

Trilha da Educação para a Justiça Ambiental

a educação democrática como
raiz de uma Educação Ambiental
crítica e do enfrentamento à
crise climática



CAMPANHA
NACIONAL DE DIREITO À
EDUCAÇÃO

Trilha da Educação para a Justiça Ambiental

a educação democrática como
raiz de uma Educação Ambiental
crítica e do enfrentamento à
crise climática



CAMPANHA
NACIONAL DE DIREITO À
EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO



campanha.org.br

ORGANIZAÇÃO E PESQUISA

Andressa Pellanda
Danielle Bambace
Marcele Frossard

COLABORAÇÕES DE ESPECIALISTAS

Alva Rosa
Avanildo Duque da Silva
Carlos Alberto Marques
Dionara Soares Ribeiro
Katerina Volcov
Letícia Carneiro
Luana Pommé Ferreira da Silva
Maria Homem
Priscila Gonsales
Rosana Gemaque Rolim
Salomão Antônio Mufarrej Hage
Valter de Jesus Leite

COMUNICAÇÃO

Renan Simão
Malu Vidal
Rael Teixeira

CAPA E DESIGN EDITORIAL

Samanta Coan

Colagem com fotos de:
Wikimedia Commons e Pexels

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Trilha da educação para a justiça ambiental [livro eletrônico] : a educação democrática como raiz de uma educação ambiental crítica e do enfrentamento à crise climática / organização e pesquisa Andressa Pellanda, Danielle Bambace, Marcelle Frossard. -- São Paulo: Instituto Campanha, 2025.
PDF

Vários colaboradores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-54346-10-2

1. Crise ambiental 2. Educação ambiental 3. Justiça social 4. Participação social 5. Políticas públicas 6. Sustentabilidade ambiental
I. Pellanda, Andressa. II. Bambace, Danielle. III. Frossard, Marcelle.

25-314568.0

CDD-304.2

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação ambiental : Ecologia humana 304.2
Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

"É possível que vocês tenham ouvido falar de nós. No entanto, não sabem quem somos realmente. Não é uma boa coisa. Vocês não conhecem nossa floresta e nossas casas. Não compreendem nossas palavras. Assim, era possível que acabássemos morrendo sem que vocês soubessem.

É por isso que, se ficarmos no esquecimento de vocês como tartarugas escondidas no chão da floresta, penso que é pena. (...) Depois de fazerem muitas imagens na nossa casa e na nossa floresta, vocês vão levá-las para longe, para outras terras. Vão mostrá-las às crianças, às moças, aos moços, aos adultos e aos anciãos que irão ver a exposição. Eles farão perguntas e vocês responderão: 'Sim, os Yanomami são outras pessoas; eles protegem sua floresta desde sempre'. Vocês vão lhes dar assim pensamentos direitos. Então, eles terão interesse por nós, quererão nos defender. Pensarão: 'Haixopë! Gostamos de ver os Yanomami e ouvir suas palavras. São grandes xamãs. A floresta deles é bela e eles sabem defendê-la. Ela foi fechada, outrora, pelo governo do Brasil. Se outros brancos querem invadi-la, falaremos duro para afastá-los'.

Eu gostaria que aqueles que veem nossas imagens tenham esse pensamento. Então, ficarei satisfeito, pois não quero mais que os brancos que nos são hostis continuem a dizer: 'Os Yanomami são gente da floresta, como animais. São violentos. São preguiçosos e ocupam terra demais para nada'. Não quero mais que nossos filhos morram de malária e de gripe. Quero que cresçam na floresta e que, por sua vez, se tornem xamãs.

(...) É graças ao trabalho dos xamãs que estamos vivos. Por isso, vocês devem pensar que, quando nos defendem, os xamãs yanomami continuam a proteger vocês também. A terra de vocês parece muito distante.

Não é o caso para os espíritos. É por isso que queremos que vocês os conheçam. Assim, talvez pensem:

Os xamãs yanomami nos defendem também. Não protegem apenas sua floresta. Os brancos já fizeram muitos deles morrer. Hoje isso deve parar.

São habitantes da floresta. Defendem o que dela resta, o que ainda não foi destruído. Assim é bom. Se os Yanomami desaparecessem, acabaríamos morrendo também. Que os xamãs deles continuem, portanto, a combater as doenças, que continuem a segurar o céu e a repelir o espírito da fome!

Os maus brancos de Yoasi a costumam nos repetir: 'Mandem embora seus espíritos xapiri pë, eles não têm nenhum valor, eles sujam o seu peito!'.

Mas a imagem de Omama a nos diz: 'Se esquecerem os espíritos, seus filhos não vão parar de morrer. As chuvas vão cair sem limite e a noite não terá mais fim. Os espíritos maléficos e as epidemias vão invadir a floresta!'. É por isso que continuamos a convocar os espíritos e a recusar que os fazendeiros e os garimpeiros destruam nossa terra. Assim, é preciso explicar aos que veem nossas imagens e ouvem nossas vozes de longe sem ainda compreendê-las: 'Os Yanomami querem continuar a fazer dançar os espíritos. Não deixem que seja enviada até eles a gente de Deus que quer pô-los em fuga. Esses espíritos são deles. Eles os conhecem. Só eles sabem inalar o pó yãkoana a para chamá-los e fazer ouvir seus cantos'."

Sumário

Prefácio	8
1. Apresentação	10
1.1. Conceituando	12
2. Que florestas são essas? Diagnóstico crítico do panorama brasileiro atual	14
2.1. Por uma Educação Ambiental crítica: muito além de datas comemorativas e reciclagem	14
2.2. Limites do neoliberalismo e futuros possíveis (e impossíveis)	16
2.3. Em cada bioma uma realidade	17
2.4. Racismo ambiental	24
2.5. O que e quem ameaça as políticas de Educação Ambiental	26
2.6. O que e quem protege nossos biomas por meio da educação	28
2.7. Educação ambiental no currículo escolar e universitário	29
2.8. Educação ambiental e formação dos profissionais da educação	31
2.9. Infraestrutura escolar e universitária para justiça climática	32
2.10. Já é realidade: como comunidades escolares são impactadas com as mudanças climáticas e desastres ambientais derivados da ação humana	38
2.11. Com os olhos bem abertos para as Amazôniaas	42
3. Caminhar é mudar: educação democrática como território da adaptação e da transformação	43
3.1. Gestão democrática na prática	43
3.2. Educação ambiental crítica com abordagem interseccional e intersetorial	48
3.3. Priorizar quem mais protege - e quem mais sofre	50
3.4. Investimento em estrutura para a mudança	61
4. O Plano Nacional de Educação - PNE é caminho aberto	69
4.1. O eixo VII da Conferência Nacional de Educação	69
4.2. A tramitação do PNE e as propostas da sociedade civil organizada	73

4.3. Com os olhos bem abertos para as Amazôniaas	79
5. Passos firmes: boas práticas para novos caminhos	80
5.1. Escolas do campo e assentamentos agroecológicos: Assentamento Normandia, PE	80
5.2. Escolas indígenas na Amazônia: Escola Pamáali Baniwa-Koripako, São Gabriel da Cachoeira, AM	81
5.3. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): extensão em saneamento, água e energias renováveis, MG	82
5.4. Escolas urbanas periféricas: Escola Municipal Fredolino Chimango – Passo Fundo, RS	83
5.5. Redes e ONGs: Criativos da Escola e Projeto Euetu	84
5.6. Do legislativo ao controle social: recomendações	85
6. As COPs do Clima	89
6.1. COP30: o que ainda é possível fazer?	89
6.2. E as próximas COPs?	90
6.3. As Cúpulas dos Povos	90
7. Atividades educacionais	94
7.1. Educação Básica	94
7.2. Educação Superior - licenciaturas	100
Posfácio	101
Esse material é um Recurso Educacional Aberto (REA)!	103
Referências bibliográficas	104



O justo para todos: Ousaríamos desejar tanto?

Desde que nos conhecemos por gente buscamos interrogar as coisas ao redor e encontrar o nosso lugar no meio delas. Um bebê faz isso, um pássaro faz isso, talvez uma estrela também busque orientar sua órbita a partir de um delicado equilíbrio de forças no universo.

Assim, as especificidades foram se organizando, se organizando e, quando nos demos conta, criamos um mundo cheio de hierarquias. A intenção inicial pode até ter sido boa, como um esforço para escapar da angústia do “caos” da pluralidade do mundo e instaurar alguma “ordem” entre as múltiplas coisas. Mas, no final, nos vimos rodeados de castas, classes, círculos e todas as tecnologias sociais que organizam pessoas entre agrupamentos superiores e inferiores. Imagina que tivemos até a criatividade de supor que algumas, como faraós, reis e derivados, eram representantes de deuses.

Nesse longo processo, tivemos algumas ideias bem inusitadas: os próprios corpos teriam elementos que ajudariam a orientar essas práticas (e sustentar essas teorias). Por exemplo, alguns teriam um tipo de sangue mais nobre que outro. O sangue azul era um sinal de pureza e superioridade, e por isso, inclusive, essas pessoas não deveriam se misturar com a plebe. Sabemos hoje que essa tal narrativa era um álibi para manter poder – e territórios, castelos, clubes, catracas... Até hoje uma parte de nós ainda busca mantê-las.

Conhecemos essa história: ela esteve por trás dos muitos séculos de escravização a partir desse tipo de elemento corporal, como uma proteína que dá a cor para a pele, o cabelo e o olho, a famosa melanina. Ou, pasmem, até o século XX, a gente ainda queria acreditar nesse tipo de raciocínio, buscando decifrar, no tipo de formato do crânio, da mandíbula, do cacho, de qualquer coisa, um índice de alguém incrível ou alguém maligno. Ou seja, o humano sempre projeta suas categorias imaginárias sobre a realidade, criando uma curiosa tessitura corpórea-metafísica para buscar dar sentido à vida.

Depois entendemos que tudo isso era uma ficção e tivemos uma nova compreensão, a de que todos somos iguais. Diferentes, sim, mas iguais em humanidade. Ela foi tão revolucionária que até hoje está difícil de esse ser um ponto inegociável para todos nós. E por isso precisamos estudar a nossa história e mesmo nossa pré-história. E educar nossas crianças e a nós mesmos para uma transformação mental profunda.

Agora, como civilização, estamos na fase de dar um passo além: incluir todos, a cada um o direito de ser o que se é, e desejar o que se deseja. Ou seja,

a pergunta é: como de fato incluir o diverso no novo paradigma da igualdade? E, junto com isso, como cuidar da nossa casa comum, o planeta Terra, com sua diversidade, construída pacientemente ao longo de milhões, bilhões de anos.

É o momento de trabalhar para ampliar a consciência para que este novo paradigma se torne uma verdade para todos.

Todos somos iguais perante a lei. Todos somos equivalentes em nossa capacidade de razão, afeto e ação. Basta termos as condições equivalentes para desenvolver nosso potencial humano, aprender a nos relacionar uns com os outros e com todos os seres vivos de uma maneira mais interessante (e menos destrutiva). E assim vivermos todos de forma respirável, e quem sabe alegre, na nossa única casa.

No entanto, percebemos que não basta advogar a ideia do Igual. Pois, se somos herdeiros de uma história desigual, como colocamos no início, e como cada vez mais as nossas pesquisas revelam, precisamos aprofundar o trabalho. Se o Igual veio do Desigual, precisamos construir as condições para o Justo.

Aí nasce o burilamento técnico para implementar isso. Aí está as Nações Unidas. Aí está o novo esforço, na virada do século XXI, para os novos objetivos de desenvolvimento sustentável. E aí está a consciência de que o movimento Justo, em todas as suas esferas, não é uma linda retórica. Mas deve ser perseguido a cada dia e ensinado a cada adulto e a cada criança, num processo desafiador de uma ampla campanha pela educação de nós mesmos. Pela reeducação de uma nova sensibilidade em relação ao outro e a uma nova posição diante da alteridade.

Nossa mente está preparada para isso? Para abrir mão da ideia da diferença pautada em um paradigma fálico para construir uma real nova visão de mundo?

Afinal, como viver todos juntos na nossa casa, que é a única e, por nossa sorte, a mais bela?

Esse o desafio que este livro propõe trilhar.



MARIA HOMEM

é psicanalista, pesquisadora do Núcleo Diversitas FFLCH/USP e professora da FAAP.

1. Apresentação

Se o caminho para alcançar a justiça ambiental fosse uma trilha, poderia ser caracterizado pelos grandes desafios do trajeto para visualizar as belezas. Ao escolher percorrê-la, este material se propõe a ser um mapa coletivo: contribui no reconhecimento de etapas mais complexas, na decisão de por onde avançar e na transformação de cada escolha em parte de uma caminhada de todas/os, capaz de redesenhar um cenário climático já profundamente marcado por desigualdades e impactos.

À medida que a emergência climática se expande, seu impacto atinge também a instituição educacional: enchentes que interrompem calendários, ondas de calor que inviabilizam o uso de salas sem ventilação adequada, fumaça de queimadas e alagamentos que afetam saúde, segurança e aprendizagem. Não são eventos isolados, mas um padrão de risco crescente que atinge sobretudo crianças e adolescentes, um dos grupos com maior dependência do funcionamento contínuo de serviços públicos, como educação e saúde.

Segundo o Informe Especial sobre Emergência Climática e Direitos Humanos nas Américas (CIDH/REDESCA)¹, de 2025, na América Latina, 169 milhões de meninas e meninos vivem em áreas com pelo menos dois riscos climáticos e/ou ambientais; 47 milhões (1 em cada 4) vivem sob quatro ou mais riscos. Todos os anos, 40 milhões têm a escolarização interrompida por eventos extremos, com efeitos cumulativos em evasão, saúde mental, insegurança alimentar e violência, especialmente para meninas e grupos racializados.

Esses recortes evidenciam que a crise climática não é neutra: aprofundam-se desigualdades por raça, classe, gênero, território e deficiência. Por isso, educação voltada à justiça ambiental precisa redistribuir poder e voz, garantir participação informada e colocar as comunidades mais afetadas no centro das decisões. O objetivo deste estudo é sistematizar conhecimentos já adquiridos, contribuir com base conceitual, diretrizes e exemplos para reposicionar a educação democrática e a Educação Ambiental crítica como eixos estruturantes de prevenção, mitigação, adaptação e continuidade do direito à educação em contextos de crise.

A 30ª Conferência das Partes da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC), a COP30, em Belém desloca o eixo do debate global para a Amazônia, símbolo de biodiversidade planetária e, ao mesmo tempo, epicentro de disputas por terra, água e florestas. É também território

1 Disponível em:

https://www.oas.org/pt/cidh/jsForm/?File=/pt/cidh/prensa/notas/2025/084.asp&utm_content=country-bra&utm_term=class-inft#:~:text=A%20Relatoria%20Especial%20reconhece%20os%20esfor%C3%A7os%20empreendidos%20pelo%20Estado%20brasileiro,esfor%C3%A7os%20da%20Comiss%C3%A3o%20nessa%20mat%C3%A9ria.

de respostas concretas, lideradas por populações indígenas, quilombolas e ribeirinhas, que afirmam saberes e práticas de manejo com potencial de guiar transições justas.

É necessário chegar à COP30 com um projeto definido: proteger o direito à educação diante de desastres; incluir educação ambiental crítica como política transversal e reconhecer a escola como infraestrutura de resiliência comunitária (abrigo, informação, coordenação local). As posições recentes da Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (Clade) e do Grupo Regional de Educação para América Latina e Caribe (GRE-LAC) reforçam que a educação deve assegurar continuidade em crises, formação docente, infra estruturas resilientes e participação efetiva das populações em situação de vulnerabilidade nas decisões, deslocando a educação do plano do adorno para o centro da resposta.

Nesse contexto, há estudos que relatam as ações promovidas pelos municípios e estados brasileiros no quesito Educação Ambiental, mas com pouca ou nenhuma intersecção com temáticas essenciais para a ação efetiva como a gestão democrática, infraestrutura, políticas públicas de forma mais ampla e uma visão crítica sobre o currículo, formação de professores, uso e reúso de materiais, entre outros. Há também pouco destaque nesses estudos para comunidades em situação de vulnerabilidade, bem como mulheres e meninas, populações negras, indígenas, quilombolas, dentre outras diversidades étnico-raciais, de pessoas com deficiência e populações LGBTQIA+.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação já conta com relevantes informações sobre o tema, especialmente as sistematizadas no Guia sobre Educação em Situação de Emergências Climáticas. Condensar e tornar a comunicação dessas informações mais ágil e didática pode ampliar o alcance dessas ações, identificar as lacunas, e aproximar a comunidade educacional dessas possíveis transformações, assim como informar os tomadores de decisão sobre a necessidade de novas ou melhores políticas públicas, especialmente considerando o contexto emergente da COP30.

É importante observar que este material não apresenta um panorama definitivo, mas figura como um esforço inicial da Campanha Nacional pelo Direito à Educação em direção a um futuro que considere de forma incisiva as mudanças climáticas, a tomada de responsabilidade do campo educacional sobre seu papel para a justiça ambiental, e as ações ainda possíveis neste contexto. O conteúdo aqui apresentado foi desenvolvido colaborativamente com pessoas (estudantes, profissionais da educação, pesquisadores, entre outros), inclusive das regiões já afetadas por esta realidade.

1.1. Conceituando

Justiça Ambiental

Falar de justiça ambiental significa reconhecer que os impactos da crise climática e as ações ligadas ao meio ambiente não atingem todas as pessoas da mesma forma. Populações negras, indígenas, quilombolas, periféricas e outros grupos historicamente vulnerabilizados sofrem mais intensamente com enchentes, secas, poluição ou falta de acesso à água e saneamento. Por isso, o conceito de justiça ambiental, consolidado por resoluções da ONU em 2021 e 2022 e reafirmado pelo Comitê dos Direitos da Criança em 2023, afirma que todas as pessoas têm direito a viver em um ambiente seguro, limpo e saudável, e que os grupos mais afetados devem ter voz ativa nas decisões sobre seus territórios e seus futuros.

Promover justiça ambiental implica também responsabilizar quem mais poluiu e lucrou ao longo da história e garantir que a transição ecológica seja justa e democrática, como tem destacado a Rede Latino-Americana pela Educação. Assim, a justiça ambiental é tipicamente definida como *justiça distributiva*, que é a distribuição equitativa dos riscos e benefícios ambientais. Algumas definições abordam a *justiça processual*, que é a participação justa e significativa na tomada de decisões. Outros estudiosos enfatizam a *justiça de reconhecimento*, que é o reconhecimento da opressão e da diferença nas comunidades de justiça ambiental.

Educação Democrática

Nesse caminho, a educação democrática é peça-chave. Prevista na Constituição, ela significa garantir que todos os sujeitos da instituição educacional (estudantes, famílias, professores, funcionários e comunidade) participem das decisões sobre o projeto político-pedagógico, sobre a convivência e até sobre o uso de recursos. Quando a escola ou a universidade abre espaço real para a participação estudantil, por meio de grêmios, centros acadêmicos, diretórios estudantis e coletivos, e para a corresponsabilidade das famílias e territórios, ela se torna mais capaz de construir respostas contextualizadas à crise climática. Não se trata de adicionar mais uma tarefa ao cotidiano das instituições de ensino, mas de fortalecer o que já está previsto em lei: uma gestão democrática que reconhece a educação como espaço de cidadania.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da escola e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da universidade são dos principais instrumentos para dar materialidade a essa participação. Quando o PPP e o PPI são elaborados de forma coletiva e transparente, ele se torna um plano vivo, capaz de integrar de maneira transversal os temas ambientais, climáticos e de justiça social. Nesse sentido, discutir justiça ambiental no PPP e no PPI não é apenas incluir mais um tópico, mas reorganizar prioridades: pensar currículo, gestão, convivência, infraestrutura e uso de recursos a partir de uma perspectiva democrática e sustentável.

A participação estudantil fortalece esse processo, trazendo para dentro do PPP e do PPI a escuta de quem vive os impactos da crise climática na pele: jovens que enfrentam calor excessivo nas salas de aula, falta de saneamento, falta de transporte público seguro ou longas distâncias em áreas rurais. Famílias e comunidades também precisam ter voz, garantindo que a escola dialogue com saberes locais e necessidades do território. Assim, a gestão democrática e participativa deixa de ser uma formalidade e se transforma em uma estratégia concreta de adaptação e mitigação frente à emergência climática.

2. Que florestas são essas?

Diagnóstico crítico do panorama brasileiro atual

2.1. Por uma Educação Ambiental crítica: muito além de datas comemorativas e reciclagem

Promover Educação Ambiental crítica é colocar em prática algo muito diferente de campanhas pontuais ou de atividades em datas comemorativas. Ela vai além do “plantar uma árvore” uma vez por ano ou do “fazer coleta seletiva” em uma semana específica. Seu papel inclui articular ciência e saberes tradicionais, analisar estruturas de poder e as cadeias produtivas que causam degradação ambiental, denunciar o racismo ambiental e propor mudanças em políticas e práticas escolares e comunitárias.

Estudos recentes apontam que a efetividade dessa agenda depende de como a escola e a universidade organiza sua vida institucional. Bastos, Madruga e Boer (2023) destacam que projetos isolados de Educação Ambiental, mesmo bem-intencionados, pouco transformam se não estiverem integrados ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da universidade, assim como à gestão democrática de ambos, envolvendo conselhos e comunidade na tomada de decisões. As autoras também ressaltam que é fundamental que profissionais da educação deixem de compreender a Educação Ambiental apenas como algo relacionado à natureza ou ao meio ambiente em sentido restrito. Torna-se evidente que devem incluir, no trabalho pedagógico, as questões ambientais presentes no cotidiano dos estudantes e da comunidade onde a instituição educacional está inserida.

A mesma educação também precisa ser contínua e crítica. Análise publicada na Revista Sociedade Científica (2024) reforça que a Educação Ambiental não deve se restringir a ações simbólicas em datas comemorativas, mas estar incorporada ao currículo, conduzida com participação efetiva dos docentes e voltada a formar posturas reflexivas diante da crise climática. O estudo evidencia ainda uma fragilidade recorrente na formação de professores em relação às questões ambientais, tanto na etapa inicial quanto na formação continuada. Essa lacuna dificulta o engajamento docente e se reflete em abordagens superficiais do tema, além de descontinuidades em projetos e atividades de Educação Ambiental.

Além disso, a consolidação de escolas e universidades sustentáveis é apontada como condição essencial para avançar. No âmbito da gestão escolar,

Chagas, Pereira e Erazo (2024) argumentam que a Educação Ambiental crítica só se concretiza quando currículo, gestão democrática e infraestrutura verde caminham juntos, transformando a escola em espaço de inovação socioambiental e não apenas de transmissão de conteúdos.

Segundo os autores, as estruturas educacionais, ao incorporar materiais de construção ecológicos, promoverem eficiência energética e utilizarem tecnologias verdes, como painéis solares e sistemas de captação da água da chuva, criam ambientes físicos sustentáveis em que as escolas não apenas reduzem seu impacto ambiental, mas também se tornam modelos vivos de práticas sustentáveis para a comunidade.

Essa educação precisa ser interseccional (considerar como gênero, raça, território e classe se cruzam no agravamento dos impactos da crise) e intersetorial (envolvendo não apenas a educação, mas também políticas de saúde, assistência social, cultura e meio ambiente).

Nesse campo, os materiais didáticos têm papel estratégico. Um material que trate apenas de “reciclagem” ou “preservação da natureza” de maneira abstrata não é suficiente. É necessário produzir e utilizar recursos pedagógicos que tragam as dimensões sociais, políticas e culturais da crise climática. Isso inclui desde jogos, guias e metodologias participativas até a revisão dos livros e apostilas que chegam às salas de aula. Materiais didáticos precisam apoiar professores e estudantes a fazer conexões entre a realidade local e os fenômenos globais: compreender, por exemplo, como o desmatamento na Amazônia afeta o regime de chuvas no Sudeste, ou como a falta de saneamento básico está ligada a enchentes em periferias urbanas.

Enfrentar a crise climática significa combinar ações de mitigação, que reduzem as emissões e a pressão sobre os biomas, com estratégias de adaptação, que diminuem vulnerabilidades e preparam comunidades para eventos extremos. Nada disso se sustenta sem direitos e sem democracia. É nesse ponto que a educação assume centralidade: ao formar cidadãos críticos, ao fortalecer escolas e universidades como espaços de resiliência e ao aproximar currículos das questões reais do território.

A UNESCO tem afirmado, por meio da iniciativa Greening Education², que os sistemas educacionais precisam se alinhar às metas climáticas, integrando a pauta ambiental ao currículo, às formações docentes, às práticas escolares e às políticas de gestão. Assim, a educação deixa de ser vista apenas como transmissora de informação e passa a ser reconhecida como pilar de adaptação, justiça e transformação social.

Nesse sentido, a Educação Ambiental que ainda prevalece em muitas escolas e universidades, restrita à semana do meio ambiente, a campanhas pontuais de coleta seletiva ou a atividades comemorativas, não responde à gravidade da crise climática. O desafio é desnaturalizar os desastres e reconhecer seus vetores estruturais: desmatamento, mineração, monoculturas,

uso de agrotóxicos, urbanização excludente e as forças econômicas e políticas que os sustentam.

A CONAE 2024, em seu Eixo VII – Educação para a Sustentabilidade Socioambiental, Justiça e Bem Viver, já indicava essa necessidade de mudança de perspectiva. O documento final reafirma que a Educação Ambiental não pode ser tratada como conteúdo periférico, mas como eixo transversal que articula currículo, gestão democrática e políticas públicas, dialogando diretamente com o enfrentamento às desigualdades socioambientais e com a construção de um projeto de sociedade pautado pelo bem viver. A conferência também destacou a importância de conectar a escola à realidade dos territórios, valorizando saberes tradicionais e reconhecendo que não há qualidade educacional possível em um planeta em colapso.

Mesmo diante do consenso científico consolidado pelo Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), dos compromissos assumidos no Acordo de Paris (2015) e da existência de instrumentos legais como a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), ainda há pouca integração efetiva dessa agenda nos sistemas de ensino. Avançar nesse sentido significa tornar a Educação Ambiental crítica um direito garantido e não uma atividade complementar, preparando crianças, jovens e comunidades para compreender e agir frente à emergência climática.

2.2. Limites do neoliberalismo e futuros possíveis (e impossíveis)

O debate sobre justiça climática traz uma verdade incômoda: os limites da ação humana sobre a natureza. Historicamente, o progresso está relacionado com o avanço do domínio da humanidade sobre a natureza, pelo menos desde o início da era moderna no Ocidente. Aqueles que não se inscrevem geográfica e politicamente como Ocidente herdaram uma cosmogonia que redefiniu sua relação com o mundo e com a natureza. Neste sentido, somos impelidos a refletir sobre o futuro e suas possibilidades e a agir. A educação se apresenta como atividade humana fundamental para redefinir a maneira como nos relacionamos entre nós, com a natureza e com o mundo em que habitamos.

Neste sentido, refletir sobre futuros possíveis implica compreender os limites e potencialidades do pensamento e das ações que podem colaborar para a nossa continuidade com/e a do planeta. E certamente, a democracia é fundamental para assegurar a participação dos que são diretamente afetados pelas mudanças climáticas; assim como é urgente a reflexão sobre a continuidade do modelo econômico neoliberal. E essas conclusões resultam de uma série de análises e estudos sobre o contexto atual por autores como Antônio Bispo do Rosário (2023), Achille Mbembe (2025), Nancy Fraser (2024), Yuk Hui (2020), Catherine Walsh (2013), dentre outros.

O neoliberalismo, compreendido como expressão do capitalismo contemporâneo não é mais apenas um sistema econômico, esta máxima de Nancy Fraser (2024) faz parte de seu argumento que afirma o capitalismo contemporâneo como uma forma de sociedade, que produz riqueza, que é apropriada pelas classes empresariais, através do consumo das nossas capacidades criativas e da terra sem a obrigação de reposição do que é consumido para essa geração de riqueza. Consequentemente, a sociedade capitalista tem devorado sua própria substância, como um Ouroboros: “verdadeiro dínamo de autodestabilização, precipita crises periódicas enquanto consome rotineiramente as bases da nossa existência” (Fraser, 2024, p. 15). Ao analisar este modelo que chama de capitalismo canibal, a autora propõe uma crítica sistêmica que inclui sua característica multidimensional, que abrange a economia oficial e o que chama de fenômenos “não econômicos”, como o aquecimento global, o “déficit de cuidado” e o esvaziamento do poder público. E aqui, ousamos adicionar, a nossa relação com o tempo e com o futuro.

O futuro é construído para e pelas novas gerações. Logo, a educação cumpre papel fundamental na pavimentação dessa espécie de re-habitação do nosso mundo por nós mesmos, quando mudamos a chave interpretativa e percebemos que, ao contrário do que fomos levados a acreditar (Mbembe, 2025, p. 9), nosso movimento não deve ser o de uma humanidade que busca a libertação da Terra como culminância do seu processo de desenvolvimento. A desordem climática em curso nos força a repensar a natureza de nossas relações ecológicas e a educação não está (e não deve estar) apartada disso.

A democracia, portanto, mais do que uma tecnologia de governo, deve participar para revisar o colonialismo, a organização do mundo e da natureza. Nos termos de Antonio Bispo do Rosário, “é preciso contracolonizar a estrutura organizativa”. Assim, a crise climática exige uma educação que, além de preparar para a cidadania e o convívio democrático, seja também uma educação para viabilizar futuros possíveis em nosso planeta.

2.3. Em cada bioma uma realidade

Analisar a crise climática a partir dos biomas brasileiros é fundamental porque cada território reúne características ambientais, sociais e culturais próprias. Isso significa que não existem soluções genéricas: cada bioma demanda políticas específicas, construídas em diálogo com as comunidades que historicamente vivem, protegem e dependem desses ambientes. Ignorar essas particularidades leva a respostas superficiais, incapazes de enfrentar os problemas reais ou de valorizar os saberes locais.

Nesse ponto, a educação tem papel central: é por meio dela que se torna possível traduzir a complexidade dos biomas em conhecimento acessível, formar estudantes conscientes da interdependência entre sociedade e natureza e fortalecer práticas pedagógicas que respeitem e valorizem os saberes territoriais. Quando o currículo, o Projeto Político-Pedagógico e os materiais didáticos

reconhecem as especificidades de cada bioma, a escola deixa de reproduzir conteúdos abstratos e passa a atuar como espaço de resistência e de construção de alternativas para a justiça ambiental.

Amazônia

Vista do Rio Juruena - Brasnorte (MT)

Fonte:
Fernando Frazão
- Agência Brasil



A floresta regula o regime de chuvas em todo o continente. O desmatamento e as queimadas desestabilizam o clima e afetam a produção agrícola até mesmo em regiões distantes. A resposta não pode ser apenas de comando e controle: experiências de educação junto a povos indígenas e ribeirinhos mostram que manejos florestais tradicionais, vigilância comunitária e a concepção de “escola-território” são fundamentais para a resiliência climática.

O que é Escola-Território?

A escola-território entende que a escola não existe isolada: ela faz parte viva do espaço social, cultural e ambiental em que está inserida.

- O currículo se conecta com os desafios e as potencialidades do território;
- A gestão democrática inclui a comunidade nas decisões;
- Os saberes tradicionais e populares são reconhecidos como conhecimento legítimo, e
- A escola se torna espaço de proteção, resiliência e fortalecimento do direito ao território e à vida.

A escola-território é eixo de justiça socioambiental: forma cidadãos críticos, fortalece estratégias coletivas de enfrentamento às desigualdades e articula a defesa da educação com a defesa da própria sobrevivência das comunidades. Como destacam Silva e Santos (2018), compreender a escola como território significa reconhecer sua dimensão de poder e de territorialização, em confluência com a comunidade, o que reforça seu papel estratégico na transformação social.

Cerrado

Chamado de “berço das águas”, concentra as principais nascentes do país. O avanço da soja e do milho ameaça aquíferos e compromete o abastecimento. Escolas do campo e assentamentos agroecológicos têm atuado na recuperação de áreas degradadas e na chamada “alfabetização hídrica”, que conecta os estudantes ao ciclo da água, à recarga dos aquíferos e à preservação do solo.

Balsas (MA)

Fonte:
Fernando Frazão
- Agência Brasil



O que é alfabetização hídrica?

Alfabetização hídrica é a capacidade de compreender como a água circula, de onde vem e como é utilizada em cada território.

- Ensina a reconhecer rios, nascentes e aquíferos como bens comuns;
- Mostra a relação entre uso da terra, desmatamento e disponibilidade de água;
- Integra ciência e saberes comunitários sobre convivência com secas e cheias, e
- Forma cidadãos conscientes para defender o acesso universal à água como direito humano.

Em um país marcado por enchentes, estiagens e conflitos pelo uso da água, a alfabetização hídrica fortalece o currículo, aproxima escola e universidade do território e prepara estudantes e comunidades para enfrentar a crise climática com responsabilidade e justiça socioambiental. Trata-se de um conceito em construção, como analisa Diana Zatz (2019), mas que já se apresenta como uma importante referência para pensar educação e justiça socioambiental.

Mata Atlântica

Altamente fragmentada e urbanizada, exige uma educação climática voltada para o contexto das cidades: mobilidade ativa, drenagem sustentável, arborização e enfrentamento das ilhas de calor. Infraestruturas verdes podem ser eixo de transição para cidades mais justas e sustentáveis.

Cachoeiras de Macacu (RJ)

Fonte:
Tânia Rêgo
- Agência Brasil



O que são infraestruturas verdes?

Infraestruturas verdes são adaptações físicas e ambientais que tornam a escola e a universidade mais saudável, sustentável e resiliente à crise climática.

- Telhados ecológicos e painéis solares que reduzem consumo de energia;
- Captação e reuso da água da chuva para uso cotidiano;
- Pátios arborizados e jardins que diminuem o calor e favorecem o convívio;
- Salas ventiladas e acessíveis, que garantem conforto térmico e bem-estar, e
- Espaços abertos de aprendizagem que estimulam contato com a natureza.

Essas infraestruturas não são apenas melhorias físicas: elas integram currículo, PPP/PPI e gestão democrática. Transformam a escola e a universidade em laboratório vivo de Educação Ambiental crítica, mostram que é possível conviver de forma sustentável com o território e tornam os espaços educacionais um ponto de resiliência comunitária diante da crise climática. Essas intervenções vão muito além de melhorias estéticas ou funcionais: elas promovem a integração entre currículo, projeto político-pedagógico e gestão democrática, transformando as instituições em laboratórios vivos de educação ambiental crítica, demonstrando que é possível conviver de forma sustentável com o território e convertendo a escola em ponto de resiliência comunitária frente à crise climática. Um bom exemplo, como observam Oliveira et al. (2024), a infraestrutura verde, ao ser implementada em instituições de educação infantil, não apenas melhora as condições ambientais e de conforto, mas também favorece processos pedagógicos que estimulam consciência socioambiental desde os primeiros anos de escolarização.

Caatinga

Bioma exclusivamente brasileiro, enfrenta risco crescente de desertificação e vulnerabilidades hídricas. O currículo escolar e universitário precisa incorporar práticas de convivência com o semiárido, como tecnologias sociais de acesso à água (cisternas), agroecologia e cuidados com a saúde.

Curaçá (BA)

Fonte:
Junior1119
- Wikimedia
Commons



Agroecologia na escola

A agroecologia é o modo de produzir alimentos de forma sustentável, unindo ciência e saberes tradicionais.

- Valoriza a diversidade de cultivos e o uso de sementes crioulas,
- Protege o solo, a água e a biodiversidade, e
- Garante segurança alimentar e fortalece a vida comunitária.

Na escola, a agroecologia transforma quintais, hortas e projetos pedagógicos em espaços educacionais e de cuidado com o território.

Pantanal

Maior área úmida do mundo, sofre com incêndios de proporções inéditas. As escolas precisam de planos de contingência que incluam protocolos para qualidade do ar, estratégias de abrigo e formas de comunicação com as famílias. É essencial garantir continuidade educativa em contextos de crise, em especial nas áreas mais afetadas por eventos extremos.

Porto Jofre (MT)

Fonte:
Joédson Alves -
- Agência Brasil



Planos de contingência

Os incêndios impactam diretamente a vida escolar, exigindo protocolos claros de proteção e continuidade educativa.

- Qualidade do ar: monitorar e adotar medidas de proteção, como suspensão de atividades físicas e uso de máscaras.
- Abrigo: preparar salas seguras e bem vedadas para acolher estudantes em situações de fumaça intensa.
- Comunicação: manter canais ágeis com famílias, comunidade e órgãos de defesa civil.
- Continuidade: garantir alternativas pedagógicas quando houver suspensão de aulas presenciais.
- Formação: orientar docentes, estudantes e famílias sobre riscos e cuidados em caso de incêndio.

Um plano de contingência transforma a escola e a universidade em espaço de cuidado, reduz danos à saúde e assegura o direito à educação mesmo em situações extremas.

Pampa

“Pampa” se refere a um bioma sul-americano de planícies gramíneas que se estende pelo Rio Grande do Sul (Brasil), Uruguai e partes da Argentina, caracterizado pela vegetação rasteira e relevo ondulado. A palavra é de origem quéchua e significa “região plana”. Com a rápida conversão de campos nativos em monoculturas e pecuária intensiva, há perda de biodiversidade e de serviços ecossistêmicos. A educação pode atuar na valorização das paisagens culturais e na compreensão do papel dos campos como patrimônio ambiental e social, incorporando essa perspectiva ao currículo e à gestão do território.

Pampa Gaúcha (RS)

Fonte:
Fernando Marino
- Wikimedia
Commons



Paisagens culturais como patrimônio

As paisagens culturais guardam histórias, modos de vida e biodiversidade que precisam ser reconhecidos como patrimônio ambiental e social.

- Valorizam saberes tradicionais ligados ao uso coletivo da terra;
- Mantêm práticas que equilibram produção e conservação;
- Conectam identidade cultural, memória e proteção ambiental, e
- Podem fomentar formas sustentáveis de turismo que fortalecem a economia local e valorizam culturas sem destruir o território.

Na escola e na universidade, integrar o estudo das paisagens culturais ao currículo ajuda estudantes a compreender que cuidar do território é também preservar cultura, garantir justiça social e pensar alternativas de desenvolvimento que respeitem a natureza e as comunidades.

Dimensão transversal

Em todos os biomas, é fundamental evidenciar como a crise climática aprofunda desigualdades históricas e expõe com mais dureza crianças, adolescentes e populações já vulnerabilizadas. As infâncias, em especial, enfrentam riscos ampliados. O Manual da Sociedade Brasileira de Pediatria em parceria com o Instituto Alana alerta que o distanciamento da natureza compromete o desenvolvimento pleno, intensifica problemas de saúde mental e agrava a insegurança em territórios precarizados. Quando somamos a isso os efeitos de enchentes, secas, queimadas ou ondas de calor, percebemos que crianças e jovens são, ao mesmo tempo, os mais afetados e os menos ouvidos na formulação de políticas públicas.

2.4. Racismo ambiental

O racismo ambiental é chave para compreender como a crise climática se manifesta no Brasil. Ele revela que os impactos ambientais não recaem de forma uniforme, mas atingem com maior intensidade populações negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, periféricas e comunidades do campo. Esses grupos, historicamente marginalizados pelo Estado, têm menos acesso a infraestrutura adequada, saneamento básico, água potável, moradia segura e serviços de saúde. Por isso, sofrem mais diretamente os efeitos de enchentes, secas, queimadas, contaminação de rios e poluição do ar.

Essa desigualdade também aparece no campo da participação política. Os saberes e as práticas dessas comunidades, que historicamente protegem biomas e garantem a reprodução da vida, são frequentemente invisibilizados ou desvalorizados nas decisões sobre políticas públicas. Assim, o racismo ambiental não é apenas uma consequência da crise, mas também uma de suas causas estruturais, já que sustenta modelos de desenvolvimento que aprofundam desigualdades e impedem o reconhecimento de práticas de cuidado e preservação.

A agenda da transição justa, como lembram iniciativas da sociedade civil organizada, precisa ser antirracista, feminista e reparatória. Isso significa garantir que as mudanças necessárias para enfrentar a crise climática não recaiam novamente sobre as populações mais vulnerabilizadas. Ao contrário, essas comunidades devem ser reconhecidas como protagonistas na formulação de políticas, no acesso a recursos e no desenho de soluções que articulem trabalho decente, proteção social e justiça climática.

No campo da educação, enfrentar o racismo ambiental exige muito mais do que atividades pontuais. É preciso articular currículo, PPP/PPI e materiais didáticos com a realidade dos territórios, incluir saberes tradicionais como conhecimento legítimo e construir práticas pedagógicas que contribuam para que crianças e jovens compreendam as desigualdades ambientais que atravessam suas vidas.

A escola e a universidade, nesse contexto, devem ser espaços de resistência: ao aproximar-se do território e fortalecer vínculos comunitários, ela se

torna uma estratégia concreta de proteção, cuidado e justiça social. Mais do que ensinar conteúdos, a escola e a universidade passam a ser eixo de reconexão com a natureza e de enfrentamento ativo ao racismo ambiental.

Projeto Seta - Sistema de Educação para uma Transformação Antirracista

O Projeto Seta promove sistematicamente a voz, a mobilização e a liderança de grupos e pessoas negras, indígenas e quilombolas com a missão de transformar o ecossistema da educação pública no Brasil e institucionalizar uma abordagem de igualdade racial nas políticas e na prática. Fazem parte da aliança do Projeto SETA a ActionAid, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, CONAQ, GELEDÉS, Makira-E'ta e UNEafro Brasil, organizações reconhecidas e comprometidas na atuação no campo da educação antirracista.

Uma de suas contribuições mais relevantes é a pesquisa “Percepções do Racismo no Brasil”, que revela dados cruciais sobre o entendimento da população acerca do racismo ambiental — conceito que evidencia como os impactos ambientais recaem desproporcionalmente sobre populações negras, periféricas e tradicionais.



De acordo com a pesquisa, apenas 24% da população brasileira sabe ou já ouviu falar sobre racismo ambiental. Esse desconhecimento é ainda mais pronunciado quando analisamos os grupos sociais: o tema é mais conhecido entre pessoas com ensino superior (32%), residentes em capitais (31%), moradores de cidades com mais de 500 mil habitantes (29%), jovens entre 16 e 24 anos (29%) e aqueles com renda familiar superior a cinco salários mínimos (27%). Esses dados mostram que a conscientização sobre o racismo ambiental está concentrada em segmentos com maior acesso a educação, informação e renda, reforçando a exclusão discursiva e política das comunidades mais afetadas.

Além disso, quando questionados sobre as causas de desastres ambientais — como enchentes, deslizamentos e contaminação —, apenas 14% das pessoas associam esses eventos ao racismo ambiental. Pelo contrário, as respostas mais citadas foram:

- 60%: descaso do poder público
- 35%: falta de planejamento urbano nas periferias
- 30%: falta de fiscalização estatal
- 22%: ocupação desordenada das cidades

Esses resultados indicam que, embora a população identifique falhas institucionais e urbanas como causas dos desastres, ainda não há uma compreensão generalizada de que tais falhas são também expressões do racismo ambiental — isto é, da negligência histórica com territórios periféricos e populações racializadas.

O Projeto Seta utiliza esses dados para:

- Ampliar o debate público sobre justiça climática e racial;
- Subsidiar políticas públicas que enfrentem as desigualdades socioambientais;
- Fortalecer a atuação de movimentos sociais e educadores na conscientização sobre o tema.

A pesquisa evidencia a urgência de incluir a perspectiva do racismo ambiental nas discussões sobre mudanças climáticas, gestão de riscos e educação, mostrando que a falta de reconhecimento do problema é, em si, uma barreira para a transformação social.

Para acessar a pesquisa completa:

<https://projetoseta.org.br/wp-content/uploads/2023/12/Sumario-Executivo-Percepcoes-sobre-o-Racismo-no-Brasil.pdf>

2.5. O que e quem ameaça as políticas de Educação Ambiental

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação monitora há tempos o surgimento de movimentos que atacam a educação democrática, sendo o Movimento Escola Sem Partido, criado em 2004, um marco recente desse processo³. Atualmente, atores políticos utilizam a máquina pública para consolidar agendas contrárias à justiça climática através de políticas educacionais.

Nos últimos anos, grupos políticos que atuam pela redução de direitos, especialmente na educação, têm assumido maior proeminência e cargos em todos os níveis da federação. Esse contexto resultou em um processo de desinvestimento e desmonte de políticas sociais, que se intensificou durante o governo Bolsonaro e ainda não foi totalmente revertido, evidenciando o uso do Estado para questionar direitos e promover interpretações de liberdade divergentes da Constituição.

Diante do crescimento de propostas que restringem a autonomia docente, censuram livros didáticos e atacam políticas ambientais, a Campanha criou o “Mapeamento Educação sob Ataque no Brasil” - <https://educacaosobataque.org/>.

Este projeto visa documentar a difusão dessas propostas legislativas pelo país, com foco especial na atuação de parlamentares vinculados ao agronegócio contra a agenda de justiça climática e direitos humanos.



O Mapeamento surgiu como resposta às ameaças às políticas sociais, documentando casos de perseguição a professores, violência escolar, preconceito e supressão de temas como gênero e raça. A metodologia foi desenvolvida com especialistas em todo o país e incluiu o levantamento de legislação, casos e referências bibliográficas a partir de palavras-chave como Escola sem Partido,

Gênero, Raça, Agronegócio e Homeschooling, entre outras. Para proteger vítimas e não instrumentalizar os ataques, os bancos de dados brutos não foram publicados, sendo reservados para pesquisas e ações políticas específicas. O mapeamento legislativo abrangeu o período de 1989 a setembro de 2023, identificando 1.993 proposições em âmbito federal, estadual e distrital, incluindo tanto ameaças quanto oposições progressistas.

O levantamento de casos, cobrindo de 2013 a 2023, identificou 201 incidentes, com uma média de 18 ataques por ano. A maioria dos casos concentrou-se nas regiões Centro-Oeste (43,8%) e Sudeste (33,3%), com um pico significativo em 2023 que, sozinho, respondeu por 40% do total. As violências mapeadas frequentemente atravessam múltiplas temáticas.

Em relação ao agronegócio, foram encontrados onze casos recentes, incluindo ataques a escolas do campo, censura e perseguição a professores, e lobby sobre o programa do livro didático, o programa nacional de alimentação escolar e o Enem. Mais recentemente, em 2025, esses grupos têm atuado na tramitação de projetos estruturais na educação, como no novo Plano Nacional de Educação e no Sistema Nacional de Educação. Essas ações buscam influenciar o conteúdo e a gestão educacional para promover uma visão e uma governança favorável e não crítica do setor.

No âmbito legislativo, foram identificadas propostas que buscam inserir o agronegócio no currículo escolar, como a instituição de programas como “Escola Amiga do Agro” e a “Semana do Agronegócio na Escola”. Esses projetos são majoritariamente propostos por parlamentares de estados com forte atividade agrícola e que possuem ligações diretas com o setor.

A influência também se estende a programas de governo consagrados. No Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), em mapeamento do Observatório da Alimentação Escolar (ÔAE), foram encontradas 289 proposições legislativas entre 2013 e 2023 que visam modificar o programa em benefício de interesses específicos do agronegócio, como a obrigatoriedade da inclusão na merenda escolar nacional de determinados produtos como carne suína e leite.

Quanto ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o interesse do agronegócio é evidenciado em propostas como o PL 4.930/2023, que prevê a criação

de um portal com materiais didáticos sobre agricultura e pecuária. Esta agenda contribuiu para o encerramento, em 2020, do PNLD Campo, um programa voltado para a educação nas áreas rurais.

Além da atuação parlamentar, é possível identificar grupos de interesse organizados, como o “De Olho no Material Escolar” e a coalizão “Todos a Uma Só Voz”. O primeiro, ainda muito atuante, liderado pelas “Mães do Agro”, foca em fiscalizar e influenciar o conteúdo dos materiais didáticos, contando com o apoio de 34 organizações, majoritariamente negócios do setor.

Outra estratégia documentada é a implementação direta de programas educacionais financiados pelo agronegócio em escolas estaduais e municipais, como o “Agronegócio na Escola” (SP) e o “Agrinho” (PR). Estes programas, muitas vezes com pouca transparência, visam valorizar a imagem do setor e levar sua perspectiva para dentro das salas de aula.

2.6. O que e quem protege nossos biomas por meio da educação

As comunidades que menos emitem gases de efeito estufa são justamente aquelas que mais protegem os biomas e, paradoxalmente, também as que mais sofrem com os impactos da crise climática. Povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, agricultores familiares e assentados da reforma agrária mantêm práticas de uso sustentável do solo, da água e da floresta que garantem serviços ecossistêmicos fundamentais para todo o país. Segundo a Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (Clade) e o Grupo Regional de Educação para América Latina e Caribe (GRE-LAC), algumas recomendações estruturantes para a educação são: reconhecer e valorizar os saberes tradicionais, garantir a participação efetiva dessas comunidades nos processos de decisão e repensar os modelos de desenvolvimento no próprio fazer educativo.

Esse movimento implica consolidar a perspectiva de escola-território, em que a escola não é vista como espaço isolado, mas como parte do tecido comunitário e ambiental. Isso significa construir políticas pedagógicas que integrem cosmovisões indígenas, com sua leitura da floresta como sujeito de direitos, práticas de agroecologia desenvolvidas em assentamentos e escolas do campo, e metodologias como a cartografia social e a vigilância comunitária, que fortalecem a gestão local dos recursos naturais e permitem identificar situações de risco. Experiências documentadas por organizações como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) comprovam que hortas pedagógicas, bancos de sementes crioulas e práticas agroecológicas escolares fortalecem a soberania alimentar e funcionam como ferramentas de resistência frente à crise climática.

Garantir recursos adequados para que essa centralidade deixe de ser apenas retórica é urgente. Isso envolve formação docente situada nos (de e para os) territórios, produção de materiais didáticos que dialoguem com os modos de vida tradicionais, contratação de educadores com perfil comunitário e financiamento estável para a manutenção de práticas escolares que associem

justiça climática, direitos sociais e proteção dos biomas. Nesse sentido, reconhecer e apoiar quem já protege é também a forma mais eficaz de garantir futuro para todos.

2.7. Educação ambiental no currículo escolar e universitário

A Lei 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), estabelece a educação ambiental como um componente essencial e permanente da educação nacional, que deve estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades de ensino, tanto na educação formal quanto na não-formal.

Para a Educação Básica, a Lei prevê:

Integração curricular: a educação ambiental deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os componentes curriculares da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, assim como no projeto político-pedagógico e nas práticas escolares.

Não é disciplina específica: a lei é clara ao determinar que a educação ambiental não deve ser implantada como uma disciplina específica no currículo. O objetivo é que a dimensão ambiental permeie todas as áreas de conhecimento de forma transversal.²

Abordagem transversal e interdisciplinar: o currículo deve incorporar a educação ambiental sob uma perspectiva inter, multi e transdisciplinar, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural.

Temas contemporâneos (atualização de 2024): a lei foi atualizada para assegurar a inserção de temas específicos nos projetos pedagógicos, como:

- Mudanças do clima
- Proteção da biodiversidade
- Riscos e emergências socioambientais (como desastres)
- Questões ambientais locais, regionais e globais.

Para o Ensino Superior, a Lei prevê:

1. **Formação docente:** a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas, assegurando que os futuros educadores estejam preparados para incorporar o tema em sua prática.
2. **Conteúdo na formação técnico-profissional:** nos cursos de formação e especialização técnico-profissional (como graduação e tecnólogos), deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas.
3. **Disciplina específica:** diferentemente da educação básica, nos cursos de pós-graduação, extensão e em áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, é facultada a criação de disciplina específica quando necessário.

4. Projetos institucionais: assim como na educação básica, as instituições de ensino superior devem assegurar a inserção dos temas ambientais contemporâneos em seus projetos institucionais e pedagógicos.

Diretrizes gerais para o currículo, à luz da PNEA:

• Objetivos:

- I. o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
- II. a garantia de democratização das informações ambientais;
- III. o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;
- IV. o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;
- V. o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;
- VI. o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;
- VII. o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade;
- VIII. o estímulo à participação individual e coletiva, inclusive das escolas de todos os níveis de ensino, nas ações de prevenção, de mitigação e de adaptação relacionadas às mudanças do clima e no estancamento da perda de biodiversidade, bem como na educação direcionada à percepção de riscos e de vulnerabilidades a desastres socioambientais;
- IX. o auxílio à consecução dos objetivos da Política Nacional do Meio Ambiente, da Política Nacional sobre Mudança do Clima, da Política Nacional da Biodiversidade, da Política Nacional de Proteção e Defesa Civil, do Programa Nacional de Educação Ambiental e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, entre outros direcionados à melhoria das condições de vida e da qualidade ambiental.

• Princípios:

- I. o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II. a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III. o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;

- IV. a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V. a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI. a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII. a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII. reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Em síntese, a lei determina que a educação ambiental deve ser um eixo transversal e integrador em toda a educação formal, promovendo uma visão crítica e ética sobre a relação entre sociedade e natureza, sem, no entanto, se tornar uma disciplina isolada, especialmente na educação básica.

2.8. Educação ambiental e formação dos profissionais da educação

A Lei 9.795/1999 aborda de forma específica e detalhada a formação dos profissionais da educação para a questão ambiental. As disposições podem ser resumidas em dois eixos principais: a formação inicial (durante a graduação) e a formação continuada (para professores já em atividade).

A lei é incisiva ao determinar que a dimensão ambiental deve ser incorporada desde a formação base dos futuros educadores.

- Integração nos Currículos de Formação (Art. 11): a lei estabelece que “A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”. Isso significa que os cursos de licenciatura e pedagogia devem incorporar a perspectiva ambiental de forma transversal, e não como um tópico isolado.
- Capacitação de Recursos Humanos (Art. 8º, §2º, I): A Política Nacional de Educação Ambiental tem como uma de suas linhas de ação a “incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino”. Isso reforça a obrigatoriedade de se preparar o futuro professor durante sua formação universitária.
- Preparação para a Gestão Ambiental (Art. 8º, §2º, III): A lei também prevê a “preparação de profissionais orientados para as atividades de gestão ambiental”, o que pode incluir a formação de coordenadores, orientadores, inspetores, supervisores, gestores e demais profissionais da educação para implementar projetos de educação ambiental nas escolas.
- Reconhecendo que muitos professores já estavam em atividade quando a lei foi promulgada, ela também trata da capacitação daqueles que já estão na ativa, e de formação continuada:
- Formação complementar obrigatória (Art. 11, Parágrafo único): a lei determina que “Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender

adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental”. Isso torna obrigatória a oferta de cursos, oficinas e programas de desenvolvimento profissional para que os docentes possam integrar a educação ambiental em sua prática pedagógica.

- A lei detalha também sobre como o tema deve ser tratado na formação docente, alinhando-se com a diretriz geral para a educação básica.
- Abordagem transversal e interdisciplinar: a formação, tanto inicial quanto continuada, deve seguir os princípios da lei, especialmente o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade (Art. 4º, III). A formação não se resume a uma “aula de ecologia”, mas sim a como incorporar a dimensão ambiental no ensino de História, Matemática, Língua Portuguesa, etc.
- Não é uma disciplina específica: assim como na educação básica, a intenção não é criar uma disciplina específica de “Educação Ambiental” nos currículos de formação de professores, mas sim assegurar que o tema seja um eixo integrador em todas as áreas do conhecimento.
- Supervisão e autorização (Art. 12): a lei determina, ainda, que a autorização e supervisão do funcionamento de instituições de ensino (incluindo as universidades e faculdades que formam professores) devem observar o cumprimento das determinações sobre a inclusão da dimensão ambiental na formação docente.

2.9. Infraestrutura escolar e universitária para justiça climática

A Lei 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, não trata de maneira direta e específica da infraestrutura física das escolas e universidades. Ela não estabelece normas sobre construção, reforma, manutenção ou critérios para as instalações prediais. No entanto, a lei aborda a infraestrutura de forma indireta e conceitual, vinculando-a à execução de suas diretrizes. As menções podem ser interpretadas como a necessidade de um ambiente que possibilite a prática da educação ambiental.

A lei prevê a necessidade de uma infraestrutura de apoio para desenvolver as atividades da Política Nacional de Educação Ambiental. Isso não se refere a salas de aula comuns, mas a espaços e recursos específicos:

- Art. 8º, § 3º, VI: Determina como uma das ações de estudos e pesquisas a “montagem de uma rede de banco de dados e imagens” para apoiar as ações de educação ambiental. Isso implica na necessidade de infraestrutura tecnológica (computadores, servidores, acesso à internet) para armazenar, processar e disseminar informações ambientais.
- A lei enfatiza a importância de ações práticas e da conexão com o território, o que demanda uma infraestrutura de suporte:
- Art. 13, Parágrafo único, VII: O Poder Público deve incentivar o “ecoturismo” como ação de educação ambiental não-formal. Para que as

escolas e universidades possam desenvolver essas atividades, é necessário ter acesso a veículos para transporte, equipamentos de segurança e logística para visitas a unidades de conservação e outras áreas naturais.

- Apoio a Iniciativas Locais (Art. 8º, § 3º, V): A lei prevê o “apoio a iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo”. Isso pode envolver a criação de espaços como hortas escolares, composteiras, viveiros de mudas, uso de equipamentos de energia mais limpas e estações de tratamento de resíduos, que são uma infraestrutura física para educação ambiental prática.
- A necessidade de uma infraestrutura adequada é inferida a partir dos princípios e objetivos da lei:
- Abordagem articulada (Art. 4º, VII): O princípio da “abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais” sugere a necessidade de equipamentos como laboratórios, bibliotecas atualizadas e acesso a tecnologias de comunicação para que os alunos possam pesquisar e compreender essas diferentes escalas.
- Desenvolvimento de uma consciência crítica (Art. 5º, III): Para estimular uma consciência crítica sobre a problemática ambiental, é fundamental que a própria escola ou universidade seja um exemplo de ambiente sustentável, o que demanda infraestrutura para coleta seletiva, eficiência energética e uso racional da água.
- A atualização mais recente da lei introduziu elementos que tangenciam a infraestrutura de forma mais concreta:
- Art. 8º, § 3º, II-A: Fala em desenvolver instrumentos para ações de “prevenção, mitigação e adaptação relacionadas às mudanças do clima e aos desastres socioambientais”. Isso pode ser interpretado como a necessidade de as instituições de ensino possuírem uma infraestrutura segura e adaptada a eventos climáticos extremos (como sistemas de drenagem, áreas de refúgio, etc.), tornando-a um tema de educação ambiental prática.

É importantíssimo, portanto, que haja um preenchimento legal e efetivo na realidade das escolas e universidades, acerca da necessidade de infraestrutura e processos sustentáveis de e nas nossas instituições educacionais. É pela vivência prática do meio sustentável e em comunidade que leva a sério esses princípios que a população pode aprender de fato sobre justiça ambiental e, mais do que isso, levar para seus cotidianos e seu exercício cidadão, gerando um impacto multiplicador e escalonado nas comunidades, municípios, estados, países e globalmente.

O acesso ao verde e a resiliência climática nas escolas das capitais brasileiras

Um estudo inédito do MapBiomass, em parceria com o Instituto Alana, analisou a realidade de mais de 20 mil escolas em todas as capitais brasileiras, revelando uma forte conexão entre a falta de natureza, os riscos climáticos e as desigualdades sociais.

A pesquisa identificou que cerca de 370 mil alunos estudam em escolas localizadas em áreas de risco, como sujeitas a alagamentos e deslizamentos. A esmagadora maioria (90%) dessas escolas vulneráveis está dentro ou no entorno imediato de favelas e comunidades, evidenciando a sobreposição entre vulnerabilidade socioeconômica e exposição a desastres ambientais.

Os dados apontam para um racismo ambiental evidente: 51% das escolas em áreas de risco têm maioria de alunos negros, enquanto apenas 4,7% têm maioria de alunos brancos. Essa disparidade também se reflete na exposição ao calor extremo, com 35% das escolas em “ilhas de calor” sendo majoritariamente frequentadas por alunos negros.

Quanto ao acesso à natureza, a situação é crítica: 4 em cada 10 escolas não têm áreas verdes em seus lotes. Contrariando o senso comum, as escolas públicas estão em melhor situação que as particulares no quesito verde: 31% delas têm mais de 30% de área verde, contra apenas 9% das privadas. A falta de verde é mais agravada para crianças pequenas e para aquelas que vivem em comunidades vulneráveis.

Diante desse cenário, o estudo aponta que a escola pode ser o único local de contato com a natureza para muitas crianças que vivem em cidades cinzas e inseguras. Transformar os ambientes escolares, quebrando cimento, plantando e implementando soluções baseadas na natureza, é uma oportunidade crucial para promover saúde, bem-estar, aprendizado e, ao mesmo tempo, aumentar a resiliência climática desses espaços, protegendo as gerações mais jovens dos impactos das mudanças climáticas.

Acesse aqui: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2024/12/Relatorio_O_acesso_ao_verde.pdf



Transição dupla e a educação: integrando as agendas verde e digital

Às vezes parece que vivemos em dois mundos paralelos: de um lado, o problema do “verde”, da preservação da natureza, das mudanças climáticas. Debates de sustentabilidade chegando aos mais diversos setores, incluindo as sacolinhas retornáveis do dia-a-dia aliviando nossa consciência, como se a solução para o aquecimento global dependesse unicamente de comportamento individual de cada cidadão.

Do outro lado, temos o “digital” em franca expansão, os aplicativos de serviços os mais variados pautando nossa rotina, as plataformas de mídia social capturando nossa atenção, os produtos de IA generativa (IAGen) sendo apresentados como “inovação” e “futuro”, sem falar na aclamada “nuvem” que armazena tudo e parece existir à parte das consequências ambientais.

Acontece que essa separação é a maior ilusão do nosso tempo, seguindo a mesma lógica de fragmentação de conteúdos e disciplinas que ainda vigora na maioria das estruturas de ensino. É raro encontrar, por exemplo, projetos de educação ambiental que, em sua defesa da natureza, discutam também o impacto gerado pelas próprias tecnologias digitais adotadas nas escolas – como softwares, plataformas educacionais, simuladores e IAGen. Como defender a floresta se ignoramos que o streaming de vídeo ou a IAGen que gera foto de anime ou simula pessoas reais estão drenando energia que poderia iluminar uma cidade inteira?

Cada like, comentário, postagem ou um comando-pergunta (o famoso *prompt*) para um *chatbot* consome um pedacinho do mundo físico real. Quando pensamos em IA (ou qualquer outro tipo de tecnologia digital), costumamos associar a algo etéreo, puro código virtual. Mas a realidade é bem mais palpável. Essas tecnologias precisam de servidores físicos, localizados em datacenters gigantescos (metaforicamente chamados de “nuvem”) que ocupam espaços de centenas de campos de futebol e que são verdadeiros templos do consumo energético. Sabe aquele assistente virtual aparentemente inofensivo ou o aplicativo que gera imagens em segundos? Pois eles têm, sim, uma pegada de carbono. Eles não só devoram eletricidade – muitas vezes de fontes não renováveis – como também precisam ser resfriados constantemente, um processo que consome milhões de litros de água diariamente. A nuvem não está no céu; ela está no chão, demandando nossos recursos naturais. Além disso, existe um trabalho humano oculto e precarizado por trás da IAGen, para ajustar os resultados ou filtrar conteúdos nocivos.

O tema do impacto do digital no meio ambiente tem sido recorrente nas últimas COP, as conferências globais sobre mudanças climáticas e certamente será na COP 30 no Brasil. Levantamentos recentes mostram que os datacenters que estão sendo planejados para serem instalados no país podem demandar a mesma energia de 16 milhões de casas. E se essa energia não vem de fontes limpas (combustíveis fósseis), vira CO₂ na atmosfera. Outros estudos apontam que, entre 2021 e 2022, empresas desenvolvedoras de IAGen aumentaram o

consumo de água em mais de 30% e o estimado até 2027, é um patamar entre 4,2 e 6,6 bilhões de metros cúbicos de água por ano. O digital não é neutro, seja por seus interesses políticos e econômicos por trás, seja porque tem pegada ambiental, e grande.

Um estudo do Instituto de Defesa do Consumidor (IDEC) lançado em setembro de 2025 apontou como gigantes de tecnologia, como Google e Microsoft, instalam-se estrategicamente em regiões da América Latina com energia e água baratas, legislação ambiental frágil e fiscalização leniente. A investigação analisou casos no Chile, Uruguai, México e Brasil, revelando um padrão preocupante: comunidades enfrentando escassez hídrica, tarifas de energia em alta e projetos aprovados sem qualquer consulta pública. Trata-se de um fenômeno contemporâneo denominado colonialismo digital, como aponta o relatório: assim como no colonialismo histórico, recursos naturais são extraídos de territórios periféricos para alimentar o império tecnológico global, deixando para as populações locais o custo social e ambiental.

Não resta dúvida que precisamos enxergar o verde e o digital como dois campos complexos e inter-relacionados, tidos na atualidade sob o conceito de “transição dupla”. Trata-se de integrar e coordenar as transformações advindas da transição digital (adoção acelerada de tecnologias digitais em todos os setores da sociedade) e da transição verde (mudança para uma economia sustentável de baixo carbono, que preserve recursos naturais e combata mudanças climáticas).

A partir dessa ideia, a diretora-geral da UNESCO, Stefania Giannini, lançou o artigo *Bridging the digital and green transitions through education* (Criando pontes entre as transições digital e verde por meio da educação), convocando os países a refletir e considerar uma formação – de professores e estudantes – que não apenas olhe para as tecnologias digitais como meras ferramentas de uso, mas que questione qual o custo embutido em cada escolha e por que existe a necessidade dessa escolha. Qual o objetivo? Que melhoria efetiva a adoção de uma dada tecnologia digital vai trazer ao processo de ensino e de aprendizagem?

Ainda carregamos, como sociedade, a crença de que tanto a natureza quanto a tecnologia são recursos de uso ilimitado. Tratamos rios e florestas como um armazém inesgotável, e agora repetimos o mesmo equívoco com o mundo digital, como se este fosse uma dimensão etérea, antipoluinte e sem custos. Esse olhar de “uso”, tanto do ambiente quanto da tecnologia, como se fossem objetos a nossa disposição, é sintoma de uma desconexão da nossa interdependência com os ecossistemas, tanto naturais quanto digitais, que nos rodeiam.

Educação, claro, sempre está na pauta como um dos potenciais caminhos para fomentar a visão crítica, especialmente diante do dado assustador de que 40 milhões de crianças tiveram que se deslocar de suas moradas devido a enchentes em seus países entre 2016 e 2021. Diante de crises como essa, o papel da educação deve ser estratégico: não se trata de oferecer aulas sobre reciclagem e tecnologia em “caixinhas” separadas, mas de religar os saberes, como bem propõe Edgar Morin, e mostrar a linha que une o clique na tela ao gasto

de energia e água dos datacenters. Evidenciar os interesses econômicos, exploração de trabalhadores e disputas de poder embutidas no digital emergente.

Para Morin, a educação deve cultivar o *pensar complexo*, cuja palavra-chave é transdisciplinaridade, uma abordagem que possibilita compreender as profundas relações e conexões que tecem a vida em todos os seus aspectos. Trata-se de formar cidadãos com compreensão profunda e transformadora da realidade. Não podemos seguir fragmentando a vida em conteúdos (ou atividades práticas de conscientização individual) sem compreender a complexidade do processo coletivo e comunitário que fomenta o bem comum e também a relação intrínseca que existe entre seres humanos e natureza.

Cada avanço digital alardeado por uma big tech deveria embutir uma responsabilidade ambiental. Será que esse debate sobre como empresas e Estados devem assumir suas responsabilidades está de fato chegando às escolas? Uma coisa é certa: não haverá futuro justo, inclusivo ou sustentável sem um corpo planetário verde e saudável.

Sim. Pensar a Terra como corpo, corpo que abriga outros corpos. Corpo que sente. E se o planeta é corpo, cada clique, cada upload e cada IA é uma substância que a gente injeta nesse organismo. Nesse sentido, a pergunta recorrente do “como podemos usar a tecnologia no ensino?” deveria mudar para “o que ela pode causar?”. Faz parte da relação que precisamos estabelecer com as tecnologias a postura ética, da mesma forma que estabelecemos com a água que bebemos ou o ar que respiramos. Lembra daquela máxima de que reciclar é ótimo, mas consumir com consciência ainda é melhor? Façamos o mesmo com o digital ao questionar se essa solução que está sendo apresentada é realmente necessária para o contexto ou objetivo pretendido.

Não se trata de renegar a tecnologia digital e seus avanços que podem sim trazer benefícios para a coletividade. Porém, só vamos conseguir atravessar a crise climática com tecnologia bem pensada e de baixo impacto, ou seja, em vez de priorizar novidade e velocidade que atendem a um foco unicamente de lucro mercadológico, precisamos de responsabilidade coletiva – principalmente das grandes corporações desenvolvedoras. Porque o futuro não será verde ou digital. Ele será verde e digital – ou não será.



PRISCILA GONSALES

Doutoranda em Linguagens e Tecnologias na UNICAMP, Mestre em Inteligência Artificial, Educação e Complexidade pela PUC-SP, Máster em Educação, Família e Tecnologia pela Universidade Pontificia de Salamanca (Espanha), pós-graduada em Gestão de Processos Comunicacionais pela ECA-USP, especialista em Design Thinking pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) e jornalista pela Cásper Líbero. Atua na área de educação, comunicação e tecnologia digital há mais de 20 anos, em escolas e instituições do 3º setor como Fundação Abrinq e Cenpec (Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária).

2.10. Já é realidade: como comunidades escolares são impactadas com as mudanças climáticas e desastres ambientais derivados da ação humana

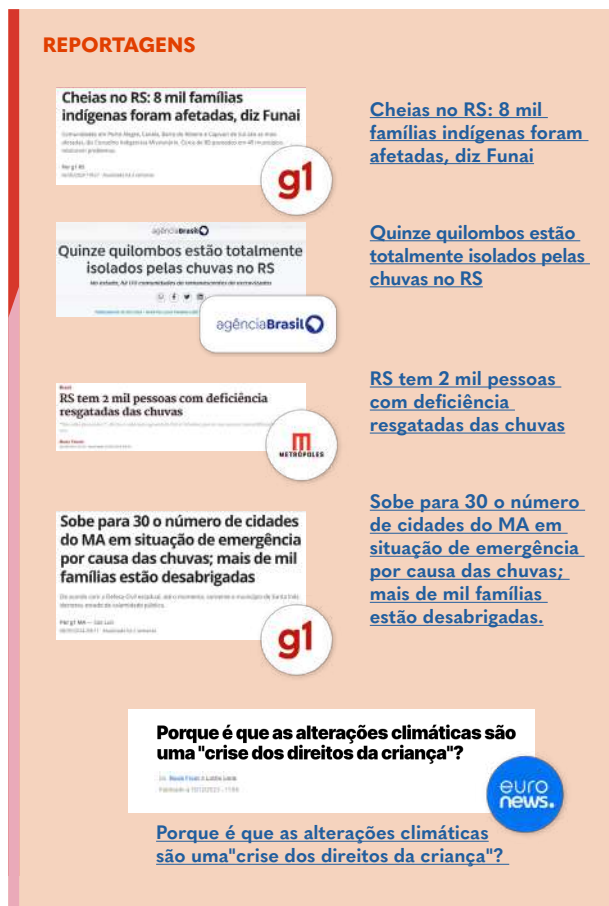
“Não temos plano B, porque não temos planeta B”, afirmou o ex-Secretário-Geral da ONU Ban Ki-moon, para criticar a falta de ações efetivas desde a COP21 em Paris. Ele enfatiza que as mudanças climáticas são uma realidade urgente do presente, exigindo políticas públicas robustas e uma governança global integrada para evitar a ultrapassagem dos limites planetários.

No contexto brasileiro, o governo eleito em 2022 assumiu compromissos como zerar o desmatamento até 2030 e rever a Contribuição Nacional Determinada (NDC) do Brasil. Embora avanços como a criação do Ministério do Meio Ambiente e do Clima e o Ministério dos Povos Indígenas tenham ocorrido, as ações até aqui são insuficientes, como mostra o Relatório Luz do GT Agenda 2030 de 2025, que realizou monitoramento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no país, sendo crucial garantir orçamento adequado e aprovar leis favoráveis à mitigação e adaptação climática.

É importante salientar a distribuição desigual dos impactos climáticos, resumida na metáfora “estamos no mesmo mar, mas definitivamente não estamos todos no mesmo barco”. As crises climáticas aprofundam vulnerabilidades sociais existentes, afetando de forma mais severa populações pobres, negras e periféricas, em um ciclo perverso de intensificação da pobreza e das desigualdades, conforme já apontado pela Fiocruz em 2011. São essas populações que têm o direito à educação negados quando há eventos climáticos extremos.

Estudos do UNICEF e da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) reforçam a perspectiva interseccional necessária, mostrando que:

- Apenas 2,4% dos fundos climáticos globais são direcionados às necessidades específicas de crianças, colocando mais de um bilhão delas em risco extremo.
- Populações afrodescendentes na América Latina sofrem impactos desproporcionais e têm menos acesso a políticas públicas de mitigação e adaptação.
- Dessa forma, sem uma abordagem que considere as intersecções de raça, gênero, classe e geração, as mudanças climáticas não serão apenas uma crise ambiental, mas uma crise profunda de direitos humanos, anulando conquistas sociais e aprofundando injustiças históricas.



Guia sobre Educação em Situação de Emergências Climáticas

Em 2023, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação elaborou um Guia sobre Educação em Contexto de Emergências Climáticas, destinado a um público amplo que inclui a comunidade escolar (estudantes,

professores, diretores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação), familiares e tomadores de decisão do Poder Público, especialmente das secretarias e conselhos de educação.

O guia teve como objetivo principal compilar informações, conceitos, dados e referências confiáveis sobre a garantia do Direito à Educação em Situações de Emergência Climática. Além disso, buscou elaborar recomendações concretas para assegurar esse direito fundamental sem deixar ninguém para trás. Por fim, o material teve a finalidade de orientar comunidades escolares, famílias e profissionais da educação sobre como atuar para além da ação individual, reforçando que o enfrentamento dessas emergências exige uma ação coletiva e coordenada.

Acesse aqui: https://media.campa-nha.org.br/acervo/documentos/Guia_sobre_Educacao_em_Situacao_de_Emergencias_Clim%C3%A1ticas_ok.pdf

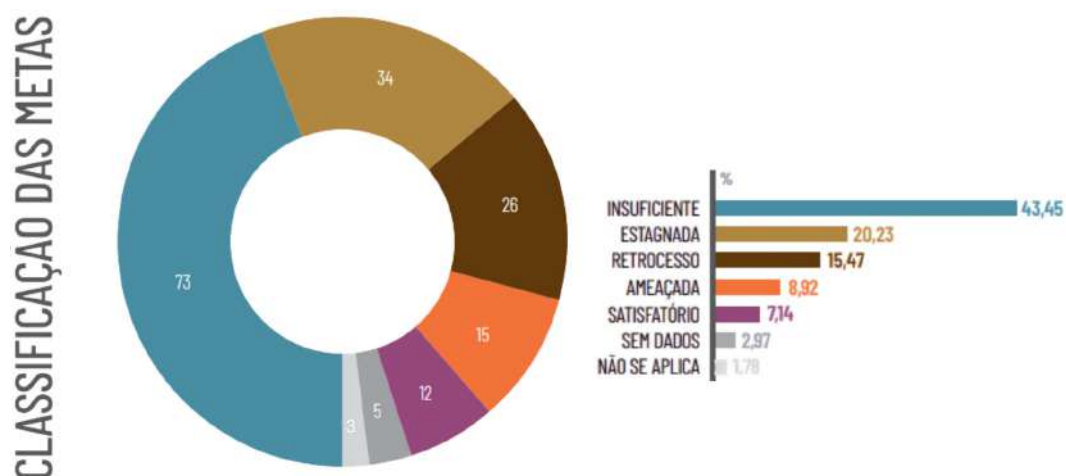




A 9a edição do Relatório Luz da Sociedade Civil revela o Brasil numa encruzilhada a cinco anos do prazo final da Agenda 2030. O documento — construído pelo Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para a Agenda 2030, uma coalizão de 46 organizações, movimentos e fundações, com apoio da União Europeia, Fiocruz e Plan International Brasil — aponta um cenário paradoxal para o avanço dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no país.

Se, por um lado, o Brasil conseguiu avançar com políticas sociais importantes e frear a regressão em áreas cruciais, como a redução da pobreza e da desigualdade, com destaque para a saída do Mapa da Fome; por outro, num flagrante descompasso, o contexto político de intensas ameaças, com o crescimento da ultradireita no Congresso e um orçamento limitado, ameaça o desenvolvimento sustentável.

A instabilidade geopolítica, com um cenário marcado por persistência de conflitos e desigualdades, multilateralismo sob ataque e desfinanciamento da ONU, também impacta diretamente a capacidade das nações de avançarem em direção aos ODS.



ramente transformadoras do ponto de vista social, econômico e ambiental está paralisada. O documento aponta que, das 169 metas que compõem os 17 ODS a serem atingidos até 2030, apenas 12 tiveram um avanço satisfatório entre 2023 e 2024, isto é, 7,14%. Outras 73 (43,45%) apresentaram algum progresso, porém insuficiente.

Por outro lado, 75 metas (44,62%) não apresentaram qualquer progresso: 34 (20,23%) ficaram estagnadas; 26 (15,47%) tiveram retrocesso; e 15 (8,92%) estão com avanço ameaçado.

Políticas públicas que envolvem violência policial, racismo sistêmico, população em situação de rua, educação, agrotóxicos, Pantanal, saneamento básico e desigualdade de gênero são algumas das que apresentaram situações mais preocupantes.

Educação em crise: O Plano Nacional de Educação (PNE), que encerrou seu ciclo de dez anos em 2024, é um retrato do descaso com o setor. Apenas duas das suas 20 metas foram cumpridas. Após anos de retrocessos, o cenário educacional segue preocupante, com desafios na alfabetização, evasão no ensino médio e falta de infraestrutura adequada, ameaçando o futuro de gerações.

Recorde de agrotóxicos: Na contramão da sustentabilidade, o Brasil registrou um novo recorde no número de agrotóxicos aprovados em 2024. Foram 663 novos registros, contra 555 no ano anterior. Essa política ameaça diretamente a meta de garantir sistemas sustentáveis de produção de alimentos (ODS 2), a saúde da população (ODS 3) e a biodiversidade (ODS 15).

Pantanal em alerta máximo: A crise climática deixou marcas profundas no Pantanal, o bioma mais afetado em 2024. Sua superfície de água ficou 61% abaixo da média histórica, a maior perda proporcional entre todos os biomas brasileiros. Essa degradação, que reverte uma tendência de recuperação, compromete ecossistemas estratégicos e representa um retrocesso grave para a meta de proteção da vida na água (ODS 6) e na terra (ODS 15).

“PL da Devastação”: A aprovação do Projeto de Lei (PL) 2159/2021, o “PL da Devastação”, mesmo com vetos parciais, representa uma ameaça significativa ao desenvolvimento sustentável e à proteção ambiental no Brasil. A legislação cria um novo patamar de ameaças à proteção dos ecossistemas, ao lado de outras ameaças como empreendimentos predatórios e crise climática, por flexibilizar o licenciamento ambiental, enfraquecendo os mecanismos de controle.

Saneamento básico, um direito distante: O acesso a esgotamento sanitário e água potável continua sendo um privilégio no Brasil. Em 2024, 17,8 milhões de pessoas ainda não recebiam água todos os dias. Apenas 59,7% da população possui acesso à rede coletora de esgoto e a desigualdade regional é gritante. Enquanto no Sudeste o índice é de 73,9%, no Norte ele despenca para 15,3%.

Acesse aqui: <https://gtagenda2030.org.br/wp-content/uploads/2025/09/relatorio-luz-2025.pdf>

2.11. Com os olhos bem abertos para as Amazôniaas

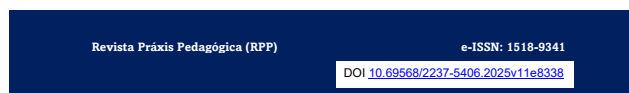
Puxirum, currículo e formação de professores nas Amazôniaas

O estudo apresenta reflexões sobre o currículo e a formação de professores e professoras nas Amazôniaas, tomando como referência a metodologia do puxirum, que tem sua origem em uma prática de trabalho coletivo vivenciada

por muitos povos originários e tradicionais das Amazôniaas, e utilizada como estratégia de produção da existência e de resistência nos seus territórios de origem.

O estudo orientou-se por uma abordagem qualitativa, com fundamentação nas referências de educação do campo, das águas e das florestas, e de estudos realizados por Vasconcelos (2017), Albarado (2023), Hage (2018), Freire (1980, 1996, 2005) dentre outros autores que têm contribuído para amazonizar os currículos da formação de professores e professoras, aprendendo com a pluriversidade de povos das Amazôniaas com seus saberes do trabalho, das culturas e da natureza.

Os resultados apontam para a importância do reconhecimento e valorização dos saberes da produção da existência dos povos tradicionais e camponeses nos processos de elaboração do currículo e da formação de professores e professoras que atuam nas escolas do campo, das águas e das florestas.



Puxirum, currículo e formação de professores nas Amazôniaas

Puxirum, currículo y formación docente de la Amazonia

Puxirum, curriculum and teacher educating of the Amazon

Edilson da Costa Albarado¹

Grupo de Pesquisa CANOA/ Universidade Federal do Amazonas

Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos²

Universidade Federal do Amazonas

Salomão Antônio Mufarrej Hage³

Universidade Federal do Pará

Resumo

O estudo apresenta reflexões sobre o currículo e a formação de professores e professoras nas Amazôniaas, tomando como referência a metodologia do puxirum, que tem sua origem em uma prática de trabalho coletivo vivenciada por muitos povos originários e tradicionais das Amazôniaas, e utilizada como estratégia de produção da existência e de resistência nos seus territórios de origem. O estudo orientou-se por uma abordagem qualitativa, com fundamentação nas referências de educação do campo, das águas e das florestas, e de estudos realizados por Vasconcelos (2017), Albarado (2023), Hage (2018), Freire (1980, 1996, 2005) dentre outros autores que têm contribuído para amazonizar os currículos da formação de professores e professoras, aprendendo com a pluriversidade de povos das Amazôniaas com seus saberes do trabalho, das culturas e da natureza. Os resultados apontam para a importância do reconhecimento e valorização dos saberes da produção da existência dos povos tradicionais e camponeses nos processos de elaboração do currículo e da formação de professores e professoras que atuam nas escolas do campo, das águas e das florestas.

Palavras-chave: Amazôniaa; currículo; formação de professores; educação do campo.

Resumen

El estudio presenta reflexiones sobre el currículum y la formación de docentes en la Amazonia, tomando como referencia la metodología puxirum, que tiene su origen en una práctica de trabajo colectivo vivida por muchos pueblos originarios y tradicionales de la Amazonia, y utilizada como estrategia de producción de existencia y resistencia en sus territorios de origen. El estudio se guió por un enfoque cualitativo, basado en referencias a la educación rural, hídrica y forestal, y estudios realizados por Vasconcelos (2017), Albarado (2023), Hage

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e Territorialidades Amazônicas/CANOA e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, das Águas e das Florestas nas Amazôniaas /GEPERUAZ/UFPA. Membro do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Águas e das Florestas Paulo Freire/FOPINECAF. E-mail: edilsonalbarado@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1417-8419>

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente da Universidade Federal do Amazonas (Ufam). E-mail: mariaeov@ufam.edu.br - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4249-7142>

³ Doutor em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor Titular no Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: salomao_hage@yahoo.com.br - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2859-1346>

MARIA ELIANE DE OLIVEIRA VASCONCELOS, Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente da Universidade Federal do Amazonas (Ufam).

EDILSON DA COSTA ALBARADO, Universidade Federal do Pará (UFPA) Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e Territorialidades Amazônicas / CANOA e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, das Águas e das Florestas nas Amazôniaas /GEPERUAZ/UFPA. Membro do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Águas e das Floresta Paulo Freire/FOPINECAF.

SALOMÃO ANTÔNIO MUFARREJ HAGE, Universidade Federal do Pará (UFPA) Doutor em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor Titular no Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Leia na íntegra:

<https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/8338/3155>

3. Caminhar é mudar: educação democrática como território da adaptação e da transformação

3.1. Gestão democrática na prática

Sem uma gestão democrática real, não há educação climática crítica. Conselhos escolares e universitários atuantes; participação estudantil por meio de grêmios, centros acadêmicos e coletivos; Projetos Político-Pedagógicos vivos e orçamento participativo são condições fundamentais para transformar diagnósticos em respostas efetivas.

O Guia sobre Educação em Situação de Emergências Climáticas da Campanha Nacional pelo Direito à Educação posiciona a escola como infraestrutura de proteção: é o espaço que precisa dispor de planos de continuidade, protocolos claros e canais de comunicação permanentes com famílias e comunidades.

Essa visão é reforçada pela Agenda de Ações da COP30 (da Comissão Nacional dos ODS - CNODS), que destaca a necessidade de inserir clima, biodiversidade e emergências socioambientais nos projetos pedagógicos da educação básica e superior. Nessa perspectiva, a gestão democrática não é apenas uma formalidade, mas uma estratégia concreta de adaptação, de redução de danos e de fortalecimento da resiliência comunitária.

Que participação?

Participação democrática é a ideia de que a educação deve ser feita também através da **participação popular**, desenvolvendo uma **gestão democrática**. De acordo com Paulo Freire, essa participação deve ter quatro **OBJETIVOS**:



1. Ampliar o acesso e permanência dos setores populares;
2. Democratizar o poder pedagógico e educativo;
3. Incrementar a qualidade da educação, mediante construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente;
4. Contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos.

A participação democrática através da escola e da universidade significa abrir as escolas e universidades para um **processo dialógico** que envolva estudantes; profissionais da educação; mães, pais e responsáveis; e a comunidade escolar em geral. Logo, a gestão democrática se rege pelos seguintes **PRINCÍPIOS**:



1. Descentralização – A administração das decisões, das ações que devem ser elaboradas e executadas, de forma não hierarquizada;
2. Participação – Todas as pessoas envolvidas no cotidiano educacional devem participar da gestão: professores, estudantes, funcionários, pais, mães ou responsáveis, pessoas que participam de projetos e toda comunidade do entorno;
3. Transparência – Qualquer decisão e ação tomada ou implantada têm que ser de conhecimento de todas as pessoas;
4. Compromisso – Que se traduz em toda ação das pessoas envolvidas no processo pedagógico, focada e identificada com seus objetivos, valores, princípios e estratégias de desenvolvimento.

Que participação?⁴



- Quando são formulados, planejados e organizados processos participativos ou se pressiona politicamente pela instalação deles, algumas questões se colocam:
- Quais as noções de participação em questão?
- Qual o lugar da participação na agenda dos governos?
- Até onde vai o compromisso com esses processos?
- Qual o investimento efetivo nos processos (transparência, formação de cidadãos, tratamento amigável da informação, procedimentos, orçamentos, capacidade de escuta e disponibilidade para a crítica etc.)?
- E quem é chamado e considerado “legítimo” para participar?

Muitas vezes, os processos participativos são desenvolvidos a partir de noções de participação e objetivos que comprometem o seu sentido mais amplo. Muitas vezes, partem de uma concepção “não assumida” de que a participação popular pouco ou nada tem a contribuir para o campo das políticas públicas ou de que a participação é uma “**concessão**” do poder público e não um **direito** da população.

Na constituição desses processos, deve-se ficar atento e evitar as seguintes noções, que podem aparecer combinadas na realidade concreta das experiências sociais:



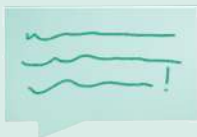
• Participação figurativa – a partir dela, os processos participativos acontecem, é estimulada a mobilização da sociedade, acontecem eventos e atividades, mas pouco ou nenhuma atenção é dada às propostas e aos resultados dos processos. Tal participação pouco ou nada impacta o processo de tomada de decisão das metas dos planos de educação e de outras ações ou políticas do poder público, mas é exibida como grande fato político.



• Participação controlada – a preocupação aqui reside em controlar ao máximo a escolha de quem pode participar e os conteúdos que podem ser abordados no processo participativo, incidindo explicita ou implicitamente para excluir grupos ou pessoas ou coletivos que possam trazer críticas ou expor divergências que “atrapalhem o bom andamento do processo”. Muitas vezes o processo participativo já nasce de um mapeamento de quem é “aliado” e de quem é “adversário”.



• Participação colaborativa – nessa perspectiva, um dos verbos mais utilizados é o “ajudar” e se esvazia a dimensão política dos processos. Entende-se que a participação deve ser mobilizada para que a sociedade colabore com o Estado na implementação de políticas e prioridades já definidas previamente, ou seja, as quais não estão em questão nos processos participativos. Muitas vezes, tal perspectiva é associada a propostas que defendem o enxugamento do Estado e o repasse da execução de políticas públicas para determinados setores sociais.



- Participação consultiva – diferente da participação figurativa, aqui estão abertos canais e espaços de diálogo entre Estado e sociedade civil, ou entre instituição escolar e estudantes, por exemplo, a partir do reconhecimento da dimensão política dos processos participativos. O discurso é bastante assertivo com relação aos princípios democráticos, mas há uma imensa dificuldade de traduzir as deliberações e resultados dos processos participativos em influência na tomada de decisão e em operacionalidade para dentro das políticas públicas. Em decorrência disso, muitas vezes, tais processos e espaços funcionam como “colchões” de amortecimento de conflitos.

- Participação burocrática – a partir dessa noção, realiza-se e cumpre-se os rituais participativos de forma burocrática, “como exige a lei”, sem sentido político ou consequência prática na tomada de decisão. A abertura é mínima para dialogar com os resultados do processo e incorporá-los no diagnóstico ou traduzi-los em mudanças nas políticas públicas. Também não há compromisso com a continuidade e nem com a articulação de tais processos com o fortalecimento de instâncias participativas.

Indicadores

A seguir, apresentamos alguns indicadores, em forma de perguntas, para contribuir com a autoavaliação dos processos participativos:

- Os processos participativos foram formulados, organizados e desenvolvidos a partir da noção de direitos e não de “concessão”?
- Os processos participativos foram planejados a partir de condições institucionais adequadas e de previsão orçamentária?
- Os processos participativos foram coordenados por uma comissão, fórum ou colegiado com legitimidade e pluralidade políticas, comprometido com o desenvolvimento de processos amplos e democráticos?
- Relevância social – Os processos participativos foram formulados e organizados para garantir a discussão de questões importantes, necessidades concretas, expectativas e propostas da população?
- Os processos participativos tiveram abrangência e diversidade de atores envolvidos?
- Os processos participativos foram divulgados amplamente?
- Os processos participativos foram desenvolvidos com metodologias amigáveis e acessíveis, apresentando um leque de possibilidades, formas e espaços de participação à população que considere as diversidades e desigualdades sociais existentes?
- Foram garantidas condições de acesso democrático a informações educacionais?
- Os resultados do processo participativo influenciaram a construção do diagnóstico e a tomada de decisão sobre medidas e políticas desenvolvidas pela gestão educacional?
- Os processos participativos foram desenvolvidos na perspectiva de contribuir com o fortalecimento permanente da gestão democrática (processos permanentes e instâncias da escola às políticas públicas)?
- Os processos participativos foram desenvolvidos visando à articulação da escola com a comunidade?

- Os processos participativos foram desenvolvidos como espaços políticos de debate, explicitação de conflitos e divergências e de negociação cidadã comprometida com o bem comum, o interesse público e o enfrentamento das desigualdades?

Considerando a importância da participação de crianças e adolescentes nas políticas públicas e, em especial, na construção, revisão e monitoramento de Planos de Educação, e que essa participação exige cuidados e preparação prévia, a Iniciativa De Olho nos Planos elaborou a publicação A participação de crianças e adolescentes e os Planos de Educação⁵.

Essa publicação aborda princípios, orientações e cuidados a serem considerados em processos voltados a estimular a participação de crianças e adolescentes, além de um conjunto de experiências participativas desenvolvidas no país. Apresenta sugestões de atividades a serem desenvolvidas por educadores e educadoras sobre o Plano de Educação e propostas para tornar tal participação algo permanente.

Pensando em dar suporte às escolas para que possam envolver crianças e adolescentes no monitoramento dos Planos de Educação, a iniciativa De Olho nos Planos desenvolveu o jogo De Olho na Escola⁶.

Trata-se de um jogo que estimula o debate com crianças e adolescentes sobre a escola que temos, a escola que queremos e como podemos atuar pela melhoria da sua qualidade.



5 Acesse: <http://bit.ly/DeOlhoGuiaAzul>

6 Baixe o jogo completo agora, imprima-o, e divirta-se: <https://deolhonosplanos.org.br/jogo-de-olho-na-escola/>

Projeto Euetu - Grêmios e Coletivos Estudantis



A Campanha Nacional pelo Direito à Educação lançou, em 2021, o Projeto Euetu - Grêmios e Coletivos Estudantis. A iniciativa, que segue até hoje, busca mapear grêmios e coletivos escolares das redes municipais e estaduais de forma a conhecer sobre

participação e organização de estudantes na gestão escolar para a gestão democrática e educação inclusiva. O projeto é desenvolvido em sua primeira fase com foco nos estados do Amazonas, Amapá e Maranhão e, em um segundo momento, será expandido para o restante do país.

A proposta do projeto é fortalecer grupos e movimentos locais - especialmente junto às juventudes negras quilombolas, indígenas, ribeirinhas, do campo, comumente excluídas do sistema educacional - e conhecer sobre participação e organização de estudantes na gestão escolar para a gestão democrática.

Conheça! <https://euetugremios.org>

3.2. Educação ambiental crítica com abordagem interseccional e intersetorial

Como já mencionamos, a crise climática não afeta todos por igual. Meninas, crianças, estudantes com deficiência, povos indígenas, populações negras, quilombolas, migrantes e pessoas LGBTQIA+ enfrentam riscos específicos: interrupções mais longas na escolarização, insegurança alimentar, violências agravadas, deslocamentos forçados. O Guia de Emergências Climáticas enfatiza que garantir a continuidade da educação nesses contextos só é possível com políticas intersetoriais, que articulem educação, saúde, assistência social, habitação, defesa civil e cultura. Levantamentos de UNICEF e Save the Children reforçam que **a resposta precisa ser interseccional**, reconhecendo como raça, gênero, classe, território e deficiência se cruzam na produção das vulnerabilidades.

É igualmente essencial que a emergência climática esteja presente nos currículos em todos os níveis da educação formal, com foco especial nas juventudes. Como determina a Lei 14.926/2024, essa inclusão deve ampliar visões de mundo (epistemologias e saberes), perspectivas (formas de ver, dizer e viver) e metodologias (maneiras de conhecer, aprender e fazer). O desafio é que a educação climática seja crítica, contextualizada e transformadora não reduzida a atividades pontuais, mas integrada ao PPP/PPI e aos materiais didáticos, **de forma intersetorial**.

ÔAÉ



observatório da alimentação escolar

O Observatório da Alimentação Escolar (ÔAÉ) é resultado de uma ação conjunta entre organizações da sociedade civil e movimentos sociais para monitorar e mobilizar a sociedade sobre a importância do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O objetivo é ampliar a escuta, as narrativas e o diálogo com estudantes e suas famílias, agricultoras e agricultores familiares, além de membros de conselhos que atuam com a alimentação escolar, para incidir de forma coletiva na defesa deste programa.

Lançado em fevereiro de 2021, o observatório é resultado da convergência de processos de mobilização e incidência de movimentos sociais e redes do campo da soberania e segurança alimentar e nutricional (SSAN) e da educação, que se uniram em defesa do PNAE no contexto da pandemia do coronavírus, e que seguirão unidas em um cenário de constantes ameaças e desmonte de políticas públicas fundamentais para a garantia do direito humano à educação e à alimentação adequada e saudável (DHANA).

O que os move é a defesa da Alimentação Escolar como um direito universal de todos/as estudantes da rede básica de ensino, a oferta de alimentação adequada e saudável, a garantia das compras públicas da agricultura familiar, e a participação social ativa e informada.

Pretendem ativar o debate público sobre o PNAE a partir da pesquisa, da organização de subsídios para a incidência política, e da amplificação da voz dos/as estudantes, seus responsáveis, e agricultores/as familiares, com especial atenção à juventude e às populações negras.

Acreditam que é fundamental que a sociedade brasileira conheça mais o papel que o PNAE desempenha na garantia do DHANA, e se mobilize em sua defesa. Desejam fortalecer os espaços formais de participação como é o caso dos conselhos de alimentação escolar (CAEs), de segurança alimentar e nutricional (Conseas) e de educação (CEs), mas sobretudo o engajamento da juventude em cada escola pública do nosso país.

Conheça:

<https://alimentacaoescolar.org.br/>



3.3. Priorizar quem mais protege - e quem mais sofre

Priorizar quem protege os territórios e, ao mesmo tempo, mais sofre os efeitos da crise é critério de justiça e também de eficácia. A recomendação é que populações indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais sejam protagonistas na formulação e implementação de políticas, com recursos específicos e medidas de proteção cultural. Nesse sentido, a agenda da COP30, por sua vez, afirma que o combate ao racismo ambiental exige ações educacionais voltadas a populações negras, quilombolas e indígenas, articulando educação com saúde, assistência social, cultura e defesa civil.

Na prática, isso significa destinar recursos dedicados, formar docentes a partir de contextos situados, contratar profissionais com perfis comunitários, implantar infraestrutura verde nas escolas e garantir arranjos territoriais inter-setoriais. Experiências já existentes apontam caminhos: na educação do campo, práticas de agroecologia e de produção de alimentos saudáveis integradas ao currículo fortalecem a segurança alimentar e criam processos educativos vivos.

Os assentamentos do MST constituem referência pedagógica e ambiental, ao unirem produção sustentável, formação crítica e organização comunitária. Reconhecer, apoiar e replicar essas práticas é condição para que a educação seja vetor de transformação diante da emergência climática.

A Educação Escolar Indígena e a Justiça Climática: Por uma Pedagogia dos Territórios e dos Biomas

De acordo com o Censo Demográfico de 2022, o Brasil abriga 1.694.836 pessoas indígenas, distribuídas em 4.833 municípios. A Região Norte concentra 44,48% dessa população, com mais da metade vivendo na Amazônia Legal, onde a floresta e o território são base da vida e da educação.

Vivemos uma crise civilizatória e climática, não apenas ambiental, mas também ética, espiritual e política. O planeta enfrenta uma crescente frequência e intensidade de eventos extremos — secas, queimadas, enchentes e ondas de calor — que afetam diretamente os modos de vida dos povos originários.

Como expressou o professor Tuxá José da Silva, durante o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (2023): “A crise climática não começou agora. Ela começou quando romperam o pacto com a Terra. A nossa educação é feita para restaurar esse pacto – é a educação do cuidado e da reciprocidade”.

Essa dimensão ética e relacional coloca os povos indígenas no centro da discussão global sobre o clima. Suas terras, que perderam apenas 1% da cobertura florestal nos últimos 30 anos, são barreiras vivas contra o desmatamento e o aquecimento global. A demarcação e a educação indígena são, portanto, estratégias convergentes para a mitigação da crise.

Inspirado pelo estudo “Trilha da Educação para a Justiça Ambiental: a educação democrática como raiz de uma educação ambiental crítica e do enfrentamento à crise climática”, promovido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, este artigo propõe refletir sobre a educação escolar indígena como ferramenta de justiça climática e como eixo de uma pedagogia dos territórios e dos biomas.

Educação Indígena e Agenda Global do Clima

Em 2023, o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) e a COIAB articularam, durante os Diálogos Amazônicos, em Belém (PA), a mesa “Educação Indígena na Amazônia: Estratégias para a Agenda Global do Clima”. Nesse encontro, lideranças, professores e estudantes reafirmaram que a educação indígena é parte das soluções climáticas globais, não um apêndice da agenda ambiental.

A professora Maria do Socorro Tukano, do Alto Rio Negro, sintetizou: “Nós não queremos uma educação que nos ensine a sair da terra. Queremos uma educação que nos ensine a permanecer nela — cuidando, plantando e ensinando nossos filhos a proteger o que é sagrado”.

O cacique e educador Manuel Munduruku: “Quando a escola se prepara da floresta, a floresta morre. Quando a escola escuta o rio, o rio ensina. A escola indígena é viva, porque ela nasce da terra.”

Essa visão vai além da educação formal: trata-se de educação para o manejo da vida, na qual a escola atua como instrumento de resistência e regeneração socioambiental.

O evento reforçou que o combate à crise climática requer um sistema próprio de educação escolar indígena, que respeite os calendários ecológicos, as línguas e as epistemologias locais. A ausência de políticas específicas, infraestrutura precária e currículos descontextualizados enfraquecem não apenas a aprendizagem, mas também a proteção territorial e a soberania alimentar.

A Educação Democrática e a Justiça Ambiental

O estudo Trilha da Educação para a Justiça Ambiental destaca que a democracia educacional é o alicerce de uma educação ambiental crítica — uma educação que emancipa, participa e transforma.

A pesquisadora e conselheira do FNE, Profa. Sandra Pacheco, aponta que: “A justiça ambiental se aprende em espaços democráticos de diálogo, onde comunidades e povos falam por si e formulam suas próprias soluções. Os povos indígenas são o exemplo mais avançado de educação democrática territorial do país.”

Essa análise converge com as práticas da Educação Escolar Indígena (EEI), que, em suas formas plurais, materializa o princípio da autonomia epistemológica dos povos. As pedagogias indígenas ensinam por meio da floresta, da oralidade e da espiritualidade — um modelo que desafia a fragmentação do saber e propõe uma educação que refloresta mentes e relações.

O ancião Karipuna Joaquim, da Terra Indígena Uaçá (AP), afirmou em uma roda de diálogo do FNEEI: “A natureza fala, mas o branco não escuta. Nós ensinamos nossos filhos a ouvirem o vento e o silêncio da mata. Essa também é uma forma de ciência.”

Essa fala sintetiza o cerne da educação ambiental crítica e intercultural — uma educação que reconhece a ciência indígena como tecnologia ancestral de convivência e equilíbrio.

Por uma Pedagogia dos Territórios e dos Biomas

O VIII Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), que será realizado em Belém (PA) entre 12 e 21 de novembro de 2025, durante a COP30, terá como tema: “Por uma Pedagogia dos Territórios e dos Biomas: Educação para Manejo do Clima e Proteção do Planeta.”

Esse encontro simboliza o amadurecimento de uma agenda climática indígena educativa. A proposta é consolidar a EEI como pilar de uma transição ecológica justa, articulando saberes ancestrais e políticas públicas contemporâneas.

O evento abordará temas como:

- Educação, Território e Justiça Climática;
- Formação de Professores e Práticas Interculturais;
- Juventudes e Educação para o Clima;
- Universidade Indígena e Direitos da Natureza.

Como disse a professora Jucilene Krahô, em preparação ao Fórum: “Nos ensinaram que floresta é recurso. Nós ensinamos que floresta é parente. Essa diferença muda tudo - e é essa mudança que a COP precisa ouvir.”

O objetivo é articular uma pedagogia ecológica dos biomas, que una ciência, ancestralidade e democracia para formar uma geração de educadores indígenas que sejam também gestores climáticos e guardiões de territórios.

Considerações Finais

A COP30 na Amazônia representa um marco histórico para reafirmar que não há futuro climático possível sem os povos indígenas. A construção de políticas de adaptação climática e justiça ambiental depende de um regime colaborativo entre governos, universidades, organizações indígenas e sociedade civil, no qual a educação escolar indígena ocupe posição central.

Como destacou a anciã Dona Francisca Kayapó, em diálogo do FNEEI de 2024: “Educar é também curar. Cada escola indígena é uma casa de cura da Terra.”

Assim, a Educação Escolar Indígena diferenciada deve ser reconhecida como eixo estratégico das políticas climáticas e sociais, promovendo a formação continuada de professores, a valorização das línguas originárias e a inclusão da temática climática e da justiça ambiental nos currículos da educação básica e superior.

A educação é o caminho para a transformação profunda — educar para reflorestar consciências, regenerar territórios e sustentar a vida.



PROFA. DRA. ALVA
ROSA LANA VIEIRA
Fórum Nacional
de Educação Escolar
Indígena (FNEEI)

MA. LUCIA ALBERTA
ANDRADE DE OLIVEIRA
Fórum Nacional
de Educação Escolar
Indígena (FNEEI)

A Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas



A Conaq reúne atualmente 24 estados e atua com mais de 3.500 comunidades em todo o país. As organizações quilombolas nos estados possuem diferentes formas de organização, como Associações, Federações ou Comissões. A criação da Conaq impulsionou o movimento quilombola no cenário nacional, reconhecido como um dos mais ativos agentes do movimento negro no Brasil contemporâneo, e introduziu um debate sobre a pluralidade étnica do país.

A luta pela garantia de direitos territoriais é central para o movimento quilombola. A noção de terra coletiva, presente nas comunidades quilombolas, desafia o modelo de propriedade privada e exige que o Estado

repense sua estrutura agrária, reconhecendo o caráter interétnico da ocupação territorial.

O movimento de “aquilombar-se” reflete as estratégias e mobilizações das comunidades quilombolas ao longo da história, em contraponto às forças antagônicas. Vai além da luta pela sobrevivência, buscando a existência plena dessas comunidades em seus aspectos físico, cultural, histórico e social.

Iniciativa da agricultura familiar quilombola - O Diagnóstico Macro Situacional da Agricultura Familiar, com atuação nos biomas Cerrado e Caatinga, especificamente nos estados da Bahia, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Tocantins e Quilombo Mesquita (GO), surgiu com o objetivo de contribuir para o reconhecimento dos/as quilombolas enquanto agricultores/as, defensores/as do meio ambiente e mitigadores/as das mudanças climáticas. Atualmente, a iniciativa da agricultura familiar quilombola tem apoiado na autonomia econômica

dessas populações, com ações para ampliação e inclusão de suas atividades produtivas, em especial da agricultura familiar quilombola. A atividade representa a principal fonte de renda da população, além de ter como características marcantes o uso de técnicas com baixo impacto ambiental. Conheça o relatório e suas cartilhas:

https://ifa.conaq.org.br/wp-content/uploads/opele/relatorios%20e%20diagnosticos/RTL-DIAG_RELATORIO%20FINAL%20INICIATIVA%20DA%20AGRICULTURA%20FAMILIAR%20QUILOMBOLA.pdf

Terra titulada, liberdade conquistada e nenhum direito a menos!

Conheça a Conaq: conaq.org.br/

RELATÓRIO FINAL

INICIATIVA DA AGRICULTURA FAMILIAR QUILOMBOLA

DIAGNÓSTICO MACRO SITUACIONAL DA AGRICULTURA FAMILIAR

O Diagnóstico Macro Situacional da Agricultura Familiar, com atuação nos biomas Cerrado e Caatinga, especificamente nos estados da Bahia, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Tocantins e Quilombo Mesquita (GO), surgiu com o objetivo de contribuir para o reconhecimento dos/as quilombolas enquanto agricultores/as, defensores/as do meio ambiente e mitigadores/as das mudanças climáticas.

Atualmente, a iniciativa da agricultura familiar quilombola tem apoiado na autonomia econômica dessas populações, com ações para ampliação e inclusão de suas atividades produtivas, em especial da agricultura familiar quilombola. A atividade representa a principal fonte de renda da população, além de ter como características marcantes o uso de técnicas com baixo impacto ambiental.

Nos últimos meses, a iniciativa, por meio da parceria entre Ecam Projetos Sociais, CONAQ e Porticus, lançou uma série de materiais para apoiar as comunidades em suas reivindicações e fortalecimento da agricultura familiar quilombola. Entre os produtos realizados, está um levantamento de políticas públicas de apoio às comunidades, uma cartilha sobre programas e ações de incentivo à agricultura familiar e mapeamentos de instituições e projetos que atuam com a atividade.

Para elaboração dos produtos, a equipe de comunicação buscou abordar o conteúdo com apresentação dinâmica e linguagem didática, visando o amplo acesso dos dados, de forma que auxiliassem em futuras pesquisas e projetos de apoio às comunidades. Uma outra estratégia foi a criação da personagem quilombola Aquilante, que acompanha o público na maior

Aquilante Expondido Mahamad da Silva Santos foi uma Princesa Africana do Congo que liderou diversas batalhas em defesa de seu povo e contra a invasão dos portugueses. Diante da derrota, Aquilante foi vendida para ser escravizada no Brasil.

Ela, no entanto, continuou a exercer sua liderança e a lutar bravemente pela liberdade, unindo-se a outros irmãos e irmãs na luta contra a escravidão. Aquilante foi e sempre será um símbolo de resistência para as comunidades quilombolas do Brasil.

Além disso, foi desenvolvida uma campanha da iniciativa para as redes sociais, onde foi possível apresentar o objetivo, as principais ações e ampliar a voz quilombola, por meio da divulgação de artigos dos/as articuladores/as quilombolas da CONAQ sobre as boas práticas da agricultura familiar quilombola desempenhada em cada estado. A campanha foi divulgada nos canais de comunicação geralmente utilizados pelo público-alvo.

EXPECTATIVAS PARA O USO DOS MATERIAIS

Nos estados envolvidos na iniciativa, há uma grande expectativa para a utilização dos produtos de apoio à agricultura familiar. Na Bahia, um dos objetivos será utilizar em ações voltadas para o acesso à terra, para assistência técnica e acesso a editais, em especial aqueles específicos para agricultores/as quilombolas. “Os dados serviram como um indicador para entender quais as fragilidades priorizar e quais dar continuidade, consideradas como potenciais. Há muito o que construir, mas esse diagnóstico vai auxiliar muito as associações e conselhos quilombolas, principalmente para subsidiar processos de negociação e de proposição de políticas públicas dos órgãos governamentais”, Ulison Viana, articulador da Bahia.

Para a articuladora de Minas Gerais, os materiais possibilitam conhecer mais sobre a realidade presente nos territórios e assim trazer soluções necessárias para o avanço da agricultura familiar no estado.

“Os produtos que nós, coordenadores/as da CONAQ, fizemos em parceria com as comunidades, sem dúvidas, trarão um impacto muito positivo. Os/as agricultores/as estão tendo a oportunidade de conhecer quais são as entidades que já apoiam a agricultura familiar e aquelas importantes para iniciar uma parceria”

Alicione Aparecida
Representante Quilombola de Minas Gerais

Na Paraíba, dois pontos são destacados para o uso dos materiais: o primeiro está relacionado a divulgação ampla dos dados, visto que as informações sobre a agricultura familiar ainda são precárias no estado - nesse sentido, os materiais vêm para trazer visibilidade às comunidades, reconhecendo suas linhas de produção e metodologias, desde o plantio à comercialização. O outro uso das informações será para estabelecer as linhas de atuação que as organizações sociais e privadas poderão atuar junto aos quilombos e assim trazer novas linhas nas perspectivas já executadas.

De forma geral, os/as articuladores/as afirmam que o Diagnóstico Macro Situacional da Agricultura Familiar é um

aporte de informação para buscar melhorias às comunidades, não só dos estados envolvidos na iniciativa, mas de todo o Brasil, considerando que o diagnóstico traz informações integradas, que podem incentivar a criação de políticas públicas que vão de encontro a realidade das comunidades.

“O impacto do diagnóstico pode ser muito positivo, desde que sigam as orientações e trabalhe ao lado das comunidades e representações quilombola, pois assim os/as produtores/as poderão acompanhar de perto e ajudar no processo de desenvolvimento dos projetos e formações no âmbito da agricultura familiar quilombola”

José de Alencar
Representante Quilombola da Paraíba

Segundo a CONAQ, as informações sistematizadas no diagnóstico terão mais autonomia às associações e representações quilombolas, especialmente em suas articulações, a nível municipal, estadual e nacional. “Os dados propiciam tanto o nosso autoconhecimento, como possibilitam às instituições conhecer em mais sobre as nossas técnicas de produção e comercialização. Esse é um grande salto para conseguir o apoio das instituições que valorizam a produção tradicional e a sustentabilidade do nosso planeta”, Sandra Maria, coordenadora da CONAQ.

A CONAQ também afirma que esses dados subsidiarão projetos e ações que contribuam para o melhor desempenho da produção agrícola quilombola, possibilitando a incidência nas políticas públicas de fomento à agricultura. Também possibilitará novas oportunidades de desenvolvimento econômico de geração de renda e segurança alimentar dos quilombos. “Essas informações nos darão a dimensão de quanto é importante termos parceiros institucionais nessa luta pelo fomento e estruturação da Agricultura Familiar Quilombola, de modo a apresentar ao Governo Brasileiro e às instituições parceiras o que as comunidades precisam para a sua sustentabilidade social, cultural e econômica”, Kátia Penha - Coordenadora Nacional da CONAQ.

Educação e agroecologia: um encontro necessário na construção da justiça ambiental

Com a proximidade da realização sedida da 30a Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas de 2025 (COP 30), em Belém, no Pará, amplia-se as discussões e proposições acerca do tema ambiental tem adquirido por diferentes setores da sociedade, fundamentalmente pelos Organismos Multilaterais enquanto expressão do capital financeiro em aliança com os representantes dos diversos países do mundo que objetivam apresentar hipotéticas saídas da crise climática e ambiental, objetivando a geração de lucro e perpetuar a hegemonia dos capitalistas.

Por este fator se faz necessário, pontuar o papel da educação no enfrentamento da crise climática e ambiental, em sintonia as referências e finalidades sociais e educativas de um projeto de sociedade para o Brasil onde se construa os caminhos para um processo de refundação nacional que rume para superação da mercantilização da vida, da submissão do Estado ao capital, da capitalização dos bens públicos pela financeirização e pelo paulatino esgotamento do capitalismo.

Para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) o encontro entre a Educação Democrática e a massificação da agroecologia é condição para avançar no enfrentamento da crise climática e na construção da justiça ambiental, logo, na luta pela superação da exploração capitalista do ser humano e da natureza. A demarcação política dessa afirmação se materializa no Programa Agrário do MST, nesse referencial a agroecologia ocupa centralidade enquanto pilar fundamental na luta e construção de um projeto societário comprometido com a defesa e o cuidado com a natureza.

A Educação enquanto um direito humano universal, se faz imprescindível na construção dos caminhos de fortalecimento da democracia e da emancipação dos povos em toda sociedade. Uma educação efetivamente democrática, necessariamente deve se orientar por finalidades sociais e educativas comprometidas com a construção de um projeto de sociedade em que a valorização e relações equilibradas do ser humano e da natureza estejam na centralidade, em uma perspectiva de enfrentamento das mudanças climáticas e da justiça ambiental.

O enfrentamento as mudanças climáticas e a construção da justiça ambiental são indissociáveis da luta por um projeto de sociedade e de educação comprometidos e alicerçados com a democracia, a justiça social, a democratização do acesso à terra, a agroecologia, a soberania alimentar, a cooperação e na preservação e defesa da terra, das águas e das florestas enquanto bens comuns da humanidade.

Mundialmente, vivemos uma crise do modo de produção capitalista, que expressa suas contradições nas dimensões políticas, econômicas, sociais e ambientais. Na dimensão ambiental as relações capitalistas têm incidido com veemência na exploração dos bens comuns da natureza, por meio das clássicas e destrutivas formas do projeto de agricultura do agronegócio e com a mineração. Perante as crises, e de forma combinada velhas práticas predatórias da

natureza, o projeto capitalista constitui novos artifícios para converter as contradições oriundas da sua forma de expropriar os bens da natureza, reinventando-se perante a crise com supostas “soluções para a questão climática” com a chamada “economia verde” enquanto um conjunto de práticas econômicas pautadas na financeirização e na mercantilização da natureza.

Os subterfúgios constituídos pelos capitalistas com as práticas sob a égide da economia verde com compensação de crédito de carbono, biocombustíveis, conglomerados de parques eólicos de transição energética (energia limpa), entre outras formas de apropriação dos territórios camponeses, povos das águas e das florestas, tem agudizado as causas da crise climática e colocam em risco o equilíbrio ambiental e social. Ocasionalmente forçosamente a desterritorialização das comunidades e povos tradicionais, afetando ecossistemas, a saúde humana e aprofundando as desigualdades sociais. Impactando, fundamentalmente os setores populares do campo e da cidade.

Essas supostas soluções e formas de acumulação baseadas na agenda do clima, constituem uma engenharia para acumular em cima das contradições ambientais e condenam os países do Sul Global a serem zonas de sacrifício para manter o padrão hegemônico de produção do Norte Global e dos setores de energia, agricultura, alteração do uso do solo e desmatamento, resíduos e processos industriais que são os mais poluentes.

Os resultados desta lógica predatória do capital, se tornam progressivamente mais evidentes, por meio dos eventos extremos como secas, queimadas, chuvas intensas, ondas de calor, derretimento acelerado de geleiras e elevação do nível do mar, perda de biodiversidade, impactos urbanos com crises hídricas e aumento de doenças respiratórias por conta da poluição do ar e da água, entre outros.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) sustenta que as soluções para a crise ambiental e as mudanças climáticas passam necessariamente pela luta política e pelo enfrentamento e superação do modo de produção capitalista. Nesse contexto, o campo em unidade dialética com a cidade, torna-se espaço estratégico para a construção da defesa dos territórios indígenas e quilombolas, da reforma agrária popular e da massificação das bases científicas da agroecologia para construir as condições objetivas que subsidiarão um amplo processo de produção social alicerçado em novas relações sociais e que objetivam a reconstrução e transição para formas ecológicas e uma vida sustentável.

A partir do pensar e fazer da Educação do Campo, temos compreendido que a massificação das bases populares e científicas da agroecologia, é uma tarefa inadiável na luta pela existência da humanidade, fator que amplia o sentido humanista, político, formativo e social do trabalho educativo, justamente por serem, Agroecologia e a Educação do Campo, logo, Educação Democrática, integrantes de um mesmo projeto societário que objetiva constituir a hegemonia alternativa da classe trabalhadora. Por isso, devemos tratar da relação Educação e Agroecologia como um dos aspectos da luta de classes contra o projeto e a lógica do modo de produção capitalista.

Devemos considerar que a existência da humanidade encontra-se ameaçada pelas relações capitalistas, de modo que é necessário, o trabalho com educação no campo e na cidade, tomarem como fundamento do processo educacional a socialização das bases científicas da agroecologia, educando as novas gerações e reeducando os adultos para que independente do seu espaço de inserção profissional e vida, desenvolvam a consciência ambiental, controle e decisão política sobre o consumo de alimento, o seu corpo, suas relações, sobre a natureza e compreendam seu papel na luta política contra a crise climática e a lógica perversa e destrutiva do agronegócio e do sistema econômico capitalista à saúde humana, animal e ecológica, que implica de distintas formas na vida de toda sociedade.

Em outras palavras, deve estar entre as finalidades sociais e educativas da Educação Democrática elevar a consciência dos sujeitos para compreensão das contradições, e determinações quanto às relações que constituem a realidade (natureza e sociedade) para agir em prol de transformações humanas e societárias capazes de construir a emancipação das formas de exploração do ser humano e da natureza.

Na relação Educação e Agroecologia, o trabalho educativo assume um papel crucial para avançar no desenvolvimento da agroecologia e das forças produtivas da agricultura, na direção de um desenvolvimento humano igualitário e de construir uma nova cultura, em que a dimensão ecológica da vida seja base do conjunto das dimensões que integram o ser humano e a vida em sociedade.

Importante enfatizar que estamos tratando de uma concepção de agroecologia que não se restringe a forma de produzir de alimentos, mas que firma a conexão orgânica entre *prática (ou práxis)*, *ciência* e *luta*, trabalhando por uma perspectiva de vida e de novas relações humanas, geracionais e de gênero fundadas em valores humanistas, diz respeito ao acesso do conjunto dos direitos humanos. Estes elementos compõem um conjunto de condições políticas-organizativas em relação ao campo e a cidade e que o trabalho educativo pode potencializar conhecimentos e práticas que contribuam no enfrentamento das mazelas do capital de modo a desnaturalizar as relações de opressão, as formas de exploração da natureza e do ser humano e somar-se para construir novas formas de participação, mobilização e organização com aspirações emancipatórias.

Essa é uma tarefa humanizadora que convoca as diversas frentes formativas e educacionais, para um abrangente processo de formação humana, envolvendo a formação técnica, tecnológica e política; a organização produtiva, política e social – campo e cidade; e a multiplicação para a afirmação e articulação de múltiplos sujeitos coletivos que estejam no movimento da *denúncia*, *resistência* e *luta* contra o projeto de educação, de agricultura e de sociedade capitalista, conjugando um caráter propositivo com práticas e ações concretas de como *pensar* e *fazer* a educação e políticas públicas comprometidas com a preservação e a defesa dos bens da natureza, pela justiça ambiental e a transformação social.

Está colocado para o conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras da Educação o desafio histórico de uma agenda política-formativa em defesa vida humana e natural. Por isso, há de considerarmos o potencial e a importância política, ética e formativa de avançarmos concretamente na aproximação entre educação e agroecologia como parte de um processo mais amplo da luta ambiental integrada ao enfrentamento e pela superação do modo de produção capitalista.

Ações necessárias no âmbito educacional para enfrentar a crise climática e construir justiça ambiental.

- A Educação e a Agroecologia devem ser desenvolvidas a partir da realidade dos territórios camponeses, respeitando os biomas e a cultura local, em contraposição e pela superação das contradições impostas pelo capital;
- A relação Educação e Agroecologia reafirma a educação democrática, o princípio da luta permanente por uma educação libertadora, crítica, criativa e inclusiva, comprometida com a superação das desigualdades sociais, com a justiça ambiental e a construção de um Projeto Popular de Sociedade;
- Precisamos avançar em outro referencial de produção científica e de tecnologias, adaptados às dimensões e necessidades dos agroecossistemas das famílias camponesas, para possibilitar o aumento da produção e produtividade agrícola, a redução da penosidade do trabalho, a agregação de valor à produção, melhoria de renda e qualidade de vida.
- Lutar para aumentar o investimento do Estado brasileiro na agricultura camponesa e familiar de base agroecologia é determinante, por meio de políticas públicas que potencializam as ações em promoção da agroecologia e da produção de alimentos saudáveis;
- A concepção de Educação e Agroecologia promove uma educação contextualizada à realidade agrária brasileira, intrinsecamente vinculada ao projeto de campo e à concepção de política pública, de educação e de formação humana construída e defendida pelos movimentos e organizações populares do campo.
- Conceber o vínculo educação e agroecologia, enquanto uma ferramenta de fortalecimento e construção do projeto de agricultura familiar camponesa agroecológica, em contraponto a superação à pedagogia do capital ligada aos interesses do agronegócio que gera doenças, violências, mortes e destruição dos seres humanos e da natureza.
- A política educacional deve reconhecer, induzir e financiar processos educativos para elaboração de Projetos Político – Pedagógicos específicos dos Centros de Educação Infantil, Escolas, Cursos Técnicos e Superiores, para incorporarem o estudo da questão ambiental e da agroecologia, articulado à realidade camponesa, na construção da práxis agroecológica, respeitando a diversidade cultural, os diferentes sistemas de conhecimentos e modos de vida, respeitando os saberes das comunidades locais, valorizando-os e articulando-os com os conteúdos pedagógicos das ciências e das artes;
- Ter políticas massivas de formação dos educadores e educadoras em agroecologia como ciência é imprescindível, desde a Educação Básica até a pós-graduação, tanto dos profissionais que atuam nos cursos de Agroecologia, como todas as outras áreas do conhecimento;

- A agroecologia como objeto de estudo necessita avançar para além do campo, constituindo alianças com o meio urbano, uma aliança entre campo e cidade, como parte de um amplo processo de conscientização da sociedade;
- Organizar e preparar multiplicadores da agroecologia, vinculando a organização de cadeias produtivas agroecológicas e a cooperação agrícola, com assistência técnica e extensão, formar profissionais nas ciências agrícolas, educadores, artistas, e toda a comunidade comprometida com o conhecimento e as práticas agroecológicas.
- O Estado brasileiro (união, estados e municípios) necessita trabalhar com o marco legal que proíba a entrada nas Escolas Públicas dos supostos programas de educação ambiental orquestrados pela indústria de agrotóxicos, sindicato patronal, associações e cooperativas do agronegócio e mineradoras que usurpa o caráter público da educação ao imprimir os interesses privados e empresariais, submetendo a escola a lógica perversa do agronegócio.



**DIONARA
SOARES RIBEIRO**
é da Escola Popular de
Agroecologia e Agrofloresta
Egídio Brunetto
e do Setor de
Educação do MST.



**LUANA POMMÉ
FERREIRA DA SILVA**
é da Coordenação
Nacional do Setor de
Educação do MST.



**VALTER
DE JESUS LEITE**
é da Coordenação
Nacional do Setor de
Educação do MST.

Telhado de vidro: o trabalho infantil e as emergências climáticas

A imagem de um cavalo em cima do telhado devido às chuvas torrenciais que acometeram o Rio Grande do Sul percorreu jornais e redes sociais não só pelo Brasil, mas pelo mundo todo, em maio de 2024. Nesse horizonte, imaginem o que as centenas de milhares de crianças, adolescentes, pessoas adultas e idosas passaram naqueles dias para resistir ao desastre.

Crianças e adolescentes devem ser considerados público prioritário em atendimento e proteção, de acordo com a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Contudo, em uma situação de catástrofe climática e na luta pela manutenção da vida, muitas crianças e adolescentes sucumbem ao trabalho infantil, violando gravemente seus direitos.

O Brasil conta com aproximadamente 1,65 milhão de crianças e adolescentes envolvidos em trabalho infantil, de acordo com os dados da PnadC 2024. Porém, esse número é a ponta do iceberg: nesse contingente não estão contempladas as crianças e adolescentes envolvidas na cadeia produtiva de drogas ilícitas e na exploração sexual, tampouco aquelas que vivem e trabalham nas ruas, nem aquelas que trabalham nas novas modalidades de exploração em ambientes digitais. Além disso, no país, entre 2020 e 2023, apontou-se 4077 desastres climáticos e, somente na Região Norte, as secas nos rios impossibilitaram que 436 mil crianças e adolescentes não pudessem estudar adequadamente, no ano passado.

Se fenômenos climáticos (in)tenso podem provocar deslocamento forçado, perda de fonte de rendimento e consequente miséria a muitas famílias, o trabalho infantil acaba tornando-se, muitas vezes, a única possibilidade de sobrevivência para as crianças e adolescentes que precisam se sujeitar às piores formas de trabalho infantil⁷, para além da própria interrupção dos estudos.

A educação é um dos instrumentos de prevenção e enfrentamento ao trabalho infantil. Na medida em que se interrompe essa possibilidade de presente e de futuro às crianças e adolescentes, retira-se a chance de romper a desigualdade e a injustiça sociais, perpetuando-se um ciclo de pobreza, visto que são crianças e adolescentes vulneráveis socioeconomicamente aqueles que são explorados.

Para que ninguém suba no telhado, muito menos crianças e adolescentes sejam vítimas da exploração de seus corpos, é fundamental que os orçamentos públicos contemplem as políticas de geração de renda às famílias, além daquelas voltadas à educação, à saúde, à cultura e à prevenção e mitigação às emergências climáticas, de modo permanente e intersetorial, enfrentando

concomitantemente, o racismo ambiental e à desigualdade socioeconômica. O presente e o futuro exigem compromisso de todos na proteção e defesa do meio ambiente e das crianças e de adolescentes.



KATERINA VOLCOV

é Doutora em Ciências (USP), com pós-doutorado em Educação (Unifesp) e está secretária executiva do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção a Adolescentes no Trabalho (FNPETI).

3.4. Investimento em estrutura para a mudança

Desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Custo Aluno-Qualidade (CAQ) é um mecanismo que une qualidade, controle social e financiamento da educação.



Ao considerar os insumos necessários para a garantia de um padrão de qualidade, o CAQ pauta os investimentos que cubram os custos de manutenção das creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental e médio, em suas diferentes modalidades, conforme previsto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei no 13.005/2014), entre outras leis.

O CAQ propõe um avanço em relação à realidade, uma vez que as condições objetivas de oferta (infraestrutura, recursos materiais e humanos) da maioria das escolas públicas brasileiras não condiz com o que é necessário para garantir o direito à educação, conforme preconiza a Carta Magna e outros textos legais.

O CAQ contempla as condições adequadas e os insumos materiais e humanos necessários para que os professores consigam ensinar e para que os estudantes possam aprender. A ideia central é que a garantia de insumos adequados é condição fundamental – ainda que não suficiente –, para o cumprimento do direito à educação. Fundamental porque, sem valorização dos profissionais da educação e infraestrutura adequada nas escolas públicas, a educação não acontece. O CAQ visa garantir que o processo de ensino-aprendizado ocorra plenamente.

É inaceitável que algumas escolas tenham professores condignamente remunerados, banheiros dignos, água potável, bibliotecas, laboratórios de Ciências,

quadras número adequado de estudantes por turma e outros insumos essenciais e outras escolas não!

O Custo Aluno-Qualidade (CAQ) também garante que todas as escolas do país tenham infraestrutura adequada, com banheiros, quadras poliesportivas cobertas, laboratórios de ciências, bibliotecas, entre outras condições imprescindíveis de qualidade.

A noção de CAQ foi citada pela primeira vez pelo Prof. Ediruald de Mello (UnB), em 1989. João Monlevade, também já falava sobre CAQ no final da década de 1980. Eles cunharam uma noção. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação definiu o conceito de CAQ a partir de 2002.

O CAQ, segundo formulação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação - que é a única que existe -, busca materializar o primeiro princípio da educação nacional, inscrito na Constituição Federal:

"Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola".

Portanto, a implementação do CAQ para aperfeiçoar o financiamento das escolas públicas brasileiras se justifica por pelos menos três motivos:

1. a persistência da enorme desigualdade de acesso, condições díspares de permanência e qualidade educacional entre as pessoas de diferentes classes sociais;
2. as evidências de insuficiência de condições de oferta nas escolas públicas; e
3. as limitações da política de financiamento vigente.

É importante reiterar que o CAQ não padroniza escolas mas, sim, garante direitos básicos e inalienáveis para todas elas. Dessa forma, por meio dos parâmetros garantidos pelo CAQ, pode-se construir diversos modelos de escola - todas com qualidade. Essa qualidade é condição básica para que possamos ter dignidade em nossa educação pública. É, portanto, primordial que ela seja garantida e universalizada.

É possível compreender, sem muito esforço, a diferença na vida de um estudante frequentar uma escola com banheiro, saneamento, água potável, turmas que não sejam superlotadas, professores valorizados, entre outros elementos que conferem dignidade ao ambiente escolar. Criança, adolescente, jovem e adulto aprendem melhor em um espaço digno. A professora e o professor também ensinam melhor.

Os insumos do CAQ são dispostos em quatro dimensões:

Estrutura e funcionamento

- biblioteca com acervo compatível com o público atendido, em idade e quantidade;
- salas de aula com os equipamentos, de acordo com a idade do público atendido;
- banheiros, saneamento básico, água potável, luz elétrica;
- laboratórios de ciências e multimídias, com os equipamentos para o desenvolvimento das aulas;
- quadras poliesportivas;
- refeitórios com os equipamentos e acessórios para armazenamento, conservação, manuseio/preparação e distribuição da alimentação escolar.

Trabalhadoras e trabalhadores da educação

- profissionais da educação com condições de trabalho, formação adequada e salários dignos;
- recursos para o projeto pedagógico das escolas.

Acesso e permanência

- quesitos de acessibilidade, como rampas, sinalização em braile, piso antiderrapante e sinalizados para circulação;
- busca ativa permanente de estudantes com excesso de faltas;
- estabelecimento de formas adequadas de permanência estudantil nos períodos letivos.
- busca permanente de uma cultura de paz, respeito e combate a todas as formas de discriminação nas unidades escolares.

Gestão democrática

- espaço para o grêmio e espaços para reuniões;
- participação dos pais, mães e responsáveis na decisão dos rumos das unidades escolares;
- respeito e diálogo com entidades sindicais, movimentos sociais, associações populares e outras formas de organização e participação.



Como se trata de custos, obviamente é preciso estimar os valores monetários dos diferentes insumos. Uma crítica equivocada referente ao CAQ aponta como problemática a “precificação” dos componentes dos custos. Isso revela total desconhecimento da gestão educacional e da ampla literatura de estudos de custos, tanto na educação, como fora dela. O CAQ segue a lógica de financiamento dos países que deram certo em termos educacionais: define os ingredientes básicos de qualidade (insumos) que uma escola deve ter e estima seus custos.

Na contabilidade pública, é preciso ordenar o orçamento. Portanto, **para materializar qualidade é preciso ter insumo-preço**. Caso contrário, a qualidade é só discurso. As condições de oferta, em qualquer operação financeira e contábil, são concretizadas por insumos. Aliás, como visto, essa é a definição dada pela LDB. E esse é o motivo do apoio dos Ministérios Públicos e dos Tribunais de Contas ao CAQ: ele é concreto.

Ainda, a proposta de Custo Aluno-Qualidade (CAQ) é totalmente **compatível com o reconhecimento da imensa diversidade e profundas desigualdades que caracterizam a realidade do país**. A implementação progressiva e contextualizada dos insumos e parâmetros que dão base ao CAQ deverá ser construída de forma acordada em instâncias a serem estabelecidas com os entes federados e sujeitos do controle social nos diferentes contextos regionais, considerando a disponibilização de recursos, o desafio da criação do Sistema Nacional de Educação, os recursos do novo Fundeb e as características locais.

Dessa forma, a **definição de valores dos insumos deverá ser realizada por processos de precificação e de garantia de parâmetros já presentes no arcabouço legal**. Portanto, faz parte não só da norma já vigente, como também das obrigações da gestão pública garantir que os custos sejam condizentes com as realidades locais e que possam refletir qualidade. Ter ou não banheiros nas escolas não é uma questão que pode se alterar com o passar do tempo ou com o contexto, por exemplo. Ou seja, os parâmetros seguem válidos nacionalmente. Os quesitos de acessibilidade também seguem essa lógica: escolas acessíveis são escolas melhores para todas as pessoas que lá estudam e trabalham!

Vale lembrar que a proposta de CAQ formulada pela Campanha garante não somente quantidade suficiente de profissionais da educação e sua remuneração adequada, como também destina recursos para formação continuada e carreira. Dessa forma, abrange e responde aos estudos que apontam para os fatores relacionados aos profissionais que impactam na qualidade da educação.

Ao mesmo tempo, ao considerar parâmetros adequados de estudantes por turma, o CAQ não só combate impactos negativos de salas superlotadas – como apontado em diversos estudos⁸ – como considera que os insumos devem ser relacionados e implementados em conjunto, articulados pelo projeto pedagógico da escola.

8 Exemplo: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,escolas-cheias-tem-qualidade-22-menor-no-ensino-medio-,10000002015>

Aliás, vale reiterar, o CAQ não se relaciona ao Ideb – são dois elementos diferentes no debate sobre qualidade na educação. Ocorre que o CAQ promove qualidade e, portanto, aprendizagem. Consequentemente, garante a dignidade para os professores ensinarem e os estudantes aprenderem e pode ter sim impacto nos índices de desenvolvimento da educação!

Qualidade em uma perspectiva democrática

Sempre é preciso explicitar o que se pensa como **“qualidade para todos”**. **Se for apenas para alguns, não será qualidade na perspectiva democrática e popular. Será privilégio.** Então tentamos recuperar o significado de “qualidade” considerando esses princípios.

Na disputa sobre o termo “qualidade”, muito se discute sobre os fins da educação, ou seja: como é essa educação de qualidade? O que ela deve ensinar? O que ela deve desenvolver nos estudantes? O CAQ, como já mostramos, não amarra ou padroniza esses caminhos, ao contrário, garante:

1. as **condições para que cada escola possa fazer suas escolhas pedagógicas**, de acordo com sua realidade,
2. a **estrutura** para que possa colocar essa educação em prática,
3. a possibilidade de as comunidades educacionais, os gestores, e os órgãos de controle **gerenciarem os investimentos** na educação e saberem **se o recurso direcionado para essa estrutura está chegando onde deveria** e não sendo desviado, e
4. as condições para o enfrentamento necessário às desigualdades em **todas as regiões do país**, ao garantir qualidade em todas as escolas, **chamando à responsabilidade** a União, os estados, o DF e os municípios, sendo indutor de justiça social e federativa.

Fora isso, **o CAQ, por reunir tantos elementos de forma sistêmica, é gerador de segurança jurídica e potencializa a ampliação de oferta** com qualidade por parte da gestão pública, e não o contrário.

Dessa forma, **o CAQ reflete a qualidade em uma perspectiva democrática**, por garantir:

- Gestão democrática
- Infraestrutura de qualidade, que pauta o financiamento
- Parâmetros para gestão do recurso público
- Mecanismos de controle social e de combate à corrupção
- Enfrentamento das desigualdades e justiça federativa

EXISTE MUITA DESINFORMAÇÃO CIRCULANDO POR AÍ E O CAQ FOI ALVO DE FAKE NEWS!

Para não cair nessa, convidamos a ler a cartilha “Por que é imprescindível constitucionalizar o CAQ?” que publicamos em 2020, quando se tentou o absurdo de tirar o CAQ do Fundeb. Nessa cartilha, você encontra tudo explicadinho sobre o mecanismo e também uma lista de mitos e verdades!

https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Fundeb2020_Nota-Tecnica_2020_08_12_CAQ-SenadoFederal_FINAL.pdf

Subcomissão Especial para tratar de Climatização nas Escolas - SUBCLIMA - da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados

Presidida pela deputada Sâmia Bomfim (PSOL/SP) e com relatoria da deputada Duda Salabert (PDT/MG), a Subcomissão Especial, criada no âmbito da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados tem por objetivo discutir, analisar e propor soluções para a climatização das escolas públicas, com foco na melhoria do ambiente escolar, por meio de propostas de ações e políticas públicas que garantam conforto térmico, favorecendo o rendimento acadêmico e pedagógico, a concentração e o bem-estar de estudantes e profissionais da educação, além de promover eficiência energética.

Diversas pesquisas apontam que estudantes em municípios brasileiros que experimentaram aumentos significativos de temperatura perderam, em média, 1% de aprendizagem por ano devido ao calor extremo. Ao final do ensino médio, isso pode representar uma perda acumulada de até um ano e meio de aprendizado.

A temperatura ambiente influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem, tornando essencial a análise e melhoria da infraestrutura escolar para garantir ambientes adequados ao desenvolvimento educacional dos estudantes.

Sabemos que o Brasil já enfrenta uma nova realidade ambiental, com ondas de calor extremo, enchentes e secas afetando diretamente a rotina escolar de milhões de estudantes e profissionais da educação em todo o país.

"Hoje, milhares, senão milhões de crianças e adolescentes têm seu direito à educação prejudicado por eventos extremos. O calor impacta diretamente a possibilidade de aprendizado e o exercício do trabalho docente. É urgente construir uma política nacional de adaptação das escolas diante de um colapso ambiental que já é permanente e precisa ser enfrentado com seriedade", afirmou Sâmia Bomfim durante audiência pública da Subcomissão que debateu, em junho passado, os impactos da crise climática na educação básica, e que contou com a presença de Danilo Moura, especialista em Programa - Clima, Meio Ambiente da Unicef Brasil; Carlos Alexandre Príncipe, representante da Secretaria Nacional de Mudança do Clima do Ministério do Meio Ambiente; Maria Isabel Barros, do Instituto Alana; Julio Pedrassoli, do MapBiomas; e Viviane Vazzi, coordenadora-geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação.

O relatório final será apresentado pela deputada Duda Salabert (PDT-MG) até o dia 15 de fevereiro de 2026 e incluirá propostas legislativas e diretrizes para a construção de uma política nacional de climatização e adaptação das escolas públicas brasileiras às mudanças climáticas.

Projetos de lei relacionados à pauta e apresentados por Sâmia Bomfim:

- [PL 1185/2019](#)

Autor: Tiago Dimas

Dispõe sobre a adoção de sistema de ar condicionado de refrigeração e/ou aquecimento, alimentado por energia solar fotovoltaica, na constru-

ção de novas salas de aula de escolas e instituições de ensino públicas. Parecer aprovado na Comissão de Educação em 20/08/2025.

- [PL 3277/2025](#)

Dispõe sobre diretrizes para mitigação dos efeitos das mudanças climáticas em prédios públicos e espaços públicos ou privados de circulação ou concentração de pessoas, e dá outras providências. Aguardando parecer da relatora Deputada Sílvia Cristina na Comissão de Educação.

- [PL 3646/2024](#)

Dispõe sobre o impedimento de concessão de incentivos fiscais a pessoas jurídicas e físicas envolvidas em crimes ambientais, e dá outras providências. Pronta para Pauta na Comissão de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (CMADS).

- [PL 3902/2024](#)

Altera o art. 10 da Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, para estabelecer a interdição temporária de direitos no caso de envolvimento em crimes ambientais que resultem em desmatamento, queimadas ou degradação significativa do meio ambiente. Aguardando Deliberação na Comissão de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (CMADS).

Saiba mais sobre a SubClima: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/subcomissoes/2025>



SÂMIA BOMFIM
(PSOL/SP)

é deputada federal e presidenta da Subcomissão Especial para tratar de Climatização nas Escolas da Câmara dos Deputados.

3.5. Com os olhos bem abertos para as Amazôniaas

CAQ-Amazônia na perspectiva dos territórios

A proposta de “Custo Aluno Qualidade-Amazônia” na perspectiva dos territórios dos campos, das águas e das florestas representa uma construção social e política, assentada em princípios de proteção à vida e de defesa dos territórios, os quais estão imbricados nas lutas por justiça ambiental, tendo em vista que se trata de condição primordial para a manutenção das populações tradicionais, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, camponesas nos seus territórios.

A defesa dos territórios e as lutas por justiça ambiental na Amazônia são centrais para essas populações, pois os processos destrutivos da acumulação de capital reduzem a biodiversidade e comprometem o meio ambiente e a vida nas comunidades. Esses processos consolidam-se por meio do autoritarismo e das diferentes formas de negócios, sintetizados no conceito “agro-minero-hidro-bio-carbono-negócio” (Malheiro, Porto-Gonçalves e Michelotti, 2021). Desse modo, a educação como prática social, política e cultural para a emancipação humana é essencial na preservação da vida nos territórios. A escola pública atua como um território de resistência contra o avanço da mercantilização dos direitos sociais básicos e da ampliação das desigualdades. Todavia, as condições precarizadas de funcionamento das escolas do campo, das águas e das florestas, que os tomadores de decisão autoritariamente insistem em manter, resultam em negação de um direito básico a essas populações: ter acesso a uma escola pública de qualidade, socialmente referenciada nos territórios e nas territorialidades das Amazôniaas e capacitada para elevar o nível de escolaridade e a formação para a cidadania.

O CAQ-Amazônia afigura simultaneamente resistência e instrumento de referência para viabilizar uma educação básica pública de qualidade, por se tratar de uma construção que afronta a racionalidade homogeneizante de financiamento, que desconsidera as necessidades e os custos diferenciados. Daí a sua importância, pois além de perspectivar a incorporação das necessidades educativas requeridas pelas territorialidades, a metodologia por insumos básicos orienta a alocação adequada dos recursos e o exercício para o controle social. No processo de desenvolvimento dessa metodologia, a escuta e a participação das comunidades do campo, das águas e das florestas são condições básicas. Assim sendo, o CAQ-Amazônia possibilita o fortalecimento dos territórios ao propor financiamento adequado para permanência de escolas nos territórios, com montantes de recursos diferenciados e com critérios diversificados de distribuição. O CAQ-Amazônia, portanto, coloca-se como um instrumento de

defesa da escola pública de qualidade e dos territórios, sustentado em processos democráticos, participativos, cujas discussões necessariamente remetem às lutas por justiça ambiental.



ROSANA MARIA GEMAQUE ROLIM

é professora Titular da Universidade Federal do Pará, vinculada ao Instituto de Ciências da Educação. Doutora em Educação pela FEUSP, com atuação na Graduação em Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora em financiamento da educação básica na Amazônia. Associada à FINEDUCA e integrante do Comitê - Pará da CNDE. Fundadora e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Financiamento da Educação Básica - GEFIN - ICED/UFPA, que faz pesquisa, formação e extensão em financiamento da educação no Estado do Pará há 27 anos.

4. O Plano Nacional de Educação - PNE é caminho aberto

4.1. O eixo VII da Conferência Nacional de Educação

Desde 2023, temos atuado no processo de elaboração do novo PNE 2024-2034. O marco dessa construção é a retomada do Fórum Nacional de Educação e a construção da Conferência Nacional de Educação 2024.

Plano Nacional de Educação (2024-2034) – política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável

A realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2024) em suas etapas municipais, distrital e estaduais em 2023, e sua etapa nacional em janeiro de 2024, representou uma importante etapa rumo ao novo PNE, com debates e proposições que mobilizaram todo o país.

No total, **participaram do evento 1.846 delegados** de todos os estados e do Distrito Federal.

A realização da CONAE 2024, coordenada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), significou a **retomada do diálogo social e o fortalecimento da democracia no país**. Reafirmou também a importância do FNE como espaço estratégico de interlocução da sociedade civil e do Estado e de controle social da política nacional de educação.

A incidência realizada junto ao FNE garantiu, além de qualificação do texto, a construção de um eixo novo, focado em justiça climática e desenvolvimento sustentável: **Eixo VII - A Educação comprometida com a preservação da vida no planeta, no enfrentamento à pobreza, com a justiça social, com a proteção da biodiversidade, com o desenvolvimento socioambiental sustentável**.

A CONAE 2024, a partir de debates intensos sobre seus sete eixos, teve como resultado a construção coletiva, participativa e democrática do Documento Final⁹ com a análise da conjuntura brasileira, das diretrizes e estratégias,

bem como a elaboração de proposições e ações fundamentais que devem orientar os rumos da agenda educacional para os próximos dez anos.

Saiba mais do que aconteceu na Conferência, as moções,
os principais pontos conquistados e a incidência que fizemos:
<https://campanha.org.br/especiais/conae-2024/>

Os textos de cada um dos sete eixos temáticos que integram o Documento-Final da CONAE 2024, se estruturam em uma fundamentação histórica e conceitual e apresentação contextualizada de forma detalhada, considerando a abrangência e a transversalidade dos diferentes temas que compõem o debate da educação brasileira. Ao final de cada eixo, são apresentadas as proposições que orientam a construção e a implementação do novo PNE (2024-2034). Aqui apresentamos um breve resumo do eixo VII.

Acesse aqui o documento final da CONAE 2024 na íntegra:
<https://campanha.org.br/acervo/documento-final-conae-2024/>

Eixo VII - Educação comprometida com a justiça social, a proteção da biodiversidade, o desenvolvimento socioambiental sustentável para a garantia da vida com qualidade no planeta e o enfrentamento das desigualdades e da pobreza.

O Eixo VII contempla os compromissos da educação com a vida em suas diferentes formas, ambientes e territórios, partindo da premissa que ela se realiza de modo integral, plena e saudável somente em um ambiente natural com a biodiversidade preservada, protegida e por meio de um modelo de desenvolvimento socioambiental sustentável. Tais aspectos são essenciais à promoção e à garantia da justiça social e ambiental plenas, cujo princípio se materializará com a efetiva superação das desigualdades, da fome, da pobreza e das diferentes formas de opressão, discriminação e preconceitos.

O texto destaca que é necessário instituir um conjunto de proposições constitutivas de uma política nacional de educação que, articulada pelo Sistema Nacional de Educação, em interface com as atuais e futuras políticas e ações do Estado e da sociedade civil organizada, se constitua em um conjunto de princípios, diretrizes, programas, ações, formas e meios para se garantir a oferta de processos formativos na área. Tal política precisa partir e reconhecer a estreita e interdependente relação entre educação, ciência e tecnologia, inovação, economia, meio ambiente e direitos humanos, buscando e dirigindo suas metas aos esforços societários para o alcance de um futuro soberano, pacífico e solidário para nosso país.

A garantia de uma educação, reconhecida como uma prática social e histórica, constitutiva e constituinte das relações sociais, pautada nos princípios da justiça social e socioambiental, na cultura da paz e reconhecedora dessas diversidades e desigualdades precisa ampliar a noção de inclusão e igualdade,

atuando no enfrentamento e na superação da compreensão abstrata de humanidade e homogeneizante de direitos universais.

O processo de implementação da Educação em Direitos Humanos (EDH) deve garantir o princípio de que todas as pessoas têm o direito de usufruírem de uma educação de qualidade, não discriminatória, inclusiva e democrática, independente do seu sexo; da origem nacional e étnico-racial; de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; de sua orientação sexual; de identidade de gênero; de faixa etária; de ser pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, ou com altas habilidades ou superdotação.

Também é destaque no Eixo VII, a necessidade da educação estar vinculada às novas exigências e demandas, como as do mundo do trabalho e da produção; ao desenvolvimento científico e tecnológico; às questões sociais e problemáticas ambientais; ao enfrentamento e superação das desigualdades, da pobreza; à defesa do meio ambiente; ao combate ao racismo ambiental; à proteção das diferentes formas de vida; aos impactos das mudanças climáticas; tendo como base uma economia sustentável.

Proposições aprovadas no Eixo VII:

1. Promover e garantir, até o segundo ano, como política de Estado, a oferta de educação ambiental na perspectiva da sustentabilidade, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, respeitando as especificidades de cada região;
2. Promover e garantir, em até dois anos do início deste PNE, a implementação da política e das diretrizes nacionais de Educação em Direitos Humanos (EDH), em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, visando ao alcance da justiça social e da cidadania plenas;
3. Estabelecer e assegurar como prioridade, até o primeiro ano deste PNE, Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação na área da Educação Ambiental e Política Nacional da Educação em Direitos Humanos, em articulação, respectivamente, com a política e diretrizes nacionais de educação ambiental, com a educação em desenvolvimento sustentável e com as diretrizes nacionais de educação em direitos humanos (EDH), com previsão e garantia de financiamento público adequado e estável, envolvendo todos os entes federativos e universidades públicas e institutos federais;
4. Promover gradativamente, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, a oferta de Educação Alimentar e Nutricional (EAN), embasada no guia alimentar para a população brasileira e no marco de referência de Educação Alimentar para Políticas Públicas (2012).

Perspectivas da CONAE/2024 para o Alcance da Justiça Ambiental pela Educação

As promessas da democracia ocidental são numerosas e sedutoras. Entre elas, estão o direito à vida e à liberdade, a proteção das minorias, a participação política, o acesso ao trabalho, à assistência social, à saúde e à educação. A Constituição de 1988 – nossa “Constituição Cidadã” – consagra vários desses direitos fundamentais. Um deles é o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado (Art. 225). Contudo, esse direito é histórica e sistematicamente negado, como evidenciam o desmatamento, a poluição dos rios e a emergência climática.

Essas violações afrontam o princípio da justiça ambiental, que busca garantir a todas as pessoas – independentemente de raça, cor, origem ou renda – o mesmo grau de proteção contra riscos ambientais, o acesso a um ambiente limpo e saudável e a participação justa nas decisões que afetam o território onde vivem. Num país marcado pela exclusão social e pela fragilidade na garantia dos direitos humanos, as injustiças ambientais se repetem diariamente, de forma muitas vezes violenta.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE/2024), em seu documento final, indicou políticas de Estado para assegurar a educação como direito humano, vinculada à justiça social e ao desenvolvimento socioambiental sustentável. Para um país de dimensões continentais e com estrutura federativa complexa, a conferência reforçou a necessidade de criação de um Sistema Nacional de Educação. Esse sistema deve se apoiar em princípios como: escola pública como direito, gestão democrática, educação inclusiva e de qualidade, valorização profissional, financiamento público justo e contínuo e compromisso da educação com a salvaguarda do ambiente.

A CONAE estabeleceu metas, objetivos e estratégias de médio e longo prazo para enfrentar a exclusão educacional e socioambiental que historicamente marca o Brasil. Se implementadas, essas proposições podem impulsionar a responsabilização do campo educacional e de seus formuladores de políticas, especialmente no que diz respeito à justiça socioambiental. Entre os caminhos propostos está a ampliação da Educação Ambiental, na perspectiva da sustentabilidade, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino – o que exige formação continuada de educadores, produção de materiais didáticos adequados, valorização dos saberes dos povos tradicionais, infraestrutura escolar preparada para as emergências climáticas e outras ações integradas. Agora cabe ao Congresso brasileiro tornar lei o que a voz da sociedade, representada por mais de 2.400 participantes, apontou na CONAE.



CARLOS ALBERTO MARQUES

é Professor Titular do Dep. de Metodologia de Ensino, da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutor em Química, pós-doutorado em Ensino da Química Verde e Sustentável. Membro do Fórum Nacional de Educação; foi relator do eixo VII da Conae 2024.

Fique De Olho nos Planos!



Para o Brasil avançar na educação, ele precisa concretizar os Planos de Educação. E para isso, é preciso ampliar a roda, fortalecer os espaços democráticos e defender as conferências de educação, que representam os mais importantes processos de monitoramento desses planos!

Desde a aprovação do PNE em 2014, estados, Distrito Federal e municípios, do país revisaram ou elaboraram seus próprios planos, que devem orientar os rumos da educação no país no decênio. Por serem planos de Estado, e não somente de governos, eles são o principal instrumento da política educacional, fundamentais para romper a descontinuidade das políticas atreladas a planos de governo e melhorar a qualidade da educação brasileira.

Promover o direito à educação pública, de qualidade, laica e inclusiva é uma tarefa

de todos nós, por isso, é necessário somar forças e atuar em conjunto para que os planos de educação tenham condições de serem efetivamente implementados. Por isso, a iniciativa “De Olho nos Planos” chama todas e todos a se comprometerem com eles, fazendo parte do monitoramento participativo dos Planos de Educação!

Para ajudar nesse importante processo, a iniciativa “De Olho nos Planos” tem produzido materiais que estimulam esse debate e essa prática, com o intuito de garantir que fóruns e conselhos de educação, secretarias, escolas, organizações da sociedade civil, movimentos sociais, coletivos e pessoas em geral realizem experiências de gestão democrática e de controle social na educação em seu estado ou município.

Acesse os materiais, saiba mais e compartilhe:

<http://www.deolhonosplanos.org.br/monitoramento-participativo/>

4.2. A tramitação do PNE e as propostas da sociedade civil organizada

Em 2024, o Plano Nacional de Educação (PNE), completou 10 anos e chegou ao final de sua vigência. Mas não ao final de sua validade! Enquanto não tivermos um novo plano, a Lei 13.005/2014 continua válida. Isso acontece porque há, no mundo, um princípio que rege os direitos humanos que é o PRINCÍPIO DE NÃO RETROCESSO. E isso significa não só que, depois de um direito conquistado, ele segue valendo, como também não podemos criar novas leis que andem para trás naquela conquista.

Em 2024, no último ano de vigência do PNE 2014-2024, a avaliação desse período nos mostrou que sua implementação está aquém das expectativas que envolveram sua aprovação. **O plano chegou aos seus dez anos de existência com a maioria de suas metas não cumpridas e muitas em retrocesso.** Ele foi adiado no ano passado para vigência de mais um ano, para podermos iniciar com qualidade sua tramitação. **Assim, 2025 é um ano**

muito importante, o de levar a educação que queremos para o Congresso Nacional!

Considerando que o PNE é uma lei tão importante que promove o direito à educação, a justiça social e o desenvolvimento sustentável e busca começar o processo de reparação histórica da dívida educacional brasileira, por que ele vem sendo descumprido?

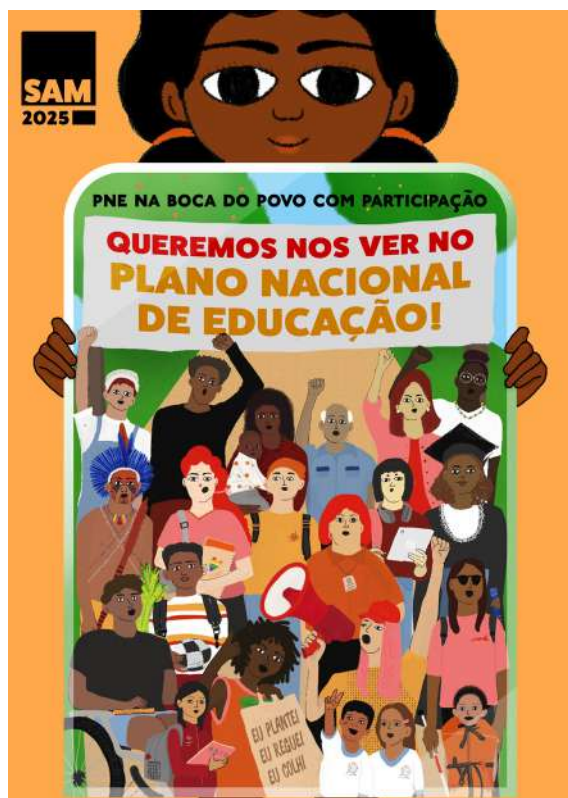
Alguns fatores estruturais nos ajudam a entender o que aconteceu com o PNE 2014-2024 e a repensar as estratégias para que o mesmo não se repita com o novo PNE 2025-2035.

1. O primeiro é que o PNE não tem sido uma prioridade política. Para dar certo, a educação deveria ser prioridade real dos governos. Por mais que o Ministério da Educação e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação tenham uma responsabilidade direta em sua implementação, é preciso garantir a intersetorialidade¹⁰ das políticas públicas, fomentada pelo Presidente da República, governadores e prefeitos. Por outro lado, nos últimos anos, a gestão do próprio Ministério da Educação atuou diretamente no desmonte das políticas e das instâncias e espaços de participação e controle social dessas políticas, propondo agendas de interesses privatistas que, muitas vezes, vão na contramão do PNE.
2. Não podemos esquecer que quando o Plano Nacional de Educação foi aprovado, a previsão era de aumento do investimento em educação em valores equivalentes a cerca de 5% do PIB para 10% do PIB em dez anos de vigência da Lei, ou seja, até 2024, garantindo a expansão de matrículas e condições adequadas de oferta em todas as etapas da educação básica e na educação superior, o que impactaria positivamente na redução da exclusão social e racial histórica e possibilitaria a melhoria substancial da qualidade da educação, que ainda é muito aquém da prevista na Constituição Federal de 1988. Mas o que tem sido feito é o contrário: investimentos insuficientes nas políticas, programas e ações de educação. A política de austeridade fiscal se destaca como grande empecilho ao aumento substancial de recursos.
3. Entre 2016 e 2022, o governo federal teve, ao contrário do que propõe o Plano Nacional de Educação, um programa baseado em negacionismo científico, em privatizações, em fundamentalismos, em militarismos, em conservadorismo, em clientelismo, em perseguições e em discriminações.

¹⁰ Intersetorialidade é a integração e colaboração entre diferentes setores, sejam eles governamentais, não governamentais, públicos ou privados a fim de solucionar situações difíceis que impactam na sociedade. Exemplo: Na educação: colaboração entre escola, família, comunidade, sociedade civil e governo para garantir o acesso e a qualidade do ensino para todas as pessoas.

O cenário da educação brasileira nos últimos anos caracterizou-se por cortes orçamentários profundos, exclusão educacional e violações de direitos. O país caminhou na direção oposta ao que preconiza o PNE ao apoiar e estimular o avanço de projetos e políticas educacionais discriminatórias, excludentes e marcadamente contrárias à garantia do direito à educação, como a implementação da base nacional comum curricular, da reforma do ensino médio, da militarização das escolas, do retrocesso sobre a política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva (por meio do Decreto 10.502/2020), e de iniciativas contrárias às agendas de gênero, raça e sexualidade, articuladas a movimentos organizados por grupos fundamentalistas como o Escola sem Partido em suas muitas variações e faces.

O teto de gastos primários (Emenda Constitucional 95/2016), o desfinanciamento das políticas públicas e a má gestão dos recursos, assim como a pandemia de Covid-19, impactaram negativamente na implementação do Plano Nacional de Educação, na garantia do direito à educação e no alcance dos objetivos de desenvolvimento sustentável. O resultado não poderia ser diferente do que vemos: metas estagnadas ou em retrocesso. A aprovação do Fundeb Permanente, em 2020, foi uma conquista, principalmente pelo substancial aumento da complementação da União. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação batalhou muito para esta vitória e continua lutando para que aumente ainda mais a complementação, a fim de garantir o Custo Aluno-Qualidade (CAQ).



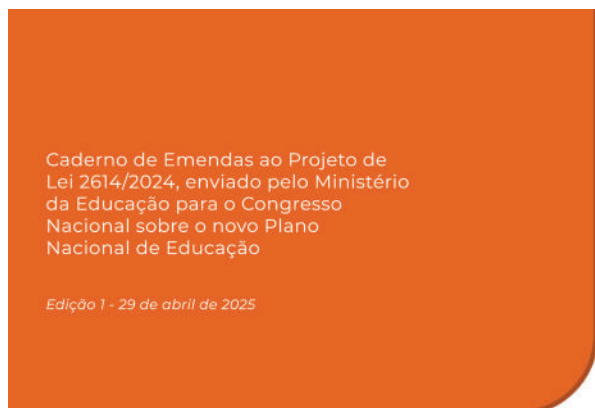
PNE na boca do povo e com participação:
Queremos nos ver no Plano Nacional
de Educação!

É chegado o momento de construirmos um novo PNE, de refletir sobre os desafios que estão colocados, de articular a sociedade civil e de buscar a garantia das condições necessárias para que o novo Plano Nacional de Educação tenha metas e estratégias incorporadas ao planejamento orçamentário e refletidas na ação do poder público. É preciso resgatar o PNE como a bússola para as transformações que queremos para a educação pública brasileira nos próximos dez anos (2024-2034).

O novo Plano Nacional de Educação (PNE), legislação que é considerada a espinha dorsal da educação brasileira, **precisa recuperar metas em retrocesso e estagnadas em prol da garantia do direito à educação a todas as pessoas,**

ser construído com participação ampla da comunidade educacional e fortalecer a gestão democrática da educação, e ter foco em qualidade, inclusão e financiamento adequado. É esse o tom do Caderno de Emendas

produzido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e entidades parceiras ao Projeto de Lei (PL) 2.614/2024, do novo PNE, em tramitação no Congresso Nacional.



As 351 propostas de emendas, em uma primeira edição, dizem respeito a todas as etapas e modalidades da educação básica e superior e foram construídas pelo trabalho de 17 organizações - integrantes do Comitê Diretivo da Campanha e parceiras. As propostas da Campanha e parceiros se alinham ao documento final da Conferência Nacional de Educação (Conae) 2024, que foi construído coletivamente, com forte caráter democrático, para subsidiar a regulamentação e a implementação do novo PNE pela União, estados, Distrito Federal e municípios.

As sugestões são publicadas após a instalação da Comissão Especial do novo Plano Nacional de Educação na Câmara dos Deputados. Devido à pressão social, inclusive da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, começa a ecoar fortemente o entendimento de que o novo PNE deve ser ousado, participativo, inclusivo e enfatizar o financiamento adequado e a infraestrutura escolar.

Emendas

Esta primeira edição do Caderno de Emendas contou com o trabalho de 17 organizações (do Comitê Diretivo da Campanha e entidades parceiras). Chega ao total de 351 emendas, sendo:

- 214 aditivas
- 83 aditivas e modificativas
- 27 modificativas
- 12 supressivas
- 8 aditivas e supressivas
- 5 substitutivas
- 2 aditivas, supressivas e modificativas

As contribuições da Campanha abrangem os 18 Objetivos do PL do governo federal, propondo um objetivo a mais, dedicado à educação para a sustentabilidade.

Incidência

Todas as emendas produzidas foram apresentadas ao PL para avaliação do Relator da matéria, o Deputado Moses Rodrigues (UNIÃO/CE), conforme registrado no site da Câmara, com destaque para o deputado Pedro Uczai (PT/SC) que apresentou todas as propostas da rede. As sugestões da Campanha também foram consideradas por outros deputados, como Tarcísio Motta (PSOL/RJ), Sâmia Bomfim (PSOL/SP) e Duda Salabert (PDT/MG), entre outros.

É possível afirmar que a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, como coalizão, considerando toda sua membresia e a rede de parceiras que construíram o Caderno de Emendas, já é o principal a ser proponente de emendas neste novo PNE, tal como ocorreu com o PNE atual (2014-2024).

Nossa proposta de emenda nova: Educação Ambiental e Qualidade de Vida - Objetivo 19

Objetivo 19. Ampliar a oferta de Educação Ambiental em todas as redes de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação.

Meta 19.a Garantir o cumprimento integral e efetivo, até o quinto ano deste PNE, em todos os entes federados, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Res. CNE/ CP nº 2/2012) e da Lei da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795, de 27/04/1999 e Lei 14.926, de 17/07/2024), que asseguram a oferta da Educação Ambiental, em todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior.

Meta 19.b. Assegurar a promoção e oferta de formação inicial, preferencialmente em cursos de licenciatura, e a formação continuada de 100% dos profissionais da educação em educação ambiental, até o quinto ano de vigência deste Plano, visando a valorização da sustentabilidade ambiental e de treinamento para planos de contingência e de enfrentamento de emergências climáticas e de catástrofes ambientais.

Meta 19.c. Promover, incentivar e priorizar, até o segundo ano deste PNE, processos educativos de formação e de treinamento para planos de contingência e de enfrentamento de situações de emergência em eventos climáticos extremos e de crises ou catástrofes ambientais, assim como prover meios adequados, inclusive com alocação orçamentária, para sistemas de alerta e de monitoramento, como estações meteorológicas, pluviômetros e placas solares nas escolas.

Meta 19.e. Constituir, executar e fomentar, até o segundo ano de vigência do PNE, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ações de incentivo à produção e à distribuição de material didático escolar, para todas as etapas e modalidades, buscando a integração curricular, a transversalidade e a abordagem de questões socioambientais e sociocientíficas, voltados para a proteção ambiental e da biodiversidade, ao enfrentamento das adversidades causadas pelas mudanças climáticas, ao combate ao racismo ambiental, à valorização das culturas dos povos originários e tradicionais, e às práticas agroecológicas e da agricultura familiar, considerando as especificidades de cada região do país.

Meta 19.f. Garantir, até o quinto ano de vigência do PNE, os requisitos adequados de infraestrutura que garantam a sustentabilidade na gestão de água, energia, solo, resíduos em todas as instituições educacionais da educação básica e superior; a construção, manutenção e/ou ampliação de áreas verdes nos espaços educativos, suficientes e apropriados, para práticas de educação ambiental e agroecológica; e a adequação da infraestrutura das instituições educacionais para contingência e enfrentamento de situações de emergência em eventos climáticos extremos e de crises ou catástrofes ambientais.

Estratégia 19.1. Assegurar a inserção de temas relacionados às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade, aos riscos e emergências socioambientais e a outros aspectos referentes à questão ambiental nos projetos institucionais e pedagógicos da educação básica e da educação superior, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Art. 10º, parágrafo 4º, da Lei 14.926, de 17/07/2024).

Estratégia 19.2. Incentivar, promover e garantir a oferta da Educação Ambiental e Agroecológica preferencialmente como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente, em todas as fases, etapas, níveis e modalidades da educação, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico. (Art. 8º da DCNs EA).

Estratégia 19.3. Garantir a inclusão de temas transversais de educação ambiental, nos currículos e disciplinas, relacionados às mudanças do clima, temas e práticas interculturais que assegurem à proteção da biodiversidade, aos riscos e emergências socioambientais e a outros aspectos referentes à questão ambiental, nos currículos da educação básica e da educação superior, em conformidade com diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Art. 5º, inciso VIII, da Lei 14.926, de 17/07/2024).

Estratégia 19.4. Fortalecer as políticas e a articulação em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, visando a articulação intersetorial entre as áreas educação, meio ambiente, saúde, assistência social, defesa civil, cultura, respeitando as especificidades de cada região.

Estratégia 19.5. Estabelecer e assegurar a efetivação de políticas públicas setoriais e intersetoriais voltadas ao desenvolvimento, apoio, incentivo e valorização de ações de sustentabilidade socioambiental e territorialidade na educação básica, técnica e tecnológica, superior e em espaços não-formais de educação, incluindo a extensão, a cultura, a pesquisa científica, tecnológica e a inovação.

Estratégia 19.6. Prover meios, inclusive com financiamento prioritariamente público, adequado, permanente e estável, com a inclusão no orçamento de todos os entes federados, para o estabelecimento e a execução de programas de articulação de políticas socioambientais sustentáveis na área da Educação.

Estratégia 19.7. Garantir e fortalecer a oferta do ensino médio, articulado ou integrado à formação técnica e profissional, e da educação superior, que atenda às demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacional, em consonância com o desenvolvimento socioambiental sustentável.

Estratégia 19.8. Assegurar o cumprimento do percentual mínimo de 30% de compra direta da agricultura familiar no âmbito do PNAE, garantindo as prioridades estabelecidas em lei e estimulando a aquisição de alimentos orgânicos e agroecológicos, respeitando a cultura, os sistemas alimentares tradicionais e a perspectiva de auto-consumo dos povos e comunidades tradicionais, de maneira associada a ações de educação ambiental e de educação alimentar e nutricional.

Estratégia 19.9. Promover ações educacionais, intersetoriais e multidisciplinares dirigidas ao combate ao racismo ambiental, visando ao enfrentamento de discriminações que sofrem a população negra, quilombola e indígena, particularmente agravadas pelas mudanças climáticas e pela degradação ambiental.

Até o fechamento desta obra, praticamente toda a proposta que fizemos acerca desta emenda, nova, sobre educação ambiental, foi incorporada ao texto do substitutivo como Objetivo 8, à exceção do enfrentamento do racismo ambiental - emenda que foi reapresentada na segunda fase de emendamento

4.3. Com os olhos bem abertos paras as Amazôniaas

As Amazôniaas são várias e a educação nelas também! Conheça os Planos Estaduais de Educação em vigência dos Estados que compõem a Amazônia Legal:



5. Passos firmes: boas práticas para novos caminhos

5.1. Escolas do campo e assentamentos agroecológicos: Assentamento Normandia, PE

As escolas do campo e as experiências educativas ligadas aos assentamentos agroecológicos do MST constituem exemplos potentes de como a educação pode articular justiça ambiental, direito à alimentação e formação cidadã. Nesses espaços, as hortas pedagógicas não são atividades acessórias, mas parte estruturante do currículo: possibilitam que crianças e jovens aprendam sobre ciclos de cultivo, biodiversidade, nutrição e saúde, ao mesmo tempo em que fortalecem a segurança alimentar das comunidades.

A captação e o uso da água de chuva ensinam tecnologias sociais de convivência com o semiárido, transformando a escola em espaço de inovação e resiliência. O trabalho com sementes crioulas preserva a diversidade genética e a soberania alimentar, enquanto desafia modelos dependentes de monoculturas e insumos químicos.

Essas práticas vêm acompanhadas de uma alfabetização científica e política que nasce do território. O conhecimento não é transmitido de forma abstrata, mas construído a partir da experiência concreta de viver, plantar, colher e organizar coletivamente. É dessa forma que os estudantes compreendem as relações entre solo, água, clima, alimentação e saúde, ao mesmo tempo em que são formados para ler criticamente as estruturas de poder.

Um exemplo é o Assentamento Normandia, em Caruaru (PE). Nascido de uma ocupação em 1993 e legalizado pelo Incra em 1997, consolidou-se ao longo de 26 anos como núcleo de agricultura familiar, produção orgânica e fornecimento de alimentos sem veneno para a merenda escolar em toda a região. A antiga fazenda improdutiva abriga hoje o Centro de Formação Paulo Freire, por onde já passaram milhares de crianças, jovens e adultos em diferentes esferas de escolarização. O espaço, que também promove atividades culturais e esportivas, é reconhecido como uma das principais referências de educação popular e do campo no Nordeste brasileiro.

O centro, no entanto, foi alvo de uma ordem de despejo em 2023, solicitada pelo Incra durante o governo Bolsonaro. Se concretizada, teria destruído uma das maiores experiências de educação popular da região e interrompido a

SANTOS, Ariete Ramos dos. "Ocupar, resistir e produzir, também na educação!" O MST e a burocracia estatal: negação e consenso. 2013. 384 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG, Belo Horizonte, 2013.

"OCUPAR, RESISTIR E PRODUIR, TAMBÉM NA EDUCAÇÃO!" O MST E A BUROCRACIA ESTATAL: NEGAÇÃO E CONSENSO¹

"Occupy, resist and produce, also in education!" The MST and the state bureaucracy: denial and consensus

SANTOS, Ariete Ramos dos²

RESUMO

O objetivo desse trabalho é analisar a gestão educacional do MST, sob o enfoque da burocracia estatal capitalista, como elemento de contradição, tendo em vista que esse Movimento luta por um paradigma de sociedade que diverge do Estado. A pesquisa foi realizada em nove regionais do MST na Bahia, a saber: Norte, Nordeste, Sul, Sudoeste, Baixo Sul, Extremo Sul, Recôncavo Baiano, Chapada Diamantina e Oeste. Para tanto, buscou-se identificar como a burocracia estatal se insere no processo educativo do MST, por meio dos instrumentos de base racional-legal, levando em consideração as perspectivas weberiana e marxista. Foi também analisado se a gestão implementada nas escolas de assentamentos e acampamentos do MST - BA é autoritária ou democrática, buscando evidenciar quais os desafios e conflitos vivenciados pelo gestor da educação no Movimento, uma vez que ele faz os papéis de diretor/coordenador junto à burocracia estatal (Secretaria Municipal de Educação), na qual predomina a proposta de educação do capital, e de militante junto ao setor de educação do MST, que tinha em sua origem uma defesa do socialismo e, atualmente, advoga que o modelo de sociedade que defende ainda está em construção. Porém, foi evidenciado que em alguns aspectos o MST nega o capitalismo, e em outros, acontece o consentimento devido às contradições vivenciadas por estar imerso nesse sistema. O caminho escolhido foi, a partir de entrevistas semi-estruturadas, a aplicação de questionários de perguntas fechadas e uma revisão de literatura com autores que tratam das categorias evidenciadas, utilizar o materialismo histórico e dialético como método de análise. As reflexões com base nos pressupostos teóricos e nos dados coletados contribuíram com a conclusão de que a gestão educacional do MST é democrático/participativa, com especificidades próprias, voltadas para o objetivo de implementar a proposta pedagógica do Movimento, tendo

¹ Orientador: Antônio Júlio de Menezes Neto, Doutorado em Educação pela USP, Pós-Doutorado em Ciências Sociais pelo CPDA/UFRRJ. Professor Adjunto da FaE/UFMG. E-mail: <antoniojulio2@gmail.com>.

² Doutorado em Educação e Mestrado em Educação pela FaE/UFMG; Especialização em Psicopedagogia pela Facinter e em Políticas Públicas e educação pela UESB; Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: <ariete@hotmail.com>.

entrega de mais de 400 toneladas anuais de alimentos orgânicos destinados à rede pública. Além de reunir 41 famílias assentadas, o Normandia integra cerca de 2 mil camponeses da região que produzem coletivamente, em parceria com universidades públicas, institutos federais e a Fiocruz. A ameaça de despejo mobilizou uma ampla rede de solidariedade social, que incluiu parlamentares, educadores, artistas, comunicadores e o próprio presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Essa experiência evidencia que uma escola vinculada a um assentamento pode ser mais do que espaço de ensino formal: é também espaço de produção de vida, de resistência política e de transformação social, onde currículo, território e justiça ambiental se entrelaçam. Como defendem as pedagogias do campo, trata-se de um verdadeiro exemplo de escola-território, em que ciência e tradição se encontram, e onde a Educação Ambiental crítica se traduz em práticas cotidianas que preparam crianças, jovens e comunidades para defender seus direitos e enfrentar coletivamente a crise climática.

5.2. Escolas indígenas na Amazônia: Escola Pamáali Baniwa-Koripako, São Gabriel da Cachoeira, AM

A Escola Pamáali, fundada em 2000 no Alto Rio Negro, é um marco da educação indígena no Brasil. Idealizada pelos povos Baniwa e Koripako e construída em parceria com a Organização Indígena da Bacia do Içana (OIBI), a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e o Instituto Socioambiental (ISA), a escola nasceu do desejo de criar um espaço educativo

que fosse, ao mesmo tempo, referência de qualidade e guardião da cultura e dos saberes tradicionais. Sua gestão é comunitária: professores indígenas participam ativamente da elaboração do Projeto Político-Pedagógico, que articula conhecimentos ocidentais com os modos de vida e as práticas tradicionais do território.



O currículo combina disciplinas convencionais com conteúdos específicos ligados à realidade local, como manejo agroflorestal, artes e cultura Baniwa, preservação ambiental e fortalecimento da língua nativa. Essas escolhas não

Foto:
Carol da Riva
- Instituto
Socioambiental

são apenas pedagógicas, mas políticas: colocam em prática a gestão democrática como ferramenta de proteção do território e de construção de alternativas de vida sustentáveis diante da crise climática.

Entre os projetos que consolidaram a escola como referência, destaca-se o cultivo e a valorização da pimenta Baniwa, produto que articula cultura, sustentabilidade e geração de renda. A produção da escola envolve estudantes, famílias e comunidades, mostrando que educação, soberania alimentar e justiça climática caminham juntas.

Mas a força da Pamáali está também em suas conexões institucionais: em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), a escola garante acesso de jovens indígenas ao ensino superior, ampliando oportunidades e formando lideranças que transitam entre o mundo acadêmico e as demandas de seus povos. Essa articulação entre ensino básico, médio e superior torna a escola um polo de formação integral: prepara crianças e jovens para viver no território, mas também para dialogar com outros espaços políticos e acadêmicos.

Ao longo de mais de duas décadas, a Escola Pamáali consolidou-se como referência nacional em educação indígena democrática, crítica e territorializada, mostrando que enfrentar a crise climática exige valorizar e fortalecer os povos que historicamente cuidam da floresta.

5.3. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): extensão em saneamento, água e energias renováveis, MG

A UFMG tem se consolidado como referência em extensão universitária voltada para a justiça socioambiental. A partir da atuação da Escola de Engenharia, da Faculdade de Educação e do Instituto de Geociências, foram desenvolvidos projetos que aproximam ciência, escola e comunidade em torno de soluções para a crise climática.

Foto:
Julia Duarte
- UFMG



Um eixo importante da UFMG é a pesquisa-ação em eficiência hídrica e energias renováveis. Projetos de extensão já instalaram sistemas de reuso de água e captação de água da chuva em escolas públicas de Minas Gerais, além de painéis solares em unidades rurais, reduzindo custos de energia e garantindo maior autonomia das comunidades escolares. Essas experiências conectam o ensino superior ao cotidiano da educação básica,

mostrando como a inovação tecnológica pode caminhar junto com gestão democrática e participação comunitária.

Essas práticas se alinham diretamente ao eixo Instituições Sustentáveis da Greening Education Partnership/UNESCO, que defende que universidades e escolas sejam protagonistas da transição ecológica. Na UFMG, a extensão cumpre esse papel ao aproximar conhecimento científico e saberes populares, fortalecendo a escola como infraestrutura de resiliência frente à crise climática.

5.4. Escolas urbanas periféricas: Escola Municipal Fredolino Chimango – Passo Fundo, RS

Na região Sul, a Escola Municipal Fredolino Chimango, localizada em Passo Fundo (RS), tornou-se referência de como a gestão democrática pode orientar práticas de justiça socioambiental em áreas urbanas. Em parceria com

Foto:
Arquivo EMEF
Fredolino
Chimango



a Universidade de Passo Fundo (UPF), a escola recebeu a instalação de um sistema de captação, armazenamento e distribuição da água da chuva, destinado à irrigação da horta escolar e ao uso pedagógico em atividades de Educação Ambiental.

O projeto não se limitou à infraestrutura. Professores, estudantes e famílias participaram do processo, discutindo como o sistema poderia ser integrado ao currículo e ao cotidiano escolar. Cartilhas educativas foram elaboradas para

apoiar os docentes, e oficinas de formação mostraram como o aproveitamento da água poderia dialogar com conteúdos de ciências, geografia, matemática e saúde. A horta, cuidada coletivamente, passou a ser espaço de aprendizagem prática e de fortalecimento da alimentação saudável.

Com essa experiência, a escola se transformou em um laboratório vivo de sustentabilidade urbana, mostrando que mesmo em contextos periféricos é possível alinhar inovação tecnológica, participação comunitária e currículo escolar. A Fredolino Chimango também passou a se organizar como ponto de apoio em momentos de estiagem e de escassez hídrica, reforçando a ideia de que escolas podem ser infraestruturas de resiliência comunitária.

Esse exemplo mostra que a gestão democrática, quando associada a parcerias institucionais e participação estudantil, é capaz de transformar a escola em espaço de resistência e inovação.

5.5. Redes e ONGs: Criativos da Escola e Projeto Euetu

As iniciativas da sociedade civil têm desempenhado papel fundamental na mobilização de estudantes e comunidades para a defesa do direito à educação e da justiça socioambiental. Entre elas, o programa Criativos da Escola, do Instituto Alana, e o Projeto Euetu, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Embora com origens distintas, ambos são parceiros em suas ações



e compartilham um mesmo princípio: reconhecer a participação estudantil como força política capaz de transformar territórios e enfrentar as múltiplas dimensões da crise climática.

O Criativos da Escola atua desde 2015 mobilizando milhares de jovens e educadores em todo o país a desenvolver projetos transformadores em suas comunidades. Muitas dessas ações têm foco socioambiental: hortas comunitárias, captação de água da chuva, reflorestamento de áreas degradadas, campanhas contra o uso de agrotóxicos e monitoramento participativo de rios e córregos urbanos.

Essas práticas não apenas reforçam a importância da Educação Ambiental crítica, mas também criam redes juvenis que se multiplicam em escala nacional, compartilhando metodologias, resultados e inspirações.

Em 2025, o Prêmio Criativos Escola teve como edição o + Natureza. Esta edição recebeu 1.593 inscrições, engajando mais de 60 mil estudantes e 5.300 educadores de 738 municípios brasileiros. Entre os projetos inscritos, 468 incluíram estudantes com deficiência, e mais de 90% das propostas vieram de escolas públicas — com forte presença de instituições estaduais (51%) e municipais (33,2%). Escolas federais, privadas e organizações da sociedade civil também marcaram presença na premiação. Foram 6 projetos finalistas premiados, um por bioma. Conheça mais: <https://criativosdaescola.com.br/>

Já o Projeto Euetu concentra-se no fortalecimento de grêmios estudantis e coletivos juvenis, com foco inicial em Amazonas, Amapá e Maranhão, na Amazônia Legal. Seu objetivo é mapear, apoiar e formar jovens para que ocupem espaços de gestão democrática nas escolas, fortalecendo grêmios, conselhos e Projetos Político-Pedagógicos.

Ao fazer isso, o Euetu cria as condições institucionais para que projetos socioambientais idealizados pelos estudantes possam ser implementados e reconhecidos como parte legítima da política educacional, e não apenas como atividades extracurriculares.

Quando vistos juntos, Criativos da Escola e Euetu revelam duas faces complementares da ação da sociedade civil: de um lado, a potência da criatividade juvenil para gerar respostas concretas aos problemas socioambientais. De

outro, a estruturação política e democrática que garante que essas respostas se mantenham, cresçam e influenciem políticas públicas.

Ambos os projetos demonstram que a educação para a justiça climática não pode ser restrita ao currículo formal, mas precisa se apoiar em redes colaborativas, ONGs e coletivos juvenis que conectam escolas, territórios e comunidades. É nesse cruzamento entre inovação estudantil e fortalecimento institucional que se desenha um vetor de escala para a transformação da educação no enfrentamento da crise climática.

5.6. Do legislativo ao controle social: recomendações

PODER LEGISLATIVO



1. Aprovar um novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034 ousado e com metas vinculantes:

Incorporar as propostas da sociedade civil, em especial o Objetivo 19 dedicado à Educação Ambiental e Qualidade de Vida, com metas para formação de professores, infraestrutura escolar resiliente e inclusão da dimensão climática e de justiça ambiental de forma transversal em todos os níveis de ensino.

2. Constitucionalizar o Custo Aluno-Qualidade (CAQ) adequadamente:

Garantir o financiamento necessário para que todas as escolas públicas tenham infraestrutura adequada, incluindo itens essenciais para a justiça ambiental, como áreas verdes, saneamento básico, acesso à água, eficiência energética e sistemas de captação de água da chuva, entre outros.

3. Acompanhar a implementação do Sistema Nacional de Educação (SNE):

com o SNE já aprovado, o desafio passa a ser o de monitorar sua efetiva execução e assegurar que o regime de colaboração entre União, estados e municípios funcione de modo articulado, democrático e territorialmente sensível, integrando políticas educacionais, inclusive as de enfrentamento à crise climática, às realidades de cada bioma e contexto local.

4. Rejeitar propostas que representem retrocessos: Combater projetos de lei como os de autoria da bancada do agronegócio que buscam influenciar currículos e materiais didáticos (ex.: “Escola Amiga do Agro”), entre outras políticas educacionais; e revogar leis desfavoráveis ao meio ambiente, como o “PL da Devastação”.

5. Fortalecer marcos legais existentes: Assegurar a plena implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/1999) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, utilizando as atualizações da Lei 14.926/2024 como diretrizes para a ação parlamentar.

PODER EXECUTIVO



1. Priorizar o financiamento educacional e ambiental: Destinar recursos orçamentários robustos e estáveis para implementar o CAQ e as metas do novo PNE, assegurando que as verbas para educação ambiental e adaptação climática nas escolas sejam prioridade.

2. Implementar políticas intersetoriais: Articular as pastas de Educação, Meio Ambiente, Saúde, Assistência Social, Defesa Civil e Direitos Humanos para criar programas integrados que:

- Desenvolvam planos de contingência nas escolas para situações de emergência climática.
- Promovam a formação continuada de professores em educação ambiental crítica e mudanças climáticas.
- Identifiquem e priorizem investimentos em infraestrutura verde e resiliente nas escolas localizadas em áreas de risco e com maior vulnerabilidade socioambiental.

3. Fortalecer a gestão democrática: Fomentar a participação efetiva de estudantes (por meio de grêmios e coletivos), famílias, comunidades e profissionais da educação na elaboração e monitoramento dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas e dos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) da universidade, garantindo que a justiça ambiental seja um eixo estruturante.

4. Proteger e valorizar os saberes tradicionais: Criar programas e editais específicos, inclusive nas universidades, que reconheçam e financiem experiências de educação ambiental crítica lideradas por povos indígenas, comunidades quilombolas, assentamentos da reforma agrária e populações tradicionais, tratando-as como referências nacionais.

5. Incentivar a produção de materiais didáticos críticos: Orientar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e outras políticas de material educativo a incorporarem pautas como racismo ambiental, justiça climática, agroecologia e saberes tradicionais, com revisão crítica de conteúdos que perpetuem visões distorcidas ou superficiais sobre a questão ambiental.

ÓRGÃOS DE CONTROLE E JUDICIÁRIO



1. Fiscalizar o cumprimento da legislação: O Ministério Público, os Tribunais de Contas e as Controladorias-Gerais da União, Estados e Municípios devem monitorar ativamente a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental, a aplicação dos recursos do Fundeb e a consecução das metas do PNE, com foco na garantia de infraestrutura escolar adequada e no enfrentamento das desigualdades.

2. Agir contra omissões e retrocessos: Atuar para responsabilizar os entes federados por descumprimento de leis e políticas de educação ambiental, inclusive por meio de ação civil pública, quando houver falha na proteção de escolas em áreas de risco ou na garantia de continuidade do ensino durante emergências climáticas.

3. Garantir a priorização orçamentária: Assegurar, por meio de decisões judiciais e pareceres técnicos, que os orçamentos públicos destinem recursos suficientes para a educação, com base no CAQ, vetando contingenciamentos ou desvios que comprometam o direito à educação de qualidade e resiliente ao clima.

4. Proteger comunidades e educadores: Atuar com celeridade para coibir perseguições e violências contra professores, comunidades escolares e povos tradicionais que atuam na defesa do meio ambiente e de uma educação crítica, garantindo a liberdade de ensino e a segurança desses atores.

5. Incorporar a perspectiva de justiça climática e interseccionalidade: Os operadores do direito devem utilizar os conceitos de racismo ambiental e justiça climática em suas decisões, reconhecendo a vulnerabilidade diferenciada de crianças, adolescentes e populações negras, indígenas e periféricas aos impactos ambientais, e determinando medidas reparatórias e protetivas específicas.

PARA CIDADÃOS E COMUNIDADE ESCOLAR (Estudantes, Famílias, Educadores e Pessoas Individuais)



1. Mobilizar-se no território da escola e da universidade:

a. Participar ativamente da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da escola e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da universidade, exigindo que a justiça ambiental e climática seja um eixo central, com temas como racismo ambiental, mudanças do clima e sustentabilidade sendo tratados de forma transversal em todas as disciplinas.

b. Envolver-se nos conselhos escolares e universitários e incentivar a criação e o fortalecimento de grêmios estudantis, coletivos, e centros e diretórios acadêmicos, pressionando por uma gestão verdadeiramente democrática e participativa.

2. Exercer a participação e o controle social:

a. Estudantes: Engajar-se em projetos de transformação, como os incentivados pelo Criativos da Escola, criando soluções para problemas socioambientais da comunidade. Participar de coletivos juvenis e estudantis e usar as redes sociais para pautar a crise climática e cobrar ações de gestores públicos.

b. Familiares e Responsáveis: Acompanhar a vida escolar, cobrar das secretarias de educação a implementação de infraestruturas verdes (como hortas, captação de água da chuva e arborização) e a existência de planos de contingência para emergências climáticas.

c. Educadores: Buscar e promover formações em educação ambiental crítica, incorporando essas perspectivas em suas aulas e práticas pedagógicas. Denunciar casos de censura, perseguição ou desmonte das políticas educacionais.

3. Engajar-se no controle social e na política:

a. Acompanhar o trabalho de legisladores (vereadores, deputados, senadores) e cobrar posicionamento e votos favoráveis a um PNE robusto, ao CAQ e a leis que fortaleçam a educação ambiental e o enfrentamento da crise climática.

b. Participar de audiências públicas, conferências livres e consultas públicas sobre educação e meio ambiente, garantindo que a voz das comunidades mais afetadas seja ouvida.

c. Participar de redes e organizações da sociedade civil, como a própria Campanha Nacional pelo Direito à Educação - saiba como: <https://campanha.org.br/faca-parte/>.

4. Agir localmente e multiplicar saberes:

- a. Promover ações concretas na sua casa, prédio, bairro e comunidade, como mutirões de plantio de árvores, criação de hortas comunitárias, compostagem e campanhas de conscientização sobre consumo e resíduos.
- b. Compartilhar informações confiáveis e combater a desinformação sobre racismo ambiental e crise climática em seus círculos sociais, valorizando os saberes tradicionais e locais.

6. As COPs do Clima

6.1. COP30: o que ainda é possível fazer?

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação aponta que o enfrentamento à crise climática exige medidas educacionais urgentes e estruturantes. Isso significa garantir a efetivação plena da Política Nacional de Educação Ambiental e das Diretrizes Curriculares Nacionais, assegurando sua presença em todos os níveis e modalidades da educação básica e superior.

Implica investir em formação inicial e continuada de 100% dos profissionais da educação, preparando-os para integrar sustentabilidade, agroecologia e planos de contingência ao cotidiano escolar. Requer, ainda, fortalecer o Programa Nacional do Livro Didático com materiais que abordem biodiversidade, mudanças climáticas, racismo ambiental e culturas tradicionais, além de assegurar infraestrutura verde nas escolas: água, energia, áreas arborizadas e espaços seguros para enfrentar emergências climáticas, por meio do novo PNE e do SNE, via regulamentação do CAQ.

É preciso articular políticas intersetoriais, conectar educação, saúde, assistência social, cultura e defesa civil, e garantir financiamento público adequado,

permanente e estável para essa agenda. Por fim, priorizar a agricultura familiar e agroecológica no PNAE e enfrentar o racismo ambiental como eixo transversal da política educacional significa afirmar que a educação não é acessória, mas central na construção de uma transição justa, antirracista e sustentável.



A escola deve ser reconhecida como espaço central de articulação comunitária, com grêmios e conselhos atuantes, rodas de diálogo com famílias e parcerias com universidades e órgãos públicos. Quando integrada a planos locais de gestão de risco, a escola deixa de ser apenas lugar de aprendizagem e passa a exercer também um papel de proteção e resiliência. Experiências internacionais e regionais mostram que, nesses casos, as comunidades conseguem reduzir interrupções, minimizar danos em situações de crise e proteger com mais eficácia os direitos de crianças e adolescentes.

Conheça mais sobre a COP30:

<https://cop30.br/pt-br>

6.2. E as próximas COPs?

A COP30 precisa representar um ponto de virada, não de chegada. O sistema educacional brasileiro precisa sair de Belém com compromissos sólidos e levar às próximas conferências evidências de que a educação é central no enfrentamento da crise climática.

Isso significa assegurar financiamento público para adaptação das escolas, tornar obrigatória a inserção da educação climática nos currículos, reconhecer a proteção dos biomas como dimensão educativa, garantir a participação estudantil nos espaços de governança climática e ampliar a cooperação Sul-Sul, valorizando experiências latino-americanas e africanas. O desafio agora é transformar diretrizes em práticas efetivas, fazendo da educação brasileira não apenas vítima, mas protagonista da luta global por justiça climática.

6.3. As Cúpulas dos Povos

Desde 1992, a Cúpula dos Povos se ergue como um grito de resistência, um eco das vozes silenciadas pela desigualdade.

Neste espaço de luta e esperança, comunidades indígenas, tradicionais e periféricas – aquelas que menos contribuíram para a crise climática, mas que mais sofrem com seus impactos – encontram a oportunidade de serem ouvidas.

Enquanto as COPs oficiais seguem negociando números e metas, a Cúpula fala de vidas, direitos e territórios. Aqui, construímos um futuro enraizado na



justiça social e ambiental, provando que nossa luta é tão necessária quanto urgente.

A Cúpula é um chamado à ação por uma transição justa e solidária, onde ninguém é deixado para trás. Desde agosto de 2023, estamos construindo juntos propostas que refletem a força e as realidades de comunidades que frequentemente ficam à margem das decisões.

Em Belém, a Amazônia se torna não apenas um bioma, mas um poderoso símbolo da resistência e da luta pela justiça climática. Este é um espaço onde as práticas tradicionais são respeitadas e as vozes dos que habitam a floresta são elevadas. Aqui, cada ideia e cada experiência têm um papel vital na construção de um futuro que respeita todos os povos.

Na Cúpula de 2024, reunimos uma verdadeira força da diversidade!

Movimentos de mulheres, povos indígenas, quilombolas, jovens e comunidades de diferentes origens vão se encontrar para construir uma agenda que reconhece a profunda interconexão entre justiça climática e direitos territoriais.

As demandas que apresentamos são claras:

- queremos justiça climática global,
- queremos proteção dos direitos humanos,
- queremos uma transição energética que não penalize os mais vulneráveis,
- e queremos a valorização da agroecologia como alternativa viável!
- Unindo Vozes pela Justiça Climática

Junte-se à Cúpula dos Povos e faça parte da resistência frente à crise climática.

Manifesto da Cúpula dos Povos

Movimentos sociais e populares, coalizões, coletivos, redes e organizações da sociedade civil do Brasil vem, desde agosto de 2023, construindo um processo de convergência entre organizações e movimentos de mulheres, sindicais, indígenas, agricultores/as familiares e camponeses, quilombolas, de povos e comunidades tradicionais, de povos tradicionais de matriz africana, negras e negros, juventudes, inter-religiosos, ambientalistas, trabalhadores/as, midiavistas, culturais, estudantes, de favelas e periferias, LGBTQIAPN+, de pessoas com deficiência, de direitos humanos, de defesa da infância, adolescência e intergeracional, das cidades, do campo, das florestas e das águas, rumo a realização da Cúpula dos Povos como espaço autônomo à COP 30 da Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (UNFCCC), na Amazônia.

Nosso objetivo é fortalecer a construção popular e convergir pautas de unidade das agendas: socioambiental, antipatriarcal, anticapitalista, anticolonialista, antirracista e de direitos, respeitando suas diversidades e especificidades, unidos por um futuro de bem-viver. No contexto atual, mais do que nunca, precisamos avançar em espaços coletivos que defendam a democracia e a solidariedade internacional, enfrentem a extrema direita, o fascismo, os fundamentalismos, as guerras, a financeirização da natureza e a crise do clima.

O clima extremo, as secas, as cheias, os deslizamentos de terras e as falsas soluções climáticas servem como instrumento de aprofundamento da desigualdade e das injustiças ambientais e climáticas, principalmente nos territórios, e atingem de forma cruel aqueles e aquelas que menos contribuíram para a crise climática, ecológica e civilizatória.

A insuficiência de medidas para conter tais crises é alarmante. Países e tomadores de decisão têm se omitido ou apresentado soluções absolutamente ineficientes colocando em risco a meta de 1,5º do Acordo de Paris. Investimentos que alimentam as mudanças climáticas têm crescido nos últimos anos e políticas de proteção aos povos indígenas, populações tradicionais têm sido desmanteladas e suas lideranças, ameaçadas e assassinadas.

Soluções reais são urgentes e a sociedade civil de todo mundo deve ser protagonista em todos os espaços de debate desta agenda. A COP 30 precisa representar um ponto de virada neste cenário, e endereçar as ações necessárias para o enfrentamento da crise climática.

É preciso rever o modelo econômico vigente e eliminar a produção e queima de combustíveis fósseis, responsável por mais de ¾ das emissões que provocam o aquecimento global, bem como implementar políticas para o desmatamento zero. Urge acordos internacionais por uma transição energética justa, a começar pelos mais ricos, além da responsabilização dos impactos causados pelas corporações transnacionais do agronegócio, da mineração, do setor energético, imobiliário e de infraestrutura, que hoje significam ameaça às populações locais.

É urgente que se intensifique a luta contra o crime organizado, grupos paramilitares e mercadores de carbono, que vem se instalando de forma cres-

cente em diversos territórios. Que combata as ameaças e ofereça proteção e garantia de direitos aos defensores ambientais e de direitos humanos, com atenção à ratificação do Acordo de Escazú e outros de suma importância.

É fundamental que ocorra

- uma transição justa, popular e inclusiva;
- o direito à terra e território por meio da reforma urbana, agrária e fundiária;
- a demarcação, titulação e regularização dos territórios indígenas, quilombolas, pesqueiros e tradicionais;
- o estabelecimento de sistemas alimentares onde a soberania alimentar seja o foco, com fomento à agroecologia, à valorização da produção familiar, camponesa e da pesca artesanal, da economia indígena, solidária e feminista;
- o reconhecimento da natureza como sujeito de direitos;
- a proteção das áreas oceânicas, de terras raras e maretórios;
- a proteção da biodiversidade;
- a geração de trabalho decente, emprego e renda e de políticas de cuidado;
- a consolidação do direito à cidade com políticas urbanas como políticas ambientais;
- a implementação de políticas específicas para atingidos climáticos;
- de acesso a água potável e saneamento básico;
- de prevenção e adaptação climática, em especial nas periferias urbanas e nos territórios indígenas e tradicionais;
- a erradicação do racismo ambiental e estrutural, e da violência contra as mulheres e meninas, diferentes culturas e visões de mundo;
- promoção da comunicação livre e da diversidade cultural;
- políticas para a juventude negra viva;
- e medidas de reparação e democratização do financiamento climático justo, fora do mercado de carbono e de endividamento, com estruturação de fundos e governança pelas comunidades.

Demandamos que o governo brasileiro exerça papel de liderança na agenda socioambiental adotando essas políticas, indispensáveis para o avanço da justiça climática, a partir do Sul Global.

Porém, nada disso irá ocorrer sem uma ampla pressão e participação efetiva da sociedade civil.

Convocamos as organizações, redes, coletivos e movimentos sociais dos mais diversos segmentos para construir a Cúpula dos Povos rumo à COP 30, que seja capaz de mobilizar a opinião pública, fortalecer a democracia participativa e popular, denunciar e barrar retrocessos, bem como pressionar tomadores de decisões no Brasil e no mundo.

Junte-se a nós!

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdCsJN_BUsAd0xI_MKp_-boyuwIXgpzckTIVrpPsSGy-3ztpPA/viewform

7. Atividades educacionais

7.1. Educação Básica

Jogo - Trilha da Educação para a Justiça Ambiental

A Trilha da Educação para a Justiça Ambiental é um recurso pedagógico criado para apoiar educadores e estudantes a refletirem sobre como a crise climática se conecta ao cotidiano escolar, à vida comunitária e aos grandes desafios globais. A ideia é que, ao avançar pelas casas do jogo, as crianças e os jovens sejam provocados a pensar em suas próprias realidades locais (como a água que falta, o calor nas salas, o papel dos biomas ou as decisões tomadas em conselhos escolares) e, ao mesmo tempo, descubram como esses temas se relacionam com direitos, democracia e justiça ambiental. O jogo pode ser mediado por educadores em sala de aula, mas também pode ser jogado entre colegas ou em família, incentivando a troca de ideias e a pesquisa sobre temas que surgem ao longo do percurso.

Mais do que um passatempo, a trilha é um convite para o protagonismo estudantil: estimula crianças e jovens a conectarem escola e comunidade, a conhecerem práticas de cuidado coletivo e a se reconhecerem como sujeitos ativos na luta por um futuro sustentável. Por isso, cada pergunta ou desafio não tem apenas uma resposta certa ou errada, mas busca abrir caminhos para o diálogo, o debate e a construção coletiva de soluções. É um jogo que ensina brincando, mas também mostra que brincar pode ser uma forma séria de aprender, pesquisar e transformar realidades.

Regras

1. Cada participante joga o dado e avança o número de casas correspondentes.
2. Ao chegar em uma casa, deve responder a pergunta ou realizar a ação indicada.
3. Se acertar ou realizar a ação, avança conforme indicado. Se errar ou não responder, segue a orientação da casa (ficar parado ou voltar casas).
4. Vence quem chegar primeiro ao final da trilha, mas o mais importante é aprender junto no caminho.

Ensino Fundamental I

1. Quem participa das decisões da escola além dos professores?

Resposta: Estudantes, famílias, conselho escolar, grêmio.

Avance 1 casa se acertar.

Volte 1 se errar.

2. O que está mudando no clima do lugar onde você mora?

Resposta: Mais calor, mais chuvas fortes, menos chuvas, enchentes (resposta livre).

Avance 1 casa se responder.

3. Você participou de uma reunião do grêmio e deu sua opinião.

Resposta: Ação positiva.

Avance 1 casa.

4. Quando falta água no bairro, quem sofre mais?

Resposta: Toda a comunidade, especialmente pessoas em situação de vulnerabilidade, crianças e idosos.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

5. O que acontece com as pessoas quando tem muito calor nas salas de aula?

Resposta: Ficam cansadas, passam mal, atrapalha o estudo.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

6. Você ajudou a turma a pensar em como deixar a escola mais fresca.

Resposta: Ação positiva.

Avance 1 casa.

7. Qual bioma ajuda a trazer chuvas para o Brasil?

Resposta: Amazônia.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

8. O que um conselho escolar pode decidir para melhorar a comunidade?

Resposta: Uso de recursos, merenda, projetos ambientais, infraestrutura.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

9. Você participou de uma conversa sobre a merenda escolar.

Resposta: Ação positiva.

Avance 1 casa.

10. O que o Brasil deveria defender na COP?

Resposta: Preservar biomas, reduzir poluição, proteger povos tradicionais.

Avance 1 casa se responder.

11. Quem deve ser ouvido em projetos ambientais da escola?

Resposta: Estudantes, famílias, comunidade.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

12. Você ajudou a plantar uma árvore na escola.

Resposta: Ação positiva.

Avance 1 casa.

13. O que é justo: só alguns cuidarem do ambiente ou todos juntos?

Resposta: Todos juntos.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

14. Você foi à escola de bicicleta ou a pé.

Resposta: Ação positiva.

Avance 1 casa.

15. Como os estudantes podem ajudar a escola em emergências climáticas?

Resposta: Dar ideias, participar dos conselhos, organizar-se.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

16. Mudanças climáticas afetam mais quem?

Resposta: Pessoas em situação de vulnerabilidade, povos indígenas, comunidades periféricas, crianças.

Avance 1 casa se responder.

17. Qual bioma é chamado de 'berço das águas'?

Resposta: Cerrado.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

18. O que significa ter um grêmio forte?

Resposta: Poder participar das decisões, defender direitos, melhorar a escola.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

19. Você participou de uma roda sobre justiça climática.

Resposta: Ação positiva.

Avance 1 casa.

20. Chegada! Você completou a Trilha da Justiça Climática.

Resposta: Conclusão do jogo.

Fim do jogo.

Ensino Fundamental II

1. O que é uma onda de calor e como afeta as aulas?

Resposta: Dias de muito calor; causa cansaço, desidratação, atrapalha o aprendizado.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

2. Quem sofre mais com enchentes nas cidades?

Resposta: Pessoas em situação de vulnerabilidade, comunidades periféricas.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

3. O grêmio pediu bebedouros melhores. O que isso mostra?

Resposta: Gestão democrática e protagonismo estudantil.

Avance 1 casa se acertar.

4. O que significa justiça climática?

Resposta: Todos têm direito a viver bem, os mais vulneráveis sofrem mais e devem ser protegidos.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

5. Cite um animal ameaçado na Amazônia.

Resposta: Onça-pintada, arara-azul, boto cor-de-rosa (resposta livre).

Avance 1 casa se acertar.

6. Você participou de uma audiência e falou sobre problemas do bairro.

Resposta: Ação positiva.

Avance 1 casa.

7. O lixo do bairro vai para onde? Como isso pode causar injustiça?

Resposta: Para lixões/aterros. Polui rios, afeta comunidades em situação de vulnerabilidade próximas.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

8. O conselho escolar decidiu sobre recursos. Quem deve ser ouvido?

Resposta: Estudantes, famílias, professores, comunidade.

Avance 1 casa se acertar.

9. O que a CONAE 2024 disse sobre educação ambiental?

Resposta: Não pode ser só em datas comemorativas; deve ser transversal e crítica.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

10. Plano de emergência escolar contra enchentes é adaptação ou mitigação?

Resposta: Adaptação.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

11. O que é agroecologia?

Resposta: Plantar sem veneno, cuidando do solo, da água e da comunidade.

Avance 1 casa se acertar.

12. Quem deve estar protegido primeiro em crises climáticas?

Resposta: Crianças, idosos, pessoas em situação de vulnerabilidade.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

13. O que é racismo ambiental?

Resposta: Impactos ambientais recaem mais sobre negros, indígenas, quilombolas, comunidades periféricas.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

14. Você ajudou a organizar um coletivo estudantil.

Resposta: Ação positiva.
Avance 1 casa.

15. Qual bioma corre risco de desertificação?

Resposta: Caatinga.
Avance 1 casa se acertar.

16. O que o Acordo de Paris pede aos países?

Resposta: Reduzir emissões, proteger comunidades, enfrentar a crise.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

17. Como um grêmio pode influenciar a cidade?

Resposta: Participando de conselhos e conferências municipais.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

18. Por que o PNAE compra da agricultura familiar?

Resposta: Para garantir alimentação saudável e apoiar produtores locais.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

19. Como a poluição dos rios afeta ribeirinhos?

Resposta: Mata peixes, prejudica saúde e alimentação da comunidade.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

20. O que a escola deve ter em emergências climáticas?

Resposta: Protocolos, comunicação, locais seguros.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

21. O que é uma COP?

Resposta: Conferência dos países para decidir ações contra mudanças climáticas.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

22. O que significa escola sustentável?

Resposta: Infraestrutura verde: energia limpa, água, áreas arborizadas.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

23. Cite uma forma de racismo ambiental perto de você.

Resposta: Exemplo: lixões próximos a comunidades em situação de vulnerabilidade.
Avance 1 casa se responder.

24. O que é gestão democrática na escola?

Resposta: Participação de todos nas decisões.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

25. Como incêndios no Pantanal afetam crianças?

Resposta: Problemas respiratórios, perda de moradia, medo, deslocamentos.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

26. Como estudantes podem participar de debates climáticos no Brasil?

Resposta: Conferências, audiências, conselhos.
Avance 1 casa se responder.

27. O que é cooperação Sul-Sul?

Resposta: Países da América Latina, África, Ásia trocando experiências.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

28. Se sua escola tivesse placas solares, o que mudaria?

Resposta: Reduziria custos, poluiria menos, daria exemplo sustentável.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

29. Qual o papel dos materiais didáticos sobre clima?

Resposta: Explicar causas, mostrar exemplos locais, propor soluções.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

30. Chegada! A juventude é protagonista da justiça climática!

Fim do jogo.

Ensino Médio

1. Defina justiça climática.

Resposta: Garantir direitos iguais diante da crise climática, protegendo os mais vulneráveis.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

2. Como o movimento estudantil pode influenciar políticas públicas?

Resposta: Ações de grêmios, conselhos, mobilizações e participação em conferências.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

3. Diferença entre mitigação e adaptação às mudanças climáticas.

Resposta: Mitigação: reduzir emissões. Adaptação: reduzir vulnerabilidades.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

4. O que são as DCNEA?

Resposta: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental.

Avance 1 casa se acertar.

5. Dê um exemplo de racismo ambiental no Brasil.

Resposta: Exemplo: lixões próximos a comunidades em situação de vulnerabilidade.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

6. Como o desmatamento da Amazônia afeta as chuvas no Sudeste?

Resposta: Diminui os rios voadores e reduz as chuvas.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

7. Você organizou uma assembleia sobre justiça climática.

Resposta: Ação positiva.

Avance 1 casa.

8. O que significa escola como infraestrutura de proteção?

Resposta: Espaço de abrigo,

apoio e continuidade educativa em emergências.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

9. O que foi decidido no Acordo de Paris?

Resposta: Limitar aquecimento a 1,5°C; reduzir emissões; apoio financeiro.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

10. Explique a relação entre falta de saneamento e enchentes urbanas.

Resposta: Drenagem ruim aumenta enchentes e doenças.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

11. Qual bioma é o berço das águas?

Resposta: Cerrado.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

12. Como os estudantes participam da CONAE?

Resposta: Delegados eleitos, propostas de escolas e conferências locais.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

13. Quais os impactos sociais dos incêndios no Pantanal?

Resposta: Perda de moradias, problemas de saúde, perda cultural.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

14. Por que materiais didáticos devem incluir justiça ambiental?

Resposta: Para explicar causas sociais, não só reciclagem.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

15. O que é a Greening Education Partnership?

Resposta: Iniciativa da UNESCO para alinhar educação às metas climáticas.

Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

16. Você falou em uma audiência municipal sobre educação climática.

Resposta: Ação positiva.
Avance 1 casa.

17. Como o grêmio pode articular com conselhos municipais?

Resposta: Levando propostas, pressionando por políticas.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

18. O que é agroecologia e papel do MST?

Resposta: Produção saudável, sem veneno, ligada à educação no campo.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

19. Por que crianças e jovens são mais vulneráveis à crise climática?

Resposta: Saúde frágil, dependência de adultos, menos recursos.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

20. Como a urbanização excludente piora os desastres?

Resposta: Moradias em áreas de risco, falta de drenagem.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

21. Dê um exemplo de tecnologia social para enfrentar a crise climática.

Resposta: Cisternas no semiárido, energia solar comunitária.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

22. O que significa cooperação Sul-Sul no contexto climático?

Resposta: Troca entre países em desenvolvimento para enfrentar crise climática.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

23. Qual foi a principal mensagem do Eixo VII da CONAE 2024?

Resposta: Educação ambiental como eixo transversal, justiça e bem viver.
Avance 2 casas se acertar.

Volte 1 se errar.

24. Como gênero, raça e classe se cruzam nos impactos climáticos?

Resposta: Mulheres, negros e pessoas em situação de vulnerabilidade sofrem mais.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

25. O que é orçamento participativo escolar?

Resposta: Estudantes decidem parte dos recursos da escola.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

26. Qual é o papel das COPs para países da América Latina?

Resposta: Garantir voz, financiamento e justiça climática.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

27. O que é uma escola sustentável em termos de infraestrutura?

Resposta: Infraestrutura verde: energia solar, captação de água, áreas verdes.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

28. Como eventos extremos afetam a continuidade pedagógica?

Resposta: Aulas interrompidas, evasão escolar, perdas de aprendizagem.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

29. Como comunidades ribeirinhas contribuem para a proteção dos biomas?

Resposta: Manejo sustentável, monitoramento, saberes tradicionais.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

30. O que significa currículo vivo em educação ambiental crítica?

Resposta: Currículo conectado ao território, flexível, participativo.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

31. Você liderou um coletivo para discutir justiça ambiental no bairro.

Resposta: Ação positiva.
Avance 2 casas.

32. Explique o conceito de racismo ambiental a partir de um exemplo real.

Resposta: Exemplo: enchentes mais frequentes em comunidades periféricas.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

33. Quais compromissos climáticos estão na PNEA?

Resposta: Educação ambiental em todos os níveis, contínua e crítica.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

34. O que diferencia a justiça ambiental de justiça climática?

Resposta: Ambiental: impactos gerais; Climática: impactos da crise do clima.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

35. Como os estudantes podem levar suas propostas para a COP?

Resposta: Conferências de juventude, redes estudantis, ONGs.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

36. Qual bioma brasileiro sofre risco de desertificação?

Resposta: Caatinga.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

37. O que um plano escolar de contingência climática deve ter?

Resposta: Protocolos, evacuação, comunicação, apoio às famílias.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

38. Por que a UNESCO considera educação pilar da adaptação climática?

Resposta: Prepara sociedades, reduz riscos, amplia resiliência.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

39. Como o Cerrado está ligado ao abastecimento de água de grandes cidades?

Resposta: Nascentes e aquíferos que levam água para rios importantes.
Avance 2 casas se acertar.
Volte 1 se errar.

40. Chegada! A Juventude é protagonista da justiça climática!

Fim do jogo.

7.2. Educação Superior - licenciaturas

É o momento de refletir com os estudantes de pedagogia ou de licenciaturas como aplicar o jogo acima para os biomas e realidades territoriais das escolas onde atuam! Bora remixar e territorializar?

Posfácio

A leitura do estudo **Trilha da Educação para a Justiça Ambiental: a educação democrática como raiz de uma Educação Ambiental crítica e do enfrentamento à crise climática** me fez reportar à minha inserção na Rede da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em 2007, representando a ActionAid Brasil¹¹ no Comitê Diretivo, cheguei com pouco acúmulo sobre o Direito à Educação e sobre políticas educacionais para a garantia deste direito constitucional. Minha formação e experiência profissional estavam muito mais voltadas à Agroecologia, Soberania e Segurança Alimentar, Meio Ambiente, Direitos das Mulheres e Direito à Cidade.

Nesses quase 20 (vinte) anos de atuação na Campanha, minha formação de educador popular foi fortalecida e deu condições de me tornar um ativista pelo Direito à Educação. Nunca questioneei a importância da Campanha em priorizar sua incidência política em torno da promoção de uma educação pública de qualidade, a partir de um financiamento adequado, especialmente para educação básica, mas sempre tive a expectativa que a Campanha avançasse no debate sobre as questões ambientais e agroecologia e que estas dimensões pudessem ser inseridas nas nossas prioridades. Este momento chegou e fico assim muito lisonjeado de poder escrever o posfácio desta obra.

Este momento se inicia com a incidência no Fórum Nacional de Educação e no processo da CONAE 2024, quando propomos um eixo específico sobre educação, questões ambientais e justiça climática, de forma articulada com a gestão democrática. Logramos êxito. Embora posteriormente o conteúdo aprovado na CONAE não fosse incluído no Projeto de Lei (PL) 2.614/2024, do novo PNE, nós continuamos nossa incidência e conseguimos, de forma articulada com outros atores e movimentos sociais, incluir um novo objetivo, de educação para a sustentabilidade, no texto aprovado pela Comissão Especial do PNE.

Gostaria de enfatizar que apesar de nossa atuação nesta área ainda ser incipiente, ela já é uma das prioridades atuais da Campanha e aproveitamos todo o processo em torno da COP-30 para avançarmos nosso engajamento em torno da defesa da educação como um processo para garantir a sustentabilidade socioambiental.

Neste sentido, a realização deste estudo reforça o compromisso da Campanha em atuar nesse campo e para isto, identificamos aliados, parceiros e iniciativas dentro da própria Rede que podemos potencializar e apoiar, como revela os textos que acabamos de ler. O lançamento deste documento no âmbito da Cúpula dos Povos, em Belém (PA) comprova nossa perspectiva de atuarmos de forma estruturada para a defesa de uma educação que promova a

11 A ActionAid é uma organização que trabalha por justiça social, equidade de gênero e étnico-racial e pelo fim da pobreza. Fundada em 1972, está presente em 75 países e atua no Brasil desde 1999.

sustentabilidade, que apoie ações de adaptação e mitigação das mudanças climáticas e que fortaleça o papel social da educação pública na construção do bem estar de todas as pessoas que hoje são vulnerabilizadas pelo sistema capitalista, patriarcal, racista, heteronormativo, etarista e capacitista.

Que este documento nos inspire a aprofundar o debate em torno do conceito dos **direitos da natureza**, que correspondem a um novo paradigma ético-jurídico baseado na cosmovisão ancestral indígena que reconhece a interdependência entre todos os elementos naturais – sejam os animais, vegetais, minerais ou humanos. Eles partem do reconhecimento da Natureza como sujeito de direitos, e não apenas como objeto de direitos dos seres humanos, passível de sua apropriação e exploração.

Da mesma forma, que nos apoie na incidência por um financiamento adequado para a educação pública, contemplando assim os recursos necessários para a implementação da educação ambiental de forma ampla e estrutural e que possibilite o desenvolvimento de PPP's e PPI's totalmente alinhados com esta perspectiva.

Assim, **a defesa incondicional do Custo Aluno Qualidade**, no PNE, no SNE e no Fundeb é condição deveras importante para reduzir as desigualdades econômicas e socioambientais entre as diversas regiões do Brasil e dentro das próprias unidades federativas, como estados e município. Garantir a implementação do CAQ é avançar para uma maior e melhor estruturação das escolas e do ensino, gerando condições para prevenir e enfrentar as emergências climáticas que atingem de forma desigual sujeitos de direitos e territórios.

A Campanha irá perseguir o estabelecimento de parâmetros de qualidade diferenciados para os biomas, especialmente àqueles que estão mais ameaçados, como a Amazônia e Cerrado, mas também estimulará que os estados, Distrito Federal e municípios possam incluir parâmetros diferenciados, do ponto de vista desta dimensão socioambiental, nos planos subnacionais, que serão elaborados após a aprovação do PNE.

Lançar este estudo na COP 30 é um anúncio que a Campanha faz que vai continuar atuando para que o sistema educacional brasileiro saia de Belém com compromissos sólidos e continue a levar às próximas conferências evidências de que a educação é central no enfrentamento da crise climática. Para isto, a Campanha continuará a acolher e agregar ativistas e parceiros para construir um mundo melhor a partir da Educação, como diz a música de Beto Guedes *“vamos precisar de todo mundo pra banir do mundo a opressão. Para construir a vida nova, vamos precisar de muito amor”*.



AVANILDO DUQUE DA SILVA

é Agrônomo, Gestor Ambiental e Mestre em Geografia.
Coordenador de Articulação e Sustentabilidade
da Campanha

Esse material é um Recurso Educacional Aberto (REA)!

No contexto da cultura digital, práticas de colaboração e interatividade são cada vez mais evidenciadas na sociedade. Diversos movimentos pela liberdade de distribuir e modificar trabalhos e obras criativas têm ganhado força e se justificam pelo direito à educação e à cultura e também pelo direito do autor em decidir que usos quer permitir para sua produção. São cada vez mais conhecidos os movimentos do software livre, da transparência de dados públicos e dos Recursos Educacionais Abertos (REA).

REA surge de um movimento conhecido por promover a liberdade de usar, alterar, combinar e redistribuir recursos com licenças abertas. Prioriza o uso de software livre e formatos abertos. O conceito envolve também princípios relacionados a práticas pedagógicas abertas, com enfoque em inclusão, acessibilidade, equidade e ubiquidade, o que faz coro com os atuais princípios do 4o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, ODS.

O termo REA foi adotado, pela primeira vez, durante um fórum da Unesco, em 2002. Em 2012, a Unesco organiza o 1o Congresso Mundial de REA, em Paris, que gerou a Declaração de Paris.

Veja mais sobre a Declaração em: www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Portuguese_Declaration.html

Por que os REA são tão importantes?

Quando materiais didáticos e educacionais são considerados bens públicos e comuns, todas as pessoas podem se beneficiar: professoras/es, estudantes e autoras/es interessadas na utilização de sua produção. Quando tais materiais são pagos com dinheiro público, seja pelos programas de compra de livros didáticos e paradidáticos ou por iniciativas próprias de produção de materiais, faz ainda mais sentido que estes sejam bens públicos.

REA no PNE

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, contempla pela primeira vez o incentivo ao REA dentro de duas metas: a meta 5, sobre alfabetização, e a meta 7, sobre melhoria da qualidade por meio do aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

FAÇA PARTE DESSA RODA!

<https://redehumanizasus.net/94399-recursos-educacionais-abertos-voce-sabe-o-que-e/>

Saiba mais em: <https://aberta.org.br/projeto-rea-br/>

Referências bibliográficas

- ActionAid Brasil. *Quem deve a quem? Diálogos para uma transição justa*. São Paulo: ActionAid, 2024.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora, 2023.
- Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE). *Guia sobre Educação em Situação de Emergências Climáticas*. São Paulo: Campanha, 2023. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Guia_sobre_Educacao_em_Situacao_de_Emergencias_Clim%C3%A1ticas_ok.pdf. Acesso em 30 set. 2025.
- CHAGAS, J. da C.; PEREIRA, A. R. R.; ERAZO, R. de L. Escolas Sustentáveis: integrando a Educação Ambiental e a Gestão Escolar. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, Brasil, São Paulo, v. 8, n. 18, p. e082063, 2025. DOI: 10.55892/jrg.v8i18.2063. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/2063>. Acesso em: 30 set. 2025.
- CLADE / GRE-LAC. *Forjando futuros: posicionamiento por justicia climática y socioambiental en la educación*. Santiago: CLADE, 2023.
- CLADE. *Justicia climática y derecho humano a la educación*. Red Latinoamericana, 2023. Disponível em: <https://redclade.org/>. Acesso em 30 set. 2025.
- FERNANDES, Glória; FERNANDES, Jakson; SILVA DOS SANTOS, Hécio; OLÍMPIO SILVA VASCONCELOS, Sandro; DA SILVA MENDES, Francisco Rogênio; MOURA SILVA, Francisco Marcones; LUCAS ROCHA JALLES, Lucas. A Educação Ambiental no ensino e na prática escolar: uma revisão abrangente. *Revista Sociedade Científica*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 2141–2157, 2024. DOI: 10.61411/rsc202444017. Disponível em: <https://journal.scientificsociety.net/index.php/sobre/article/view/440>. Acesso em: 30 set. 2025.
- FRASER, Nancy. *Capitalismo canibal: como nosso sistema está devorando nossa democracia, o cuidado e o planeta e o que podemos fazer a respeito disso*. São Paulo: Autonomia Literária, 2024.
- FUNBEA. *Um olhar para práticas de Educação Ambiental e Mudanças Climáticas*. São Paulo: FUNBEA, 2022.
- HESSEL, Camila; CAMPOS, Josi; BARROS, Maria Isabel Amando de. *O acesso ao verde e a resiliência climática nas escolas das capitais brasileiras*. Instituto Alana, 2024. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2024/12/Relatorio_O_acesso_ao_verde.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.
- MBEMBE, Achille. *Democracia como comunidade de vida*. São Paulo: n-1 edições, 2025. Hui, Yuk. *Tecnodiversidade*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

MADRUGA, Marcia Cristina Bastos; BOER, Noemi. Gestão escolar, cidadania e Educação Ambiental: interfaces integradas. *Revista Brasileira de Educação Ambiental* (RevBEA), [S. l.], v. 20, n. 2, p. 214–232, 2025. DOI: 10.34024/revbea.2025.v20.19090. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/19090>. Acesso em: 30 set. 2025.

Projeto SETA. *Relatórios e análises sobre racismo ambiental no Brasil*. Disponível em: <https://projetojeta.org.br/>

UNESCO. *Greening Education Partnership: Getting every learner climate-ready*. Paris: UNESCO, 2023.

SCHLOSBERG, David. Light; De-Shalit, eds. Moral and Political Reasoning in Environmental Practice. Cambridge, Massachusetts: *The MIT Press*. 79 páginas. ISBN 0262621649. 2002.

SILVA, Silvânia Vieira da; SANTOS, José Eudes Baima dos. Escola-território: dinâmica na relação de poder por meio da construção da territorialização do espaço geográfico. *Revista de Geografia* (Recife), v. 35, n. 2, p. 131-148, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/326126613>.

Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) / Instituto Alana. *Benefícios da natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes*. São Paulo: SBP/Alana, 2024.

VASCONCELOS, Maria E. O.; ALBARADO, Edilson C.; HAGE, Salomão A. M. Puxirum, currículo e formação de professores nas Amazônias. *Revista Práxis Pedagógica*, [S. l.], v. 11, p. e8338, 2025. DOI: [10.69568/2237-5406.2025v11e8338](https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/8338). Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/8338>. Acesso em: 15 out. 2025.

Vizcarra-Castillo, Capistrano, Alves dos Santos. *El medioambiente como objeto político*. Debates en Sociología, v. 50, 2025.

ZATZ, Diana. O papel da educação na segurança hídrica e na redução de riscos. Manifesto das águas, *ClimaCom*, Brasília, ano 12, n. 28, ISSN 2359-4705. Disponível em: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/o-pape-l-da-educacao/>.

OLIVEIRA, Alesandra Rafael de; PEREIRA, Cláudia Moraes; SCHUCH, Letícia. Infraestrutura verde em instituições de educação infantil: análise de unidades em Curitiba/PR. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, v. 19, n. 1, p. 230-246, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/19573>

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

Após levantamento de legislação, políticas públicas, dados e estudos recentes, é possível identificar uma lacuna de estudos que colocam a educação democrática como questão essencial no desenvolvimento de uma Educação Ambiental crítica e que de fato possa colocar a educação em um papel central na contribuição para o enfrentamento das mudanças climáticas e para a justiça ambiental.

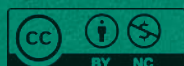
Há estudos que relatam ações promovidas pelos municípios e estados brasileiros no quesito Educação Ambiental, mas com pouca ou nenhuma intersecção com temáticas essenciais para a ação efetiva como a gestão democrática, infraestrutura, políticas públicas e uma visão crítica sobre o currículo, formação de professores, materiais, etc. Há também insuficiente destaque nesses estudos para comunidades em situação de vulnerabilidade, bem como mulheres e meninas, populações negras, indígenas, quilombolas, dentre outras diversidades étnicoraciais; de pessoas com deficiência; e populações LGBTQIA+.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação já conta com relevantes informações sobre o tema, especialmente as sistematizadas no Guia sobre Educação em Situação de Emergências Climáticas. Condensar e tornar a comunicação dessas informações mais acessível e didática pode ampliar o alcance dessas ações, políticas e legislações; identificar as lacunas; aproximar a comunidade educacional dessas possíveis transformações; assim como informar os tomadores de decisão sobre necessidade de novas ou melhores leis e políticas públicas, especialmente considerando o contexto emergente da COP30.

Importante observar que este material não apresenta um panorama definitivo, mas figura como um esforço inicial da Campanha Nacional pelo Direito à Educação em direção a um futuro que considere de forma incisiva as mudanças climáticas, a tomada de responsabilidade do campo educacional sobre seu papel para a justiça ambiental, e as ações ainda possíveis neste contexto. O conteúdo aqui apresentado foi desenvolvido colaborativamente com pessoas - estudantes, profissionais da educação, pesquisadores, etc - das regiões já afetadas por esta realidade.



CAMPANHA
NACIONAL PELO DIREITO À
EDUCAÇÃO



Atribuição-Não Comercial 4.0 (CC BY-NC 4.0)

Exceto onde indicado de outra forma, todos os conteúdos disponibilizados neste website, estão licenciados com uma Licença Creative Commons - Atribuição-Não Comercial 4.0 (CC BY-NC 4.0)

Trilha da Educação para a Justiça Ambiental – O jogo

Ensino Médio

Chegada

39

32 33 34 35 36 37 38

31

30 29 28 27 26 25 24

23

16 17 18 19 20 21 22

15

14 13 12 11 10 09 08

07

Início 01 02 03 04 05 06

Trilha da Educação para a Justiça Ambiental – O jogo

Ensino Médio | Contém:

1. **01 dado para montar - 5cm**
2. **01 tabuleiro - A4**
3. **Caderno de 40 perguntas**

Regras

1. Cada participante joga o dado e avança o número de casas correspondentes.
2. Ao chegar em uma casa, deve responder a pergunta ou realizar a ação indicada.
3. Se acertar ou realizar a ação, avança conforme indicado. Se errar ou não responder, segue a orientação da casa (ficar parado ou voltar casas).
4. Vence quem chegar primeiro ao final da trilha, mas o mais importante é aprender junto no caminho.

