a academia com vistas à construção de soluções aplicadas e aderentes à realidade do setor público.

Ressaltamos que um dos propósitos do Programa Cátedras Brasil consiste em fomentar o elo entre a academia e a comunidade de praticantes (gestores públicos) com vistas à construção coletiva de soluções para os problemas públicos. Essa iniciativa procura absorver contribuições interdisciplinares e inovadoras nos campos de conhecimento correlatos à gestão, à administração e às políticas públicas com o objetivo de agregar valor às atividades de produção e de disseminação de conhecimento aplicado, de modo a conceber propostas de soluções para problemas políticos, econômicos, ambientais e sociais.

Em síntese, as pesquisas realizadas no contexto do Edital nº 85/2024 do Programa Cátedras Brasil, e apresentadas nesta série de Policy Papers, visam ofertar evidências, caminhos e reflexões para se pensar a melhoria e o fortalecimento da administração pública brasileira com vistas à construção de um país mais inclusivo e socialmente justo.

Desejamos a todos e a todas uma ótima leitura!

ALEXANDRE DE ÁVILA GOMIDE

Diretor de Altos Estudos da Enap

RAFAEL ROCHA VIANA

Coordenador-Geral de Pesquisa

SUMÁRIO

-  **12** 1. Introdução
-  **12** 1.1 As questões ambientais e os desafios na contemporaneidade
-  **17** 2. Entrelaces entre a educação popular e a educação ambiental crítica para a gestão pública
-  **17** 2.1 Aproximações entre a Educação Popular e a Educação Ambiental Crítica
-  **19** 2.2 Educação Ambiental e Popular: princípios e características em interface
-  **26** 3. Experiências de implementação da Educação Ambiental Popular como política pública no MS e na Zona Costeira e Marinha
-  **26** 3.1 O processo da Política Estadual de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul
-  **27** 3.2 O processo do Projeto Político Pedagógico da Zona Costeira e Marinha do Brasil

	<u>30</u>	4. Perspectivas e discussões com base nas entrevistas
	<u>30</u>	4.1 Projeto Político Pedagógico da Zona Costeira e Marinha do Brasil
	<u>34</u>	4.2 Política Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
	<u>39</u>	5. Considerações Finais
	<u>40</u>	Referências

Lista *de figuras*



13 Figura 1. Riscos Globais



20 Figura 2. Número de teses e dissertações inseridas na Plataforma Fracalanza produzido em 2022 - (Projeto EArte) para cada contexto educacional



27 Figura 3. Etapas metodológicas da construção do PPZCM

Lista *de quadros*



12

Quadro 1. Conceitos sobre mudanças climáticas



21

Quadro 2. Educação Ambiental e Educação Popular: algumas convergências na literatura



25

Quadro 3. Caracterização da Comissão de Educação Ambiental



37

Quadro 4. Resultados a partir das entrevistas

MINI-BIO

DOS AUTORES

MARCOS VINICIUS CAMPELO JUNIOR

Pós-doutorado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul junto da Universidade de Foggia - Itália; Pós-doutorado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; Doutorado e Mestrado em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; e graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás. Atualmente, professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

MARIA HENRIQUETA ANDRADE RAYMUNDO

Doutoranda em Políticas Públicas pela Universidade Federal do ABC. Mestra em Recursos Florestais pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo e graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Braz Cubas. Coordenadora da ANPPEA - Articulação Nacional de Políticas Públicas de Educação Ambiental e do MonitoraEA.

ROGÉRIO RODRIGUES FARIA

Licenciado em Ciências Biológicas, mestre e doutor em Ecologia e Conservação, com período de estágio sanduíche na Universidad de Vigo, Vigo-España. Pós-doutorado na Universidade Federal de Goiás e na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atualmente é professor na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

SUZETE ROSANA DE CASTRO WIZIACK

Possui graduação em Ciências Biológicas - Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso com Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Doutorado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Atualmente é professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

EVIDÊNCIAS PARA A PRÁTICA

Fortalecimento da Participação Social – Ampliar os espaços de diálogo e escuta ativa da sociedade civil na formulação e implementação de políticas públicas de Educação Ambiental, garantindo a inclusão de comunidades tradicionais e movimentos sociais.

Adoção de Metodologias Participativas – Incorporar metodologias da Educação Popular, como a pesquisa-ação e o diálogo coletivo, para garantir que as políticas ambientais reflitam as realidades locais e promovam a autonomia dos sujeitos envolvidos.

Diálogo entre Saberes Científicos e Tradicionais – Valorizar e incorporar conhecimentos locais e tradicionais nos processos educativos ambientais, promovendo um intercâmbio de saberes que fortaleça ações contextualizadas e culturalmente relevantes.

Registro, Sistematização dos Processos, Monitoramento e Avaliação Participativa – Melhorar os registros, o monitoramento e a divulgação dos processos participativos na construção de políticas públicas de Educação Ambiental, assegurando transparência e facilitando a replicação de boas práticas em outros contextos.

RESUMO EXECUTIVO

A formulação de políticas públicas voltadas para a Educação Ambiental é um processo complexo que envolve múltiplos atores sociais, abordagens pedagógicas diversas e diferentes concepções sobre a relação entre sociedade e meio ambiente. De modo geral, as políticas públicas de Educação Ambiental no Brasil ganharam relevância e vêm sendo capilarizadas desde a instituição da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), pela lei federal nº 9795/1999, que deve ser pautada, entre outras coisas, a responsabilidade compartilhada entre poder público e sociedade, bem como o dever dos entes federados em construir suas políticas. A Educação Ambiental brasileira tem sido influenciada por perspectivas populares que, por sua vez, são críticas e enfatizam a participação ativa das comunidades e a valorização dos saberes locais. Nesse contexto, este estudo investiga como os princípios da Educação Popular se manifestam na formulação e implementação da Política Estadual de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul (PEEA-MS) e do Projeto Político Pedagógico da Zona Costeira e Marinha (PPPZCM), evidenciando desafios e potencialidades na construção de políticas públicas ambientalmente e socialmente justas. A metodologia adotada é qualitativa, baseada na análise documental e entrevistas com participantes dos processos de construção de ambas as políticas. Os resultados indicam que o PPPZCM adotou metodologias participativas, valorizando saberes tradicionais e científicos, enquanto a PEEA-MS apresentou limitações na democratização do processo. As discussões destacam a necessidade de fortalecer a participação social, integrar conhecimentos diversos e garantir processos educativos emancipatórios. Conclui-se que a consolidação da Educação Ambiental Popular é essencial para a construção de políticas públicas mais justas e eficazes, promovendo cidadania ativa e sustentabilidade socioambiental. Assim, a articulação entre educação, governança multinível e policêntrica e a participação social se mostram fundamentais para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos.

A construção de políticas públicas voltadas para a Educação Ambiental envolve diferentes concepções pedagógicas, metodológicas e políticas, refletindo disputas de sentido sobre o papel da educação na transformação socioambiental. Nesse contexto, este estudo analisa como os princípios da Educação Popular se manifestam na formulação e implementação da **Política Estadual de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul** e do **Projeto Político Pedagógico da Zona Costeira e Marinha do Brasil**, evidenciando desafios e potencialidades na construção de políticas públicas ambientalmente e socialmente justas. A PEEA-MS estabelece diretrizes para a implementação da Educação Ambiental no estado, delineando princípios, objetivos e estratégias de atuação para diferentes setores da sociedade. Já o PPPZCM, construído de forma participativa, busca articular conhecimentos científicos e tradicionais que geraram diretrizes para fortalecer ações educativas e políticas de gestão ambiental na zona costeira e marinha do Brasil.

Para compreender as aproximações e divergências entre esses documentos, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com base na análise documental e na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e da Educação Popular. A análise documental consistiu na leitura, categorização e interpretação dos textos normativos, identificando concepções de participação, inclusão social e democratização dos processos educativos. Além disso, a abordagem teórica fundamentou-se em autores que discutem a Educação Ambiental Crítica e suas relações com processos emancipatórios e participativos. Optou-se, ainda, por entrevistar sujeitos participantes dos processos de construção de ambas as políticas.

Dessa forma, este estudo possui como objetivo analisar como os princípios da Educação Popular se manifestam na formulação e implementação da Política Estadual de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul e do Projeto Político Pedagógico da Zona Costeira e Marinha, evidenciando desafios e potencialidades na construção de políticas públicas ambientalmente e socialmente justas.

1.1 As questões ambientais e os desafios na contemporaneidade

Os desafios relacionados às questões ambientais no Brasil, assim como no restante do mundo, são inúmeros e complexos. Dentre esses desafios, destaca-se o da crise climática, que representa uma ameaça significativa à humanidade e aos demais seres vivos. No âmbito das grandes problemáticas ambientais enfrentadas globalmente, as mudanças climáticas emergem como um fenômeno de

¹ Agradecemos aos pareceristas Clóvis Henrique Leite de Souza e Gabriel Humberto Munoz Palavox pela disponibilidade e pela qualidade das contribuições dispensadas para esta pesquisa.

relevância central, configurando-se como um dos principais problemas socioambientais da contemporaneidade. Vale ressaltar que tais desafios estão, intrinsecamente, interligados, direta ou indiretamente, às mudanças climáticas (Quadro 1), cujos impactos se tornam, cada vez, mais evidentes e interconectados a partir do cenário atual.

Quadro 1. Conceitos sobre mudanças climáticas

Mudanças Climáticas: são alterações estatisticamente significativas no clima ao longo de décadas ou mais, podendo ser causadas por fatores naturais ou por atividades humanas, sendo estas últimas as principais responsáveis pelo aquecimento global atual.

Mudanças climáticas naturais, resultantes de fatores como variações na atividade solar, erupções vulcânicas e fenômenos internos do sistema climático.

Mudanças climáticas antropogênicas, causadas pela ação humana, principalmente pela emissão de gases de efeito estufa devido à queima de combustíveis fósseis, desmatamento e outras atividades industriais.

Fonte: Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC), 2021

O cenário contemporâneo evidencia a complexidade das mudanças climáticas e suas repercussões nas dimensões social, ambiental, econômica e cultural. A ciência demonstra que o paradigma atual não é suficiente para abranger essa complexidade, e estratégias de adaptação tornam-se essenciais, especialmente para grandes cidades brasileiras. A adaptação deve ser um processo preventivo para reduzir vulnerabilidades e antecipar problemas previsíveis. Assim, é necessária uma governança inovadora que envolva planejamento antecipatório e socialmente participativo, conforme apontam Torres e Braga (2019). No cenário de enfrentamento das mudanças do clima, é fundamental que seja fortalecida a governança multinível² na perspectiva democrática, participativa e cooperativa, envolvendo os entes federados.

A governança multinível é um conceito que vai além do federalismo, ela é multiescalar, abrange as várias camadas territoriais, envolve os diferentes níveis de governo e a sociedade de forma cooperativa e não competitiva, com diálogos e possibilidades de inovação nas políticas (Abrucio; Sydol, 2018).

A partir de 2015, na definição dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)³ consolidou a necessidade de tornar as cidades mais sustentáveis e resilientes (ODS 11) e promover ações contra a mudança climática (ODS 13). No Brasil, a Política Nacional de Meio Ambiente (1981) e o Plano

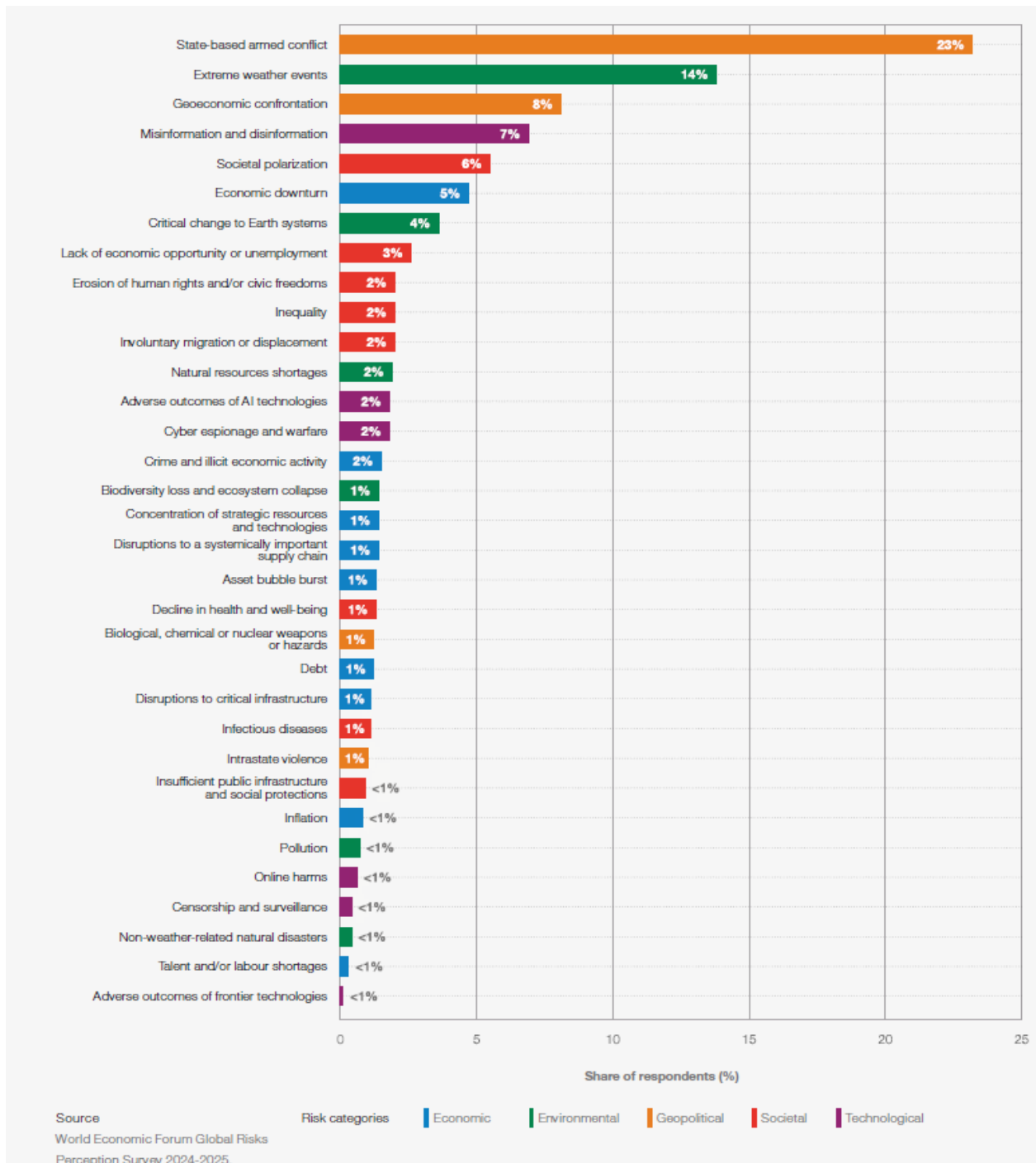
² Segundo Abrúcio e Syndw (2018) governança multinível é uma proposta de organização e coordenação de políticas públicas que envolve múltiplos níveis de governo — federal, estadual e municipal — bem como atores não estatais (como sociedade civil, setor privado e organizações da sociedade), em processos de tomada de decisão compartilhados.

³ Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) surgiram a partir de um processo liderado pela Organização das Nações Unidas (ONU). Em 2015, na Cúpula das Nações Unidas, os 193 países membros da ONU aprovaram a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, com 17 ODS e 169 metas para serem alcançadas até 2030. Os ODS orientam políticas públicas e ações de governos, empresas e sociedade civil. Todavia, vale ressaltar que os ODS foram criados sem a participação popular, portanto ignoram a perspectiva da Educação Popular, que valoriza o conhecimento emancipatório e a participação crítica das comunidades, desafiando a imposição de modelos padronizados e tecnocráticos de desenvolvimento.

Nacional de Adaptação (2016) destacam a importância da articulação entre níveis de governo (federal, estaduais e municipais) e setores da sociedade civil para enfrentar desafios ambientais.

O Fórum Econômico Mundial, em sua publicação mais recente, *The Global Risks Report 2025 - 20th Edition*, apresenta um panorama dos riscos globais, destacando a crescente relevância das questões ambientais nesse contexto, segundo a Figura 1:

Figura 1. Riscos Globais



Fonte: World Economic Forum, 2025

Os riscos relacionados a fenômenos meteorológicos extremos representam uma preocupação significativa para o próximo ano, mencionados por 14% dos respondentes, segundo o levantamento. O impacto das mudanças climáticas torna-se, progressivamente, mais evidente impulsionado pela persistente emissão de poluentes decorrentes do uso contínuo de combustíveis fósseis (World Economic Forum, 2025).

Um dos problemas públicos tratado pelas políticas públicas de educação ambiental é, exatamente, a crise climática. Essa crise é fruto, também, de uma crise da fragmentação dos conhecimentos, do distanciamento dos territórios como sentido de cultura, pertencimento e identidade, da exclusão da sociedade dos processos de tomada de decisão e construção da sua própria história (Leff, 2000). Nesse contexto, outro problema público das políticas públicas de EA é o próprio processo educativo que precisa ser permanente e continuado, que “deve ser tratado com ação-reflexão-ação-reflexão numa perspectiva crítica e transformadora” (Raymundo e Branco, 2022, p.30).

A educação ambiental desempenha um papel fundamental ao proporcionar à sociedade contemporânea a oportunidade de compreender sistemicamente os desafios cotidianos, estimulando reflexões sobre o ambiente em que está inserida e ao mesmo tempo, ações individuais e coletivas. Para tanto, é necessário que nos espaços democráticos participativos e inclusivos, que nas instâncias de controle social as políticas públicas de educação ambiental sejam monitoradas, avaliadas e consolidadas ao trazer a diversidade de atores, a pluralidade de ideias, a negociação de conflitos, as múltiplas realidades contextualizadas nos territórios, de modo que as ações da política cheguem em cada cidadã e cidadão deste país.

Estudo realizado sobre o conteúdo de todos os relatórios produzidos pelo IPCC evidenciou as inter-relações existentes entre suas recomendações para mitigação e adaptação climática e a Política Nacional de Educação Ambiental. Os seus resultados apresentam as conexões dos relatórios com aspectos da PNEA como a governança multinível, abordagens contextualizadas nos territórios, processos participativos e diálogos, revelando que os relatórios estão em consonância com a “EA crítica, alinhados com o fomento às transformações sociais e culturais com vista à adaptação às MC, incentivando o pensamento autônomo e crítico, a interdisciplinaridade e a conexão com problemas locais e globais” (Branco, et al, 2025, p.21).

Assim como a CIEA/MS, existe uma Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental (CIEA) em todos os demais estados da federação, além do DF, o que fortalece a governança multinível no âmbito das políticas públicas de EA, e também numa relação intrínseca às políticas climáticas, visto que a EA aborda diretamente os problemas ambientais globais e locais. Essa governança multinível, envolvendo as CIEAs do Brasil vai facilitar os processos de cooperação e planejamento entre os entes federados e a sociedade.

Dessa forma, os debates sobre mudanças climáticas devem estar integrados às práticas da EA, considerando que as ações educativas estão profundamente conectadas ao meio social. Assim, os indivíduos internalizam essas influências e as ressignificam, promovendo transformações que impactam, diretamente, seu contexto socioambiental.

A EA é fundamental para enfrentar as mudanças climáticas, pois permite que indivíduos e comunidades compreendam os impactos ambientais de suas ações e adquiram as habilidades necessárias para adotar práticas mais sustentáveis, contribuindo para a construção de um futuro mais resiliente (UNESCO, 2019).

Em termos mais específicos, a realidade imposta pelas mudanças climáticas requer não somente novos conhecimentos, como também novas habilidades (Vaughther, 2016) para proporcionar uma mudança significativa de comportamentos, no sentido de gerir os riscos, reduzir as vulnerabilidades, a fim de criar sociedades resilientes e com capacidades adaptativas (Mochizuki; Bryan, 2015). Dessa forma, o que seria uma boa prática, em termos de resposta educacional para os desafios climáticos, advém de uma aprendizagem social ativa, que desenvolve capacidades para uma prática transformativa pessoal e coletiva (Stevenson et al. 2017).

Assim, tanto a Educação Ambiental como a Educação Popular possuem arcabouços teórico-metodológicos reconhecidamente viáveis para uma plataforma efetiva de uma educação climática. A construção de processos educativos para a mitigação das mudanças climáticas passa por uma articulação que envolve: participação política (reconhecimento dos conflitos socioambientais e a necessidade de gerenciá-los politicamente); e espírito crítico (discernir propostas político-pedagógicas e identificação dos fatores socioambientais em disputa) (Lima, 2013).

Entretanto, torna-se relevante que a EA, enquanto materialidade das políticas públicas de EA, seja dotada das bases epistemológicas da Educação Popular.

2.1 Aproximações entre a Educação Popular e a Educação Ambiental Crítica

A Educação Popular surge no Brasil, América Latina e Caribe, no século XX, como uma prática social e um modelo teórico alternativos para confrontar pedagógica e, politicamente, os projetos educacionais dos governos, que historicamente não representaram ou não alcançaram os interesses populares dos países dessa região.

Com esse modelo teórico-prático, a Educação Popular incorporou inúmeras lutas sociais presentes nesses territórios que sofreram e ainda sofrem consequências da colonização dessa região.

Palco do colonialismo (Quijano, 2002, 2005), tais territórios produziram graves situações de desigualdades que ainda não foram revertidas, mesmo com o fim desse período de expansão territorial marcado pela dominação de determinados países sobre outros, um domínio de metrópoles sobre colônias.

A manutenção atual de relações humanas, em que se aplicam as mesmas e outras formas de domínio/poder em que estão submetidos os povos dessa região, evidencia um processo denominado de colonialidade (Mignolo, 2017). Esse poder se manifesta na produção econômica, em relações raciais, de gênero e no saber (Lander, 2005), processo em que os conhecimentos tradicionais, dos pobres e dos camponeses, não são considerados pertinentes, são vistos como obstáculos ao desenvolvimento (Escobar, 2005).

Além disso, outras questões globais têm influenciado ainda mais as relações humanas nesses territórios, fazendo surgir novas formas de colonialidade que se manifestam nos cotidianos das pessoas (Andrade, 2024). Por exemplo, problemas socioambientais relativos à conservação da biodiversidade vêm exigindo reflexão no sentido de reorganizar e fortalecer uma educação que seja intercultural (que estimula a interação, compreensão e respeito entre culturas diferentes, decolonial (que assume a tarefa de reverter situações de submissões) e de alcance popular, com conscientização e busca de autonomia comunitária.

Face a isso, cada vez mais, a Educação Popular se mostra apropriada e segue realizando ações para reverter injustiças, criando meios de conscientização e ganhando contribuições teóricas e de experiências concretas, que são referências mundiais na colaboração de movimentos sociais, em ações de gestão pública, dando vozes aos sujeitos e suas comunidades, sejam trabalhadores, mulheres, jovens e outros, muitas vezes, invisíveis nas ações dos governos. Assim, de acordo com o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas (BRASIL, 2014), a Educação Popular deve atuar como instrumento de democratização do Estado, promovendo a participação ativa dos sujeitos historicamente marginalizados e reconhecendo os saberes populares como fundamentais para a construção de políticas públicas mais justas e inclusivas.

Nesse contexto, na Educação Popular vem surgindo diversos subsídios epistemológicos e organizativos, com públicos variados, que a enquadra num espectro amplo de realização, que vai da defesa de direitos humanos e ambientais até experiências de alfabetização e de economia solidária em pequenas comunidades, inclusive, nas periferias urbanas, dessa forma empoderando grupos sociais, contribuindo com a afirmação de suas identidades.

Por conseguinte, a Educação Popular, conforme aponta Brandão (2006), com o intuito de transformar-se em uma ferramenta para a emancipação e a construção de um mundo mais justo e igualitário, é assim uma Prática Social a ser realizada em todos os espaços da vida cotidiana. Com tal propósito, se configura num ato político para fortalecer a autonomia das pessoas e dos grupos das sociedades.

Expressão mais forte da Educação Popular Latino-americana, a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, formulada nos anos 60 do Século XX assume, pedagogicamente, a preocupação central com as desigualdades sociais, tornando-se uma pedagogia de referência para a conscientização de realidades opressoras, uma vez que seu pressuposto é o de ser uma proposta libertadora e problematizadora.

A Pedagogia do Oprimido procura evidenciar o potencial de cada indivíduo para transformar sua comunidade, e se consolida como ação educativa no âmbito de movimentos sociais pela terra, moradia, trabalho dentre outros, mas também por escolas populares, projetos de educação profissional, de saúde pública ou de grupos religiosos. Suas ações se desdobram em programas de alfabetização de jovens e adultos, formação de lideranças em comunidades, fortalecimento dos direitos de comunidades e mais recentemente em ações em prol das causas ambientais.

Numa perspectiva pós-moderna, a partir de sua experiência na Secretaria de Educação de São Paulo, Freire enfatiza a importância de lutar por uma escola pública popular no Brasil e incorpora novos temas em sua proposta educativa. Nesse contexto, apresenta em sua obra a temática ambiental.

...urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador (Freire, 2000, p. 67).

“Ensinar e aprender” sobre nossa relação com mundo mostra-se cada vez mais imprescindível na educação contemporânea. E numa educação popular, esse processo deve servir para a sobrevivência dos grupos humanos através do tempo (Brandão, 2006). Nessa perspectiva, o processo educativo demanda a criação de situações, nas quais, o trabalho e a convivência sejam também momentos de circulação do saber, que se concretiza num diálogo entre saberes científicos, tradicionais, locais e populares (Idem). Enrique Leff, em sua obra “Racionalidade Ambiental: A Reapropriação Social da Natureza” (2004), discute como os saberes tradicionais e populares devem ser valorizados na construção de um novo paradigma ambiental, muito próxima dos princípios da Educação Popular de Freire, ao enfatizar a autonomia, o empoderamento das comunidades e a valorização dos saberes locais na construção de alternativas sustentáveis.

Mediante tais fundamentos da Educação Popular, a seguir, apresentam-se princípios e características da Educação Ambiental que permite a interface e o diálogo entre ambas. A reflexão visa compreender uma educação que fortaleça pessoas e grupos diante de um mundo que permanece regido por sociedades desiguais, o que demanda, obrigatoriamente, uma educação de alcance popular, que seja voltada ao cotidiano e a cultura, sendo esta o lugar da produção das ideias, dos códigos e das práticas sociais de produção e reinvenção dos saberes, conforme ensina (Brandão, 2006).

Deseja-se enfatizar que as necessidades reais das pessoas, diante das mudanças climáticas, fazem da Educação Ambiental Popular uma proposta vital na promoção da conscientização sobre a realidade presente na relação entre os seres humanos e o ambiente, o que exige a aquisição e/ou revisão de valores, atitudes e comportamentos voltados para a sustentabilidade socioambiental.

2.2 Educação Ambiental e Popular: princípios e características em interface

Antes de apontar princípios e características de uma Educação Ambiental Popular, faz-se necessário contextualizar qual Educação Ambiental que se deseja enfatizar, pois sob a denominação Educação Ambiental há uma diversidade de propostas educativas no Brasil. Deseja-se enfatizar a Educação Ambiental Crítica apontada, historicamente, por pesquisadores da área.

Para Sorrentino et al. (2005, p.1), uma Educação Ambiental Crítica é Emancipatória e pretende a “deflagração de processos nos quais a busca individual e coletiva por mudanças culturais e sociais

estão dialeticamente indissociadas”. Os autores enfatizam que, [...] a educação ambiental crítica visa à superação das injustiças ambientais, da desigualdade social, da apropriação capitalista e funcionalista da natureza e da própria humanidade (Idem, p.3).

Na reflexão de Lima (2009), a Educação Ambiental Crítica brasileira é evidenciada com o apontamento de seu papel de crítica severa à educação ambiental conservacionista, de forte influência histórica no Brasil, ainda presente em experiências que dissociam os aspectos ecológicos dos aspectos políticos e sociais da crise ambiental. O autor aponta que a chamada Educação Ambiental Crítica tem forte ênfase numa educação popular e que,

congregou e articulou diversas tradições político-ideológicas e pedagógicas, de alguma maneira convergentes, que incluem o marxismo e as pedagogias críticas, a teologia da libertação, a teoria da dependência, os movimentos sociais, as ONGs e os partidos políticos comprometidos com as lutas de resistência e emancipação das populações desfavorecidas e oprimidas como o camponês, o indígena, a mulher, o afro-americano, o analfabeto e o operário industrial (Lima, 2009, p.148).

Com tais atributos, a Educação Ambiental Crítica brasileira é expressão que a legitima como uma política pública necessária, a ser desenvolvida na educação formal e não formal, referendada pela Constituição de 1988, por diversas leis, em especial a Lei 9795 de 1999, e por diretriz curricular nacional (2002), essa política, ao ser desenvolvida, segundo Sorrentino et al. (2005, p.01), deve ter o Estado como parceiro de implantação, mas sob a “égide da comunidade”. Dessa forma, ela cumpre o papel de fortalecer a sociedade civil, num processo dialético Estado-sociedade civil que, a partir do diálogo, pode ser concretizada (Idem).

Nesse processo de construção das políticas públicas de Educação Ambiental, sobretudo, a de caráter popular, existem dois aspectos a considerar:

- a) a Educação Ambiental é vocacionada para ações em diversos espaços educativos;
- b) a abordagem crítica (em diversas perspectivas) e, sobretudo, a dimensão freiriana endossam a realização de uma Educação Ambiental Popular Brasileira.

Para elucidar o primeiro aspecto, a pesquisa Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental de dissertações e teses no Brasil (1981 – 2020): narrativas de um campo complexo e plural, em que a importância da Educação Ambiental como campo de pesquisa e área de atuação é evidenciada pelo número crescente de trabalhos publicados Fig. 2⁴, apresentados em 3 (três) tipos de contextos, a saber: o Contexto Escolar refere-se a trabalhos no âmbito da educação formal, em diferentes níveis

⁴ Denominada de Projeto EArt, a pesquisa teve seus resultados de investigação publicados em 2024. Realizada desde 2008, o projeto contou com dezenas de pesquisadores para identificar, catalogar e analisar trabalhos da pós-graduação concluídos no Brasil.

e modalidade; o Contexto não Escolar referencia trabalhos relacionados à educação informal ou não formal, os quais visam à população ou grupos populacionais específicos e o Contexto Genérico apresenta trabalhos em que não há referência sobre o contexto educativo.

Figura 2. Número de teses e dissertações inseridas na Plataforma Fracalanza produzido em 2022 - (Projeto EArte) para cada contexto educacional

Número de trabalho por Contexto Escolar e Período					
Contexto	Períodos				Total
	1981 a 1990	1991 a 2000	2001 a 2010	2011 a 2020	
Escolar	10	189	1080	2051	3330
Escolar/Não Escolar		27	146	190	363
Total	10	216	1226	2241	3693

Fonte: Transcrito do Projeto EArte (2024)

Este trabalho indica, ainda, a busca de uma Educação Ambiental Crítica como prerrogativa da grande maioria dos pesquisadores brasileiros (na qual se enquadram também abordagens pós críticas e pós estruturalistas) reafirmando assim, o espectro amplo de referenciais teóricos que contribuem para a compreensão da identidade da produção desse conhecimento científico, que ao invés de provocar conflitos ou disputas, traz como colaboração o avanço da compreensão sobre a complexidade do campo teórico-prático da Educação Ambiental.

Em relação ao segundo aspecto, pelo qual se intenciona relacionar a Educação Ambiental à Educação Popular, destaca-se a presença de diversos trabalhos no campo da pesquisa em Educação Ambiental que reforçam a sua importância na Educação Popular, sobretudo pela influência freiriana nos fundamentos e nas abordagens teórico-prática da área. Para corroborar essa afirmação, destacam-se aqui dois livros, o primeiro publicado pelo Ministério do Meio Ambiente, em 2004, intitulado **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**, no qual os reconhecidos autores Carvalho, Guimarães, Loureiro, Avanzi, Lima e Quintas apontam a presença freiriana na identidade de Educação Ambiental Crítica brasileira.

Outro livro, intitulado **Educação Ambiental - dialogando com Paulo Freire**, publicado em 2014, reeditado em 2018, propõe um refinamento sobre o uso do pensamento freiriano no campo social da Educação Ambiental, tanto no contexto escolar, como no não escolar. Questões levantadas por Layrargues na introdução do texto mostram-se interessantes para entender essa dimensão freiriana, como: a sua função problematizadora, que permitiria romper o senso comum, cristalizado na educação brasileira e em muitas experiências de educação ambiental acrítica, neutra, a-histórica; ou o fato dessa dimensão possibilitar o enfrentamento e superação das formas de opressão, controle e poder

autoritário, as condições político-pedagógicas para o adensamento das forças sociais progressistas (Layrargues, 2014, p. 12).

Tais características da Educação Ambiental reforçam sua importância como política pública no Brasil, que na vertente crítica e popular, tem a realidade social dos envolvidos como foco, além da participação e construção coletiva do conhecimento. Em razão disso, em seus processos educativos há respeito às formas próprias que os educandos têm de aprender e ensinar, com interesse pelos saberes populares, as experiências de vida e a cultura, e estes são elementos fundamentais no ato educativo. Voltada à transformação de realidades degradantes e opressoras, o conhecimento produzido deve ser fruto de construção participativa, em que o educador aprende junto aos seus educandos. Essas características podem ser visualizadas no Quadro 2.

Quadro 2. Educação Ambiental e Educação Popular: algumas convergências na literatura

Algumas Categorias Fundamentais da EP utilizadas na análise documental	Correspondências da Educação Ambiental, referenciadas na literatura, quanto às Características básicas da Educação Popular
Participação e construção coletiva do conhecimento	- A dialogicidade nos processos de EA requer “abertura para a participação, pois o diálogo entre os diferentes atores somente será possível se houver espaços onde cada parte possa escutar e conhecer o outro, para depois poder revisitar seus pressupostos de raiz e buscar novas soluções que contemplem objetivos comuns” (Castelano, 2012, p.166). - “A participação deve ser um eixo estruturante das práticas de EA e, considerando o quadro de agravamento cotidiano da crise ambiental, esta representa um instrumento essencial para a transformação das relações entre sociedade e natureza” (Jacobi, 2005, p.233). - Considerando que dentre os princípios da EA crítica estão os processos coletivos, dinâmicos, complexos e contínuos de conscientização e participação social, articulando a teoria e prática na produção de conhecimentos, a pesquisa-ação-participativa possibilita produzir conhecimento sobre a realidade enquanto, também realiza um processo educador (Tozoni-Reis, 2005).

Algumas Categorias Fundamentais da EP utilizadas na análise documental	Correspondências da Educação Ambiental, referenciadas na literatura, quanto às Características básicas da Educação Popular
Dialogicidade	-Brandão (2014), destaca o diálogo como uma das principais ideias e princípios para o trabalho de um educador ambiental. - "Estimular o exercício do diálogo é um desafio e uma necessidade para a educação ambiental que queremos realizar: aquela que fortalece e confere autonomia e confiança aos indivíduos, que promove a coexistência equilibrada entre as realidades e contextos pessoais e coletivos, entre o moderno e as tradições, entre a tecnologia e os saberes tradicionais e populares. O diálogo é uma via de acesso para a democratização das identidades e saberes diversos" (Andrade, Luca e Sorrentino, 2012, p. 591). - "É possível dizer que o diálogo está presente na história da EA brasileira. Desde sua inclusão como princípio no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, na Eco-92, ele tem sido promovido e afirmado tanto em outros documentos quanto em eventos e ações de EA" (Andrade e Sorrentino, 2016, p.156). -O desafio do educador ambiental está em "construir um conhecimento dialógico, ouvir os diferentes saberes" (Carvalho, 2004, p. 130).
Transformação	-Ser educador ambiental popular "exige diálogo com a sociedade, procurando entendê-la criticamente, historicamente, conjunturalmente, em toda a sua estrutura e contradições, de forma a sentir-se potente para transformá-la com os outros e para o bem de todos" (Sorrentino, 2014, p.147). - "Uma intervenção educacional crítica e emancipatória assume sua dimensão política. É uma educação ambiental comprometida com a transformação da realidade rumo à sustentabilidade socioambiental" (Guimarães, 2005, p.194). -Na EA crítica são articulados "conceitos-chave como Cidadania, Democracia, Participação, Emancipação, Conflito, Justiça Ambiental e Transformação Social" (Layrargues e Lima, 2014, p.33). -Na abordagem da EA crítica "o aprendizado e a mudança são indissociáveis: não é possível aprender algo novo sem mudar o ponto de vista nem, inversamente, mudar uma realidade sem descobrir algo novo com e sobre ela" (Layrargues e Lima, 2014, p. 33). -O enfrentamento da mudança do clima exige dos educadores ambientais "uma atenção constante certamente predisposta por uma postura reflexiva crítica que favorece a uma práxis transformadora" (Guimarães e Meira, 2020, p.38). - "A Educação Ambiental Crítica se propõe a desvelar a realidade, para, inserindo o processo educativo nela, contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política. Portanto, na educação formal, certamente esse processo educativo não se basta dentro dos muros de uma escola, o que explicita a interface entre esta Educação Ambiental e a Educação Popular" (Guimarães, 2004, p.32).

Algumas Categorias Fundamentais da EP utilizadas na análise documental	Correspondências da Educação Ambiental, referenciadas na literatura, quanto às Características básicas da Educação Popular
Problematização	- "O projeto político pedagógico de uma EA crítica poderia ser sintetizado na intenção de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, formando um sujeito ecológico capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas" (Carvalho, 2004, p.157). -A EA crítica traz uma "abordagem pedagógica que problematiza os contextos soci-etários em sua interface com a natureza. Por essa perspectiva não era possível conceber os problemas ambientais dissociados dos conflitos sociais; afinal, a crise ambiental não expressava problemas da natureza, mas problemas que se manifestavam na natureza. As causas constituintes destes problemas tinham origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevalentes" (Layrargues e Lima, 2014, p.29). -Uma "pedagogia problematizadora é perfeitamente aplicável à natureza dos problemas socioambientais e já vem sendo posta em prática por educadores ambientais preocupados em desenvolver uma consciência e ação críticas sobre essa realidade" (Lima, 2004, p.99).
Partir da realidade concreta	- "Uma Educação Ambiental comprometida com a superação dos problemas e dificuldades contemporâneos é um convite ao diálogo e ao fortalecimento da potência de agir, possibilitando a cada pessoa exercer sua cidadania ambiental planetária, a partir do encontro consigo mesmo e com o outro, tendo como ponto de partida os locais de vida cotidiana bem como as relações com eles estabelecidas" (Franco e Portugal, 2012, p. 132). -A formação da cidadania ambiental é trabalhada pela Educação Ambiental comprometida com práticas pedagógicas que buscam a sustentabilidade e justiça social, de forma engajada na realidade contextualizada, dinâmica e dialética dos educandos e educadores (Dickmann e Carneiro, 2012). -Em pesquisa e reflexões sobre a formação de jovens e adultos, é reforçado que a Educação Ambiental deve "partir da realidade local que precisa ser exercitada constante e continuamente a solidariedade sincrônica e diacrônica" (Portugal, Sorrentino, Viezzer, 2012, p.105).
Conscientização	- "Ao nosso ver, a consciência socioambiental seria uma construção dinâmica e imagens assentada sobre os encontros humanos nos territórios, que a história e as biografias tornaram possível. Ela existindo, propiciaria o agir sobre o socioambiente buscando o bem comum. Este agir é história sendo feita e que retorna à consciência sob a forma de uma resignificação das imagens socioambientais pregressas. E assim sucessivamente" (Tassara e Ardans, 2007, p. 225). - "A pedagogia freiriana, ao propor uma educação libertadora, traz uma rica contribuição teórica e metodológica para a prática da educação ambiental emancipatória quando procura despertar a consciência do educando através da problematização dos temas geradores pertencentes ao seu universo vivido" (Lima, 2004, p. 101). - "Todo o processo de formação parte da concepção de que a Educação Ambiental (EA) é uma proposta pedagógica que pretende desenvolver a consciência crítica do sujeito (individual e/ou coletivo) por meio de um processo continuado de sensibilização, construção de valores, descoberta e fortalecimento de habilidades/competências e capacidades" (Costa-Pinto, 2012, p.70).

Fonte: Organizado pelos autores, 2025

As características e as convergências apresentadas apontam elementos que evidenciam interfaces entre a Educação Popular e a Educação Ambiental e fortalecem o que aqui se deseja enfatizar - uma Educação Ambiental Popular. Existem várias outras características, conceitos (palavras) e experiências que convergem as duas propostas educativas para o alcance da educação ambiental popular na América Latina, evidenciando que a formulação de políticas públicas voltadas à proteção e conservação do ambiente, deve ser uma extensão da luta por direitos sociais manifestada na busca por soluções das realidades locais e por meio das vozes das comunidades

Portanto, se quer um projeto educativo radical, de fato libertador, realizado por meio de práticas educativas participativas e, cada vez, mais inclusivas, sobretudo no âmbito das comunidades que sofrem graves situações de vulnerabilidade em seus territórios, somadas agora com as decorrentes dos eventos climáticos que atualmente ameaçam, significativamente, a humanidade e a natureza.

2.2.1 Indicações a partir dos documentos

A escolha dos documentos a serem analisados considerou a busca por materiais que apresentassem expressamente a descrição dos processos de construção da PEEA e do PPPZCM. Em relação à PEEA, foram encontradas atas das reuniões da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental e relatórios anuais do órgão gestor de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul, o Instituto de Meio Ambiente de Mato Grosso do Sul. Quanto ao PPPZCM, há um documento intitulado “Roteiro metodológico do processo de construção do PPPZCM”. Esse material, escrito por uma das facilitadoras do processo, apresenta uma descrição geral, com ênfase na metodologia utilizada na elaboração do PPPZCM.

3.1 O processo da Política Estadual de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul

As análises iniciais dos documentos relativos às atas e relatório de gestão do Instituto de Meio Ambiente de Mato Grosso do Sul (IMASUL), no âmbito da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental (Quadro 3, trazem o que parece ser uma tentativa de construção democrática da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), uma vez que a Comissão se constitui com representações de membros dos órgãos governamentais estadual e municipais e ainda membros da sociedade civil (associações, organizações não-governamentais, empresas do setor privado e membros independentes).

Quadro 3. Caracterização da Comissão de Educação Ambiental

A Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental - CIEA é um espaço de articulação e diálogo entre diferentes instituições, setores governamentais, organizações da sociedade civil e outras entidades interessadas na promoção da educação ambiental. Seu objetivo principal é fortalecer políticas públicas e estratégias para a educação ambiental de forma integrada e participativa.

Fonte: Política Nacional de Educação Ambiental, 1999

O Decreto n.12.741/2009 que institui a CIEA/MS considera o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o que requer abordagens articuladas das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais, integrem os princípios básicos da Educação Ambiental formal e não-formal. De caráter consultivo, a comissão possui a finalidade de promover a discussão, o acompanhamento e a avaliação da Política e do Programa Estadual de Educação Ambiental (Mato Grosso do Sul, 2009).

Ao analisar os documentos, verifica-se que estes não oferecem informações precisas a respeito do processo de construção da PEEA, o que pode demonstrar que existe uma falha do IMASUL e, portanto, da coordenação da CIEA/MS de não registrar a memória do processo.

O problema do não registro ou o mau registro das ações governamentais é uma questão importante no campo da administração pública e da transparência. A falta de documentação adequada das ações governamentais pode levar à opacidade, ineficiência e à perda de confiança da população nas instituições, ou mesmo a corrupção, e ainda no caso se tratando da Comissão impede a avaliação do processo. Nesse ponto, Lima (2019) salienta que a falta de registro e documentação formal das ações

governamentais prejudica a transparência administrativa, dificultando o controle social e o acesso à informação, essenciais para as políticas públicas em questão e das futuras.

As atas e o relatório de gestão não trazem o início e o desenvolvimento da construção da PEEA, que poderia ser as minutas construídas pelos participantes. No trabalho de pesquisa de Mamede et al. (2021) há menção de que um escopo da Política teria sido redigido entre os anos de 2003 e 2004 e com prosseguimentos em consultas públicas e no I Fórum de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul ocorrido em Campo Grande, em 2012. Com base nas contribuições das consultas públicas, os integrantes da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental dedicaram-se à consolidação do texto da Minuta da Política, finalizada e entregue ao governo do estado, em 2014, com 40 artigos.

Em um longo processo, o texto foi apreciado por membros do governo da gestão estadual de 2017, que ajustaram o documento reduzindo os 40 artigos da Minuta de lei em 19. Apresentado à assembleia legislativa como “Projeto de Lei da Política Estadual de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul” (PEEA-MS), e este seguiu de forma mutilada e sem pactuar com a CIEA (Mamede et al., 2021).

O projeto foi aprovado e publicado no ano de 2018. Apesar desse desfecho antidemocrático, considera-se preciso entender como se deu esse processo junto aos membros da CIEA/MS. Afinal, é preciso saber como os membros se posicionaram, se houve ações de controle social por parte dos representantes da sociedade civil e como os membros representantes do governo estadual se envolveram, dentre outras questões que talvez as entrevistas possam trazer mais detalhes.

Ademais, a todo o processo, é evidenciado que a revisão final do documento realizada pelo governo estadual e a votação na assembleia legislativa pelos deputados estaduais coaduna como um ato antidemocrático, desfazendo-se da construção que pareceu ser coletiva inicialmente.

3.2 O processo do Projeto Político Pedagógico da Zona Costeira e Marinha do Brasil

No que se refere ao Projeto Político Pedagógico da Zona Costeira e Marinha (PPPZCM), foi utilizado para as análises iniciais o documento intitulado “Roteiro metodológico do processo de construção do PPPZCM”, em 2019. O referido documento traz em seu corpo a estrutura metodológica da construção do PPPZCM, dividido pelas etapas do processo, que foram nomeadas como: articulação e planejamento; processo formativo; levantamento de dados; registro, sistematização e análises de dados; socialização dos dados; estruturação e redação do documento; divulgação do PPPZCM; e monitoramento e avaliação do processo de elaboração.

O relatório apresenta como objetivo geral: criar diretrizes político-pedagógicas e institucionais que contribuam para o desenvolvimento de processos educativos com vistas à conservação e uso sustentável da biodiversidade na Zona Costeira e Marinha do Brasil (ZCM). Observado na Figura 3.

Figura 3. Etapas metodológicas da construção do PPZCM.



Fonte: Raymundo, 2019

O documento traz como fundamentação metodológica pesquisa-ação e pesquisa participante encontrados em Brandão 2001; 2006; Ludke e André; André, 1986; Thiollent, 1986; Borda, 1982; Tozoni-reis, 2005; Tassara e Damergian, 1996; e Guimarães, 2005.

Desde a fundamentação teórico-metodológica, é possível verificar uma proximidade entre as formas de pesquisa utilizadas na construção do Projeto, a Educação Popular e Pesquisa Participativa, pois compartilham princípios fundamentais de participação ativa, empoderamento comunitário e busca pela transformação social. Como por exemplo:

a) Educação Popular (Brandão, 2006; Freire, 2019): A educação popular, principalmente proposta por Paulo Freire, é centrada na participação ativa dos alunos e na construção do conhecimento a partir das experiências e realidades culturais das pessoas. Ela busca formar sujeitos críticos e conscientes da sua realidade, estimulando o protagonismo e a colaboração.

A educação popular é voltada para a transformação social, visando não apenas à aquisição de conhecimento, mas a mudança de condições sociais, políticas e econômicas. Busca capacitar os indivíduos a questionarem e modificarem sua realidade.

A educação popular se baseia no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. O educador não é visto como detentor exclusivo do saber, mas como facilitador do processo educativo.

b) Pesquisa Participativa (Brandão, 2001): Na pesquisa participativa, os participantes não são apenas objetos de estudo, mas agentes ativos na produção do conhecimento. Isso significa que os indivíduos e as comunidades pesquisadas são envolvidos em todas as etapas do processo de pesquisa, desde o planejamento até a análise dos resultados.

A pesquisa participativa também visa à transformação social, pois ao envolver as comunidades nos processos de pesquisa, fortalece o empoderamento e a autonomia desses grupos, além de contribuir para o desenvolvimento de soluções que atendam às suas necessidades específicas.

c) Pesquisa-ação (Tozoni-reis, 2005): Na pesquisa-ação, os participantes também são protagonistas no processo de investigação, não apenas como objeto de estudo, mas como sujeitos ativos. A pesquisa-ação é um método em que os pesquisadores e os participantes da comunidade trabalham juntos para identificar problemas, buscar soluções e promover mudanças.

A pesquisa-ação compartilha esse objetivo de transformação. Ela envolve os participantes de maneira que eles possam refletir criticamente sobre a sua realidade, gerar conhecimento que ajude a compreender os problemas sociais que enfrentam e, ao mesmo tempo, buscar soluções que resultem em mudanças reais na comunidade.

O documento expressa a formação de um Grupo de Participantes do Processo Formativo e de Elaboração do PPPZCM, composto por cerca de 50 pessoas, membros de populações locais, sociedade civil, órgãos públicos com atuação em processos de gestão do território costeiro e marinho e/ou nas políticas públicas. Esse Grupo se caracteriza como uma instância de formação, mobilização social, participação e construção coletiva do PPPZCM (Raymundo, 2019).

No documento, ainda é ressaltado que a opção metodológica teve como base a pedagogia da práxis, pedagogia da alternância e pessoas que aprendem participando ressaltando-se o diálogo, a criticidade, a criatividade, o respeito à diversidade, a identidade, o pertencimento, a comunidade, a autonomia, a potência de ação, a participação e a emancipação de sujeitos (Raymundo, 2019).

A opção metodológica apresentada no relatório corrobora com conceitos comuns da Educação Popular, tendo facilitadores e formadores envolvidos e produzindo conhecimento a partir das vivências cotidianas das comunidades costeiras em construção coletiva em busca de compreender, organizar, articular, sistematizar, planejar, priorizar, executar e monitorar os processos pedagógicos socioambientais (Raymundo, 2019; Brandão, 2001).

Trata-se de um relatório sucinto e pouco detalhado, mas que traz indícios claros de intencionalidade de uma educação popular para as questões socioambientais e os processos educativos necessários por parte dos facilitadores.

Serão expostos, a seguir, os resultados correspondentes a uma análise conjugada de seis entrevistas na tentativa de extrair dados a respeito do processo de construção das duas políticas públicas distintas, mas que possuem a aproximação do âmbito socioambiental: Projeto Político Pedagógico da Zona Costeira e Marinha do Brasil e a Política Estadual de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul.

Os entrevistados selecionados foram sujeitos que participaram, ativamente, da construção dos dois documentos analisados — três envolvidos no processo da PEEA e três no processo do PPPZCM. A escolha desses participantes foi intencional, buscando garantir a representatividade tanto do poder público quanto da sociedade civil. Esse critério teve como objetivo incorporar diferentes perspectivas ideológicas⁵ e institucionais, ampliando a diversidade de visões sobre os processos de elaboração dos documentos. Com isso, buscou-se enriquecer a análise dos dados, possibilitando uma compreensão mais abrangente e crítica sobre os contextos, os conflitos e os consensos envolvidos nas construções participativas da PEEA e do PPPZCM.

A construção do questionário e a análise se fez de acordo com categorias fundamentais de base epistemológica para a Educação Popular, levantadas *a priori*, descritas neste *paper*, anteriormente, na apresentação dos resultados.

4.1 Projeto Político Pedagógico da Zona Costeira e Marinha do Brasil

4.1.1 Participação e Construção Coletiva do Conhecimento

A categoria Participação e Construção Coletiva do Conhecimento, como base epistemológica da Educação Popular é evidenciada no PPPZCM por meio do seu documento que expressa que “ocorreu um processo que era de construção do PPP e, ao mesmo tempo, de formação e autoformação, no qual todas as pessoas eram aprendizes, educadoras e educadores contribuindo para a elaboração do projeto político pedagógico” (Raymundo et al., 2021, p. 22).

⁵ Žižek (1994), influenciado por Marx e Lacan, argumenta que a ideologia não é apenas um sistema de crenças, mas algo que estrutura nossa percepção da realidade, funcionando de maneira inconsciente.

O documento revela que o processo formativo envolveu os atores da Zona Costeira e Marinha do Brasil como protagonistas no processo de diálogos, mobilização social, articulação comunitária e institucional, sistematização de informações e diagnósticos nos quais estes capitalizaram ações territoriais.

As entrevistas, igualmente, evidenciam a “participação e construção de conhecimentos”, conforme observado nos relatos das entrevistadas A e B:

Meu papel nesse momento era, de fato de construção, de participação e de articulação, era de fato ser um elo ali dentro deste grande grupo para trazer o olhar das juventudes e para a gente escrever esse documento pensando também nesse olhar do futuro, o que as juventudes desejam para o futuro da zona costeira e marinha do Brasil (Entrevista A).

Esse processo formativo contou com momentos mais teóricos conceituais, mas também com atividades práticas nos territórios, nos momentos territoriais, então a gente também tinha que internalizar no nosso território (Entrevista B).

“No processo educativo, apreender e produzir conhecimento são momentos centrais no ciclo de aprendizagens capazes de articular a teoria e a prática, entre o conhecimento histórico construído e as experiências e saberes dos educandos e das educandas” (Brasil, 2014, p. 45).

4.1.2 Dialogicidade

No que se refere à característica de Dialogicidade, que é fundamental para a Educação Popular, observa-se que o PPPZCM no seu documento aponta o uso de metodologias de ensino-aprendizagem e pesquisa dentro dos princípios freireanos, no entanto destacamos trechos das entrevistas que demonstram, nitidamente, tal base epistemológica.

O saber popular era tão válido quanto o saber acadêmico. O saber indígena era tão válido quanto o saber de um jovem, que era tão válido quanto o saber de uma pessoa mais velha que estava participando do processo. Eu vejo que esse ponto, os saberes, a troca, o diálogo, foi uma pauta muito importante dentro da construção que fez de fato ela ser uma construção participativa e ser uma construção rica, que valorizava todos esses olhares e essas diversidades (Entrevistadas A).

Este relato nos direciona para a compreensão de que “o diálogo pressupõe o estabelecimento de relações horizontais, em que as práticas sociais e educativas se dão a partir da compreensão de que não há saber maior ou menor, mas saberes diferentes” (Brasil, 2014, p.36).

No trecho, a seguir, da entrevistada C identificamos a importância da construção de conhecimentos dialógicos numa perspectiva inclusiva e democrática, utilizando-se das instâncias colegiadas de

controle social de políticas públicas, pautada pela própria realidade dos participantes do processo pedagógico.

É a própria inclusão, de você olhar para todos os atores, todos os setores na zona costeira e marinha. Então, considerar a participação, o diálogo, tudo através da inclusão. As estratégias utilizadas para garantir, foram os espaços democráticos através dos conselhos, convite aos comitês de bacia, aos conselhos, às associações, aos sindicatos, à universidade. Olhar para a minha realidade, viver a minha realidade (Entrevistada C).

É possível depreender que a diversidade foi contemplada no processo do PPPZCM dentro de princípios de respeito, partilhas, práticas, reflexões e construção coletiva contextualizada na realidade do território da Zona Costeira e Marinha.

4.1.3 Transformação

O compromisso com a transformação da realidade alimentado pela criticidade e práxis educativa exercida no cotidiano pedagógico é estritamente necessário na Educação Popular.

No documento do PPPZCM é possível observar os desejos de mudança pautados pela coletividade envolvida no processo de construção do referido instrumento de implementação de políticas públicas de educação ambiental. As mudanças desejadas estão sistematizadas em algumas partes do documento, em especial no tópico “Nossas utopias realizáveis: a Zona Costeira que desejamos alcançar no prazo de 10 anos.”

Dentre as transformações socioambientais que foram parte do conteúdo programático, da ação e reflexão e partilhas do processo formativo do PPPZCM, encontrados em seu documento, destaca-se a esperança de construção de um novo modelo de produção e consumo, que seja baseado em sociedades sustentáveis, assim como uma ciência “pautada não apenas na divulgação científica em linguagem acessível e popular, mas no diálogo entre os diferentes conhecimentos e saberes, e na valorização dos saberes populares e tradicionais” (Raymundo, et al., 2021, p.153).

As entrevistas, também, revelaram a presença da transformação dos sujeitos e do ambiente, como uma característica importante no processo do PPPZCM conforme explicitado nos trechos, a seguir:

...foram pautadas muitas mudanças nesse processo e, a partir disso, a estratégia para promover e para saber se elas estavam sendo implementadas foi através da monitora EA... (entrevista A)

...a estratégia adotada buscava promover as transformações, assim, dando voz para diferentes atores... (entrevista B).

As mudanças socioambientais consideradas foram na perspectiva de um novo olhar, de você poder olhar para aquele espaço que você vive, um olhar especial, um olhar de cuidado, um olhar de companheiros e companheiras, de perspectiva de formação, de inclusão, de decisões coletivas, de fortalecimento em prol do bem comum (Entrevista C).

Evidencia-se uma abordagem afetuosa, acolhedora e de resistência em busca das transformações desejadas na realidade da Zona Costeira e Marinha do Brasil, que imbuída de uma “teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração” (Freire, 1987, p. 98).

4.1.4 Problemática

A problematização, que é um dos princípios básicos da Educação Popular e também da Educação Ambiental, está presente no PPPZCM averiguado em seu respectivo documento e por meio das entrevistas.

As análises do referido documento evidenciam que houve um processo formativo orgânico no processo de construção do PPPZCM, “no qual todas as pessoas eram aprendizes, educadoras e educadores” (Raymundo et al., 2021, p.22).

Freire (1987) enfatiza que uma educação problematizadora, desde seu início, demarca a importância de superar a hierarquia entre educador e educando. “O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (Freire, 1987, p. 39).

Ao explorar o documento do PPPZCM evidenciamos outros elementos que consolidam a problematização como característica presente no processo, como a atuação dos participantes que desempenharam uma série de atividades investigativas em seus respectivos territórios da Zona Costeira e Marinha do Brasil promovendo um mergulho na realidade com diálogos, reflexões e práticas educativas. Destaca-se ainda a confecção de mapas participativos que revelam vários aspectos dos territórios como, por exemplo, os conflitos socioambientais que foram trazidos como conteúdo programático da formação na qual os educandos eram os protagonistas com a diversidade de saberes.

“Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo” (Freire, 1987, p. 58).

Nas entrevistas, foram salientados alguns problemas e conflitos socioambientais vividos naquele momento da construção do PPPZCM, entre eles os vazamentos de óleo na costa do Nordeste, a pandemia da covid-19 e o cenário político nacional com ameaças à democracia.

...foi uma pauta que a gente conversou bastante sobre como identificar novos vazamentos, qual o plano de ação que poderia acontecer pra não acontecer de novo...A gente entendeu esse tema como um tema desafiador mesmo, porque ele envolvia muitas questões (Entrevista A).

...o mais desafiador foi que a gente estava vivendo a questão da Covid e estava vivendo um processo antidemocrático no nosso país... De uma certa forma, as especificidades territoriais, elas balizam nossas ações, na verdade. Então, elas são identificadas imediatamente e são imediatamente consideradas também nesse processo, porque não tem outro caminho. Então, compreender a causa, raiz dos problemas, compreender aquele território culturalmente, como é que ele se dá, como é que as relações se dão, as relações de poder, as relações de trocas. Fazer um mapeamento, um olhar distraído sobre todas essas questões foi muito interessante (Entrevista C).

Nota-se, com as entrevistas e com o documento analisado, que a formação e elaboração do PPPZCM propiciaram reflexões e ações no âmbito da gestão pública e dos inúmeros territórios da Zona Costeira e Marinha do Brasil trazendo à tona diferentes realidades que compunham o mundo de cada território, de cada ator, de cada educando-educador que ao se posicionar fazia emergir os conflitos, os problemas, as esperanças e propostas de transformação.

A perspectiva da educação problematizadora requer o anúncio e a denúncia daquilo que oprime, favorecendo a criatividade dos educandos de forma a revelar constantemente a realidade em busca da “emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade” (Freire, 1987, p. 40).

4.2 Política Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

4.2.1 Participação e Construção Coletiva do Conhecimento

Segundo disposto nas atas, evidenciou-se que o **processo participativo na construção** da PEEA-MS trouxe como principal ator a CIEA/MS que é o colegiado, com representações do poder público e sociedade, responsável em especial pelo acompanhamento, contribuição na implementação e o controle social dessa política. Portanto, a construção da PEEA-MS que foi coordenada pelos Órgãos de Meio Ambiente e de Educação do governo estadual envolveu no processo os representantes da CIEA, além de algumas prefeituras municipais de várias regiões do estado. Embora tenha ocorrido um evento denominado de Fórum de Educação Ambiental, reunindo 800 pessoas, tratou-se de um momento já de finalização do processo para dar visibilidade à PEEA-MS.

As entrevistas demonstram que o processo não foi participativo e de fato inclusivo, pois deixou de fora comunidades e povos tradicionais e outros grupos sociais.

O processo da construção considerou parcialmente a participação dos diferentes grupos sociais (Entrevista B).

Como comentado anteriormente, o processo não foi um exemplo de participação coletiva, democrática e inclusiva. Não senti que a construção da política pública de Educação Ambiental tivesse uma construção participativa plural (Entrevista C).

4.2.2 Dialogicidade

Observa-se que a categoria de **dialogicidade**, fundamental na educação popular e na EA, não esteve presente conforme observado na entrevista B, que também indicou uma situação antidemocrática.

O processo da construção considerou parcialmente a participação dos diferentes grupos sociais... Fui convidada a me retirar do auditório por questionar a ausência do Fundo Estadual de EA e o processo pouco democrático no desfecho dos encaminhamentos da PEEA-MS. O mais surpreendente foi a origem do proferimento ter partido de uma educadora ambiental, mas com cargo de chefia no governo (Entrevista B).

O referido relato da entrevista B, que pode ser corroborado pela entrevista C, aponta aspectos centralizadores presentes na condução do processo de construção da PEEA-MS, incoerentes com os significados da dialogicidade.

Penso que participantes, alguns que pertencem a esfera de governo, que estava à frente da equipe técnica que coordenou a construção da política, se apoiam na corrente conservadora da educação ambiental (Entrevista B).

Freire (1987, p.45) afirma que “não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito”.

Embora a entrevista A tenha expressado que houve um processo participativo amplo e facilitado na construção da PEEA-MS: “foram realizadas diversas reuniões públicas nos municípios do estado, cada reunião era amplamente divulgada por e-mail, convites, mobilização *in-loco* e divulgação nas rádios. As reuniões eram apresentadas em locais de fácil acesso para a sociedade e sempre contando com apoio das prefeituras e secretarias municipais de meio ambiente e educação” (entrevista A), cabe destacar a contradição apontada pelas entrevistas B e C.

O processo da construção considerou parcialmente a participação dos diferentes grupos sociais (Entrevista B).

Acredito que a metodologia adotada, resultou em pouca representatividade de diferentes grupos étnicos e sociais. Senti falta de uma ampla participação pública, com a presença de representantes da sociedade. Não tivemos a participação de pessoas indígenas, quilombolas, ribeirinhos, assentados, pessoas portadoras de deficiência. Não vi ninguém representando a bandeira da comunidade

LGBTQIAPN+. Penso que mesmo com alguma diferença de ideias e valores dos participantes, a metodologia adotada não apresentou uma proposta de inclusão e diversidade (Entrevista C).

Portanto, os relatos de B e C, demonstram consonância quanto à baixa diversidade presente na representatividade dos participantes, sobressaindo-se a ausência de inclusão e diálogo de saberes. Ademais, é importante fazer-se saber que a pessoa entrevistada A, fez parte do quadro de servidores do governo estadual. Aqui podemos recorrer a Michel Foucault (2014) que desenvolveu a ideia da vigilância do Estado sobre os sujeitos, especialmente em relação à mente, ao comportamento e à subjetividade, que pode até ter tido certo moldar ideológico da entrevistada.

4.2.3 *Problematização*

Quanto à **problematização**, não foi encontrada na metodologia adotada a realização de um processo de diagnóstico participativo ou alguma técnica/estratégia que tivesse propiciado **problematizar** a realidade socioambiental do MS, no qual os participantes pudessem expressar seus conhecimentos, seus fazeres, suas potencialidades e fragilidades. Ao contrário, nota-se que houve um silenciamento dos possíveis conflitos, assim como um certo desmerecimento dos saberes existentes, como se o esperado fosse apenas um conhecimento técnico, como se as práticas não fossem providas de saberes.

Percebeu-se que durante as reuniões públicas de um modo geral que geraram a participação da sociedade, é que ainda é uma sociedade de certa forma tímida, sem conhecimento aprofundado do tema, mas que está aberta e interessada em aprofundar o conhecimento. Desta forma, no momento de analisar as contribuições geradas nas oficinas de consulta pública da PEEA, ficou muito claro que a maior parte estavam relacionadas a ações na prática que não deveriam compor uma política e sim um programa (Entrevista A).

A problematização requer a leitura crítica sobre a realidade dos territórios em sua pluralidade, exigindo reflexões que envolvam a diversidade de atores e a valorização dos seus saberes, sejam eles populares, tradicionais ou técnicos, entretanto as entrevistas demonstram que não houve um processo nessa perspectiva.

A articulação com as prefeituras trouxe parte das especificidades. Contudo, apenas a articulação com gestores públicos de diferentes regiões do estado de MS, não trouxe a totalidade dessas especificidades do território. Nem todos os grupos que ocupam esses territórios trouxeram as suas realidades para a construção da política, então nem todas as especificidades foram contempladas no processo (Entrevista C).

Ao que parece, podemos conjecturar que a metodologia adotada no processo da construção da política não tenha permitido a problematização.

4.2.4 Transformação

É possível observar que o desejo de **transformação**, um componente vital na educação popular e ambiental, esteve pouco presente no processo de construção da PEEA-MS e na percepção dos participantes da investigação, pois entrevistados ao serem questionados sobre quais mudanças socioambientais foram consideradas como objetivo central na formulação da política detiveram-se apenas no processo enquanto um documento normatizador da política ou em aspectos focados na própria CIEA. Verifica-se uma enorme preocupação com a formulação legal da política, com a ideia de que esta poderia garantir espaços e ações de EA.

A grande preocupação era garantir os instrumentos da educação ambiental como continuidade, pois pelo histórico no estado e no país é que há uma desmobilização e perdas de espaços, projetos e ações de EA (Entrevista A).

Os resultados apresentados evidenciam que os dois casos estudados de políticas públicas de educação ambiental demandaram por uma educação dialógica, crítica e transformadora.

Como observado, embora a construção da Política Estadual de EA do MS não tenha contemplado da forma desejável as características da Educação Popular, salienta-se que seus participantes manifestaram esta necessidade durante as entrevistas, visto que tais aspectos são também os princípios da Educação Ambiental. Apontaram, ainda, que se organizaram localmente à época da realização do processo para pressionar a gestão governamental com objetivos de que as fragilidades encontradas fossem superadas. No que tange ao PPPZCM, averiguou-se que sua construção foi orgânica com os aspectos prioritários da Educação Popular, mesmo diante dos desafios vividos naquele período governamental, os servidores à frente do processo se articularam com a sociedade civil e conseguiram assegurar que a educação ambiental fosse dialógica com perspectiva de transformação.

A seguir, tem-se o Quadro 4 com uma concatenação dos dados analisados nas entrevistas e documentos, segundo ambos documentos:

Quadro 4. Resultados a partir das entrevistas

Categoria da Educação Popular	PPPZCM (documentos e entrevistas)	PEEA-MS (documentos e entrevistas)
Participação e construção coletiva do conhecimento	Evidência forte de participação ativa, com protagonismo de atores sociais diversos, uso de metodologias de pesquisa-ação e pesquisa participante. Entrevistas confirmam envolvimento direto e representativo de diferentes grupos sociais.	Participação parcial; envolvimento limitado de grupos sociais e comunidades tradicionais. Fórum final não representou efetiva construção coletiva. Entrevistas destacam baixa representatividade e exclusão de atores sociais relevantes.
Dialogicidade	Processo pautado em diálogo horizontal entre saberes populares, tradicionais e científicos. Metodologia freireana evidenciada. Entrevistas relatam troca rica entre diferentes visões e contextos.	Fragilidade na dialogicidade. Entrevistas revelam silenciamento de vozes dissonantes e exclusão de saberes diversos. Uma entrevistada menciona até repressão à crítica.
Transformação	Documento e entrevistas apontam intenção clara de transformação socio-ambiental, com foco em utopias realizáveis, mudanças nos territórios e fortalecimento das comunidades.	Baixa presença da dimensão transformadora. Foco restrito à formalização da política. Entrevistas mostram preocupação com instrumentos legais e continuidade, sem evidência de mudança estrutural nas realidades locais.
Problematização	Processos de leitura crítica dos territórios, identificação de conflitos, e mapeamentos participativos confirmam a presença dessa categoria. Entrevistas abordam temas problematizadores como pandemia, vazamentos e desigualdades territoriais.	Ausência de diagnóstico participativo. Entrevistas revelam falta de espaço para levantar problemas locais. Participantes com pouco conhecimento prévio foram tratados como incapazes de contribuir, o que contraria a perspectiva problematizadora.

Fonte: Organizado pelos autores, 2025

5

Considerações Finais

A análise realizada ao longo deste trabalho evidenciou interfaces entre Educação Popular e Educação Ambiental Crítica na formulação e implementação de políticas públicas, e pôde destacar desafios e potencialidades que podem estar presentes, como os apontados nas experiências analisadas.

A construção da Política Estadual de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul e o Projeto Político Pedagógico da Zona Costeira e Marinha demonstram que processos participativos, dialógicos e inclusivos são essenciais para a construção de políticas eficazes e socialmente legítimas. No entanto, observou-se que, enquanto o PPPZCM adotou uma abordagem alinhada aos princípios da Educação Popular, a PEEA-MS apresentou fragilidades no envolvimento democrático e inclusivo dos diferentes atores sociais.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de fortalecer espaços de governança participativa, destacando-se o papel da sociedade civil nos processos de políticas socioambientais, as quais poderão ser inovadoras à medida que contemplem a diversidade de atores, a pluralidade de ideias, as culturas e identidades territoriais. A ausência de registros adequados, dificuldades na democratização dos processos decisórios e a falta de diálogo com comunidades tradicionais são desafios que devem ser enfrentados para garantir que as políticas públicas de educação ambiental sejam verdadeiramente transformadoras. A experiência do PPPZCM indica que metodologias fundamentadas na pesquisa-ação, no protagonismo comunitário e na valorização dos saberes locais são estratégias promissoras para promover a participação ativa dos diversos sujeitos envolvidos.

Por fim, reforça-se a importância de consolidar a Educação Ambiental Crítica e Popular como eixo estruturante das políticas públicas ambientais, garantindo sua inserção em diferentes contextos educacionais e sociais. Somente por meio de processos educativos emancipatórios e integradores será possível fomentar uma cidadania ambiental ativa e a construção de sociedades mais justas e sustentáveis. Assim, a integração entre educação ambiental, participação social e políticas públicas contribuirão para a governança multinível e policêntrica, configurando-se como um elemento essencial para o enfrentamento das crises socioambientais globais e locais contemporâneas.

Referências

- ABRÚCIO, F. L.; SYDOW, Cristina Toth. Federalismo e governança multinível em regiões metropolitanas: o caso brasileiro. In: CARNEIRO, José Brasiliense; FREY, Klaus (org.). **Governança multinível e desenvolvimento regional sustentável: experiência do Brasil e da Alemanha**. Pinheiros: Oficina Municipal, 2018.
- ANDRADE, D. F. Decolonialidade, biocentrismo e educação ambiental. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e133170, 2024.
- ANDRADE, D. F.; LUCA, A. Q. de; SORRENTINO, M. O diálogo em processos de políticas públicas de educação ambiental no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 613-630, 2012.
- ANDRADE, D. F.; SORRENTINO, Marcos. O lugar e o difícil papel do diálogo nas políticas públicas de educação ambiental. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 58, p. 139-160, 2015.
- BRANCO, E. A.; JESUS, F. S. M.; PAZ, M. G. A.; RAYMUNDO, M. H. A. O lugar da educação ambiental frente às mudanças climáticas no Brasil: análises a partir dos relatórios do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC). **Revista Territorial**, 2025.
- BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRANDÃO, C. R. Comunidades aprendentes. In: FERRARO-JÚNIOR, Luiz Antônio (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Vol. 1. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.
- BRANDÃO, C. R. Mediação educadora. In: FERRARO-JÚNIOR, Luiz Antônio (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Vol. 3. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2013.
- 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, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm.
- BRASIL. **Marco de referência da educação popular para as políticas públicas**. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Articulação Social. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). Brasília: MMA, 2004.

CAIRNEY, Paul; HEIKKILA, Tanya; WOOD, Matthew. **Making policy in a complex world**. Elements in Public Policy. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. DOI: 10.1017/9781108679053. Disponível em: <www.cambridge.org/9781108729109>.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, L. M.; MEGID NETO, J. (org.). **Estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil (1981-2020): meta-análises e narrativas de um campo complexo e plural**. Campinas: FE/UNICAMP, 2024.

CASTELANO, M. Participação social e diálogo entre agricultura e meio ambiente na construção de políticas públicas voltadas à restauração de matas ciliares. In: SORRENTINO, Marcos (org.). **Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2012. p. 375-388.

COSTA-PINTO, A. B. Aprender com Espinosa: educação e ambiente. In: SORRENTINO, Marcos (org.). **Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2012. p. 153-168.

DICKMANN, Ivo; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Paulo Freire e educação ambiental: contribuições a partir da obra *Pedagogia da Autonomia*. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 87-102, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972012000100006. Acesso em: 2 mar. 2025.

ESCOBAR, A. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Coleção Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

FERNANDO, M. I. G. C.; PORTUGAL, S. Diálogo e participação em ações coletivas: caminhos para educação ambiental. In: SORRENTINO, Marcos (org.). **Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2012. p. 71-87.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalheite. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [2019].

GADOTTI, M.; TORRES, A. Poder e desejo: a educação popular como método teórico e como prática social (introdução). In: GADOTTI, M.; TORRES, A. (org.). **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: EDUSP, 1994.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: BRASIL. MMA. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p. 25-34.

GUIMARÃES, M.; MEIRA CARTEA, P. Ángel. Há rota de fuga para alguns, ou somos todos vulneráveis? A radicalidade da crise e a educação ambiental. **Ensino, Saúde e Ambiente**, 2020. DOI: 10.22409/resa2020.v0i0.a40331.

IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change. **Climate Change 2021: the physical science basis**. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/>.

JACOBI, P. Participação. In: FERRARO-JÚNIOR, Luiz Antônio (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Vol. 1. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LAYRARGUES, P. P. Prefácio: a dimensão freireana na educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F.; TORRES, J. R. (org.). **Educação ambiental – dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

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

LEFF, E. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LEFF, E. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: PHILIPPI JUNIOR, Arlindo; TUCCI, C. E. M.; HOGAN, D. J.; NAVEGANTES, Raul (org.). **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. São Paulo: Signus, 2000.

LIMA, F. R. A. A importância da transparência na gestão pública: desafios e soluções para a administração pública no Brasil. **Revista Brasileira de Administração Pública**, v. 53, n. 3, p. 348-367, 2019.

LIMA, G. F. C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, jan./abr. 2009.

LIMA, G. F. C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: BRASIL. MMA. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

LIMA, G. F. C. Educação ambiental e mudança climática: convivendo em contextos de incerteza e complexidade. **Ambiente & Educação**, v. 18, n. 1, p. 91-112, 2013.

MAMEDE, S. B.; BENITES, M.; SIQUEIRA, J. F. R.; CAMPELO JUNIOR, M. V. Educação ambiental e os desafios para implementação de políticas públicas em Mato Grosso do Sul. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 16, n. 1, p. 493-507, 2021. DOI: 10.34024/revbea.2021.v16.10450.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 12.741, de 7 de abril de 2009**. Institui, no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul, a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental (CIEA), 2009.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (org.). **Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade – o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017.

MOCHIZUKI, Y.; BRYAN, A. Climate change education in the context of education for sustainable development: rationale and principles. **Journal of Education for Sustainable Development**, v. 9, n. 1, p. 4-26, 2015.

PORTUGAL, S.; SORRENTINO, M.; VIEZZER, M. Educação ambiental na formação de jovens e adultos. In: SORRENTINO, Marcos (org.). **Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2012. p. 225-244.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, n. 37 (17), 2002.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAYMUNDO, M. H. A.; BRANCO, E. A. A multidimensionalidade das políticas públicas de educação ambiental. In: PAZ, Mariana Gutierrez Arteiro da et al. (org.). **Avaliação de políticas públicas de educação ambiental: interfaces entre o Sistema MonitoraEA e a experiência do Ibama**. São José dos Campos: INPE, 2022. p. 26-39.

RAYMUNDO, M. H. A. (coord.) et al. **Projeto político-pedagógico da zona costeira e marinha do Brasil (PPPZCM)**. Brasília: GIZ, 2021. Disponível em: https://cooperacaobrasil-alemanha.com/Terra-Mar/Projeto_Pedagogico_PPPZCM.pdf.

RAYMUNDO, M. H. A. Roteiro metodológico do processo de construção do PPPZCM. Consultoria Técnica, contrato: 83359480, São Paulo, 2019.

SORRENTINO, M. Educador ambiental popular. In: FERRARO-JÚNIOR, Luiz Antônio (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Vol. 3. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2013.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; FERRARO-JR., Luiz Antônio. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

STEVENSON, R. B.; NICHOLLS, J.; WHITEHOUSE, H. What is climate change education? **Curriculum Perspectives**, v. 37, p. 67-71, 2017.

TASSARA, E. T. O.; ARDANS, O. Mapeamentos e diagnósticos. In: FERRARO-JÚNIOR, Luiz Antônio (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Vol. 2. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2007.

TORRES, P. H. C.; BRAGA, R. Objetivos do desenvolvimento sustentável: desafios para o planejamento e a governança ambiental na macrometrópole paulista. In: TAVARES, M. (org.). **Objetivos do desenvol-**

vimento sustentável: desafios para o planejamento e a governança ambiental na macrometrópole paulista. São Paulo: Ministério Público do Estado de São Paulo, 2019.

TOZONI-REIS, M. F. C. Pesquisa-ação: compartilhando saberes; pesquisa e ação educativa ambiental. In: FERRARO-JÚNIOR, Luiz Antônio (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.** Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

UNESCO. **Education for sustainable development: a roadmap.** Paris: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>.

VAUGHTER, P. Climate change education: from critical thinking to critical action. **UNU-IAS Policy Brief**, n. 4, 2016.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The global risks report 2025 - 20th edition.** Genebra: Fórum Econômico Mundial, 2025. Disponível em: <https://www.weforum.org/publications/global-risks-report-2025/>.

ŽIŽEK, Slavoj. **The sublime object of ideology.** London: Verso, 1994.

