

Entre o planejamento e a prática: mediações institucionais e pedagógicas em um projeto de educação ambiental na escola pública amazônica.

Between planning and practice: institutional and pedagogical mediations in an environmental education project in an amazonian public school.

Clerisvani Santos Silva¹
Simone Santos Boa Morte²
Mílvio da Silva Ribeiro³

RESUMO

A inserção da Educação Ambiental no cotidiano escolar não depende apenas da presença de temas socioambientais no currículo, mas das condições institucionais e pedagógicas que possibilitam sua continuidade. Este artigo analisa as mediações que influenciaram o desenvolvimento de um projeto de Educação Ambiental em uma escola pública do município de Breu Branco, no Pará, considerando as percepções dos profissionais da educação envolvidos na experiência. Trata-se de um estudo de caso, de abordagem predominantemente qualitativa, apoiado em dados quantitativos descritivos. O corpus principal foi constituído por questionário

¹ Veni Creator Christian University, Florida, Estados Unidos.

² Veni Creator Christian University, Florida, Estados Unidos.

³ Professor Doutor pela Universidade Federal do Pará. Professor da Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel – FATEFIG; Pedagogo, Geógrafo. e-mail: milvio.geo@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1118-7152>; lattes: <http://lattes.cnpq.br/9542173320344070>

respondido por 26 profissionais da educação da escola investigada. Como fonte complementar, foram consideradas manifestações de 11 docentes de Ciências participantes de um encontro pedagógico interescolas. Os dados quantitativos foram organizados por frequências e percentuais, enquanto as respostas abertas foram examinadas por meio da análise de conteúdo. Os resultados mostram que 88,5% dos profissionais classificaram seu envolvimento no projeto como intenso ou moderado. Entre os participantes, 96,2% avaliaram positivamente a contribuição da experiência para a aprendizagem dos estudantes, e todos identificaram algum nível de mudança, ainda que percebida com intensidades distintas. As respostas também apontaram limitações relacionadas à infraestrutura, aos recursos financeiros, ao tempo pedagógico, à participação familiar e ao envolvimento desigual dos sujeitos. Conclui-se que a continuidade de projetos de Educação Ambiental depende de planejamento coletivo, integração curricular, apoio da gestão e participação dos profissionais. As atividades práticas constituem possibilidades formativas relevantes, mas não asseguram, isoladamente, a consolidação de uma formação socioambiental crítica.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Escola pública. Mediações pedagógicas. Trabalho coletivo. Amazônia.

ABSTRACT

The inclusion of Environmental Education in everyday school life does not depend only on the presence of socio-environmental themes in the curriculum, but also on the institutional and pedagogical conditions that enable its continuity. This article analyzes the mediations that influenced the development of an Environmental Education project in a public school in the municipality of Breu Branco, Pará, Brazil, considering the perceptions of the education professionals involved in the experience. This is a case study with a predominantly qualitative approach, supported by descriptive quantitative data. The main corpus consisted of a questionnaire answered by 26 education professionals from the investigated school. As a complementary source, statements from 11 science teachers who participated in an interschool pedagogical meeting were considered. Quantitative data were organized using frequencies and percentages, while open-ended responses were examined through content analysis. The results show that 88.5% of the professionals classified their involvement in the project as intense or moderate. Among the participants, 96.2% positively evaluated the project's contribution to

student learning, and all identified some level of change, although perceived at different intensities. The responses also pointed to limitations related to infrastructure, financial resources, pedagogical time, family participation, and unequal involvement among participants. It is concluded that the continuity of Environmental Education projects depends on collective planning, curricular integration, management support, and professional participation. Practical activities provide relevant formative opportunities but do not, by themselves, ensure the consolidation of critical socio-environmental education.

Keywords: Environmental Education. Public school. Pedagogical mediations. Collective work. Amazon.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental ocupa espaço crescente no debate educacional contemporâneo, especialmente diante do agravamento dos problemas climáticos, da ampliação das desigualdades socioambientais e da circulação de agendas internacionais de sustentabilidade. No contexto escolar, entretanto, a inclusão de temas ambientais não significa necessariamente que existam condições institucionais para seu desenvolvimento contínuo ou para sua integração efetiva ao currículo.

No plano normativo brasileiro, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei nº 9.795/1999, estabelece a Educação Ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional. Em 2024, a Lei nº 14.926 atualizou esse marco ao assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais, além de prever a inserção desses temas nos projetos institucionais e pedagógicos da educação básica (BRASIL, 1999; BRASIL, 2024).

Nas escolas públicas, projetos socioambientais são frequentemente realizados por meio de hortas, atividades de reciclagem, oficinas, campanhas, gincanas, produção de materiais educativos e ações de sensibilização. Essas práticas podem favorecer a participação estudantil e aproximar os conteúdos escolares da realidade vivida pelos estudantes. Seu alcance formativo, porém, depende da maneira como são planejadas, acompanhadas, discutidas e incorporadas à organização pedagógica da instituição.

A realização de atividades isoladas ou concentradas em datas comemorativas não é suficiente para garantir uma formação socioambiental crítica. Para que um projeto ultrapasse a dimensão pontual, são necessárias condições relacionadas ao planejamento coletivo, à disponibilidade de tempo, à articulação curricular, à participação dos profissionais, ao apoio da gestão e à existência de recursos materiais. Essas condições podem ser compreendidas como mediações institucionais e pedagógicas, pois interferem diretamente na forma como as propostas são interpretadas e realizadas no cotidiano escolar.

Na Amazônia, essa discussão adquire particular relevância. Embora a região ocupe posição central nos debates nacionais e internacionais sobre biodiversidade, clima e sustentabilidade, suas escolas convivem com desigualdades sociais, limitações estruturais e desafios relacionados ao acesso a recursos e políticas públicas. Nesse cenário, a Educação Ambiental precisa estar vinculada às experiências concretas dos territórios e às condições reais de trabalho das instituições educativas.

A perspectiva da Educação Ambiental Crítica permite analisar essas questões para além da responsabilização individual ou da simples mudança de hábitos. Loureiro (2019), Layrargues (2004), Carvalho (2012) e Leff (2010) compreendem a problemática ambiental como parte de processos históricos, políticos, econômicos e culturais. Essa abordagem relaciona os problemas ambientais às desigualdades sociais, aos modelos de desenvolvimento e às disputas pela apropriação dos territórios e dos recursos naturais.

Desse modo, a análise de uma experiência escolar não deve se limitar à descrição das atividades desenvolvidas. É necessário compreender as condições que favoreceram ou limitaram sua realização, assim como os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

Diante dessa problemática, o presente artigo busca responder à seguinte questão: quais mediações institucionais e pedagógicas influenciaram o desenvolvimento de um projeto de Educação Ambiental em uma escola pública amazônica?

O objetivo é analisar as mediações institucionais e pedagógicas presentes no desenvolvimento de um projeto de Educação Ambiental em uma escola pública de Breu Branco, no Pará, considerando as percepções dos profissionais da educação envolvidos na experiência.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E MEDIAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR

A Educação Ambiental não constitui um campo homogêneo. Em sua trajetória, diferentes concepções orientaram as práticas escolares, incluindo perspectivas conservacionistas, comportamentais, pragmáticas e críticas. Algumas abordagens concentram-se na preservação dos recursos naturais e na adoção de comportamentos considerados ambientalmente adequados. Outras procuram compreender as relações entre crise ambiental, desigualdade social, economia, política e território.

A Educação Ambiental Crítica parte do entendimento de que os problemas ambientais não resultam exclusivamente de escolhas individuais. Eles estão relacionados às formas de produção e consumo, à distribuição desigual dos bens e dos riscos ambientais, às relações de poder e aos modelos de desenvolvimento predominantes. Em perspectiva latino-americana, Costa e Loureiro (2024) reforçam que essa leitura crítica também demanda atenção aos conflitos ambientais, às relações de poder e às formas historicamente desiguais de apropriação da natureza.

Para Loureiro (2019), a Educação Ambiental precisa ser compreendida como prática educativa histórica e socialmente situada. Isso significa que sua realização deve considerar os conflitos, as contradições e as condições concretas que constituem a realidade dos sujeitos. A formação ambiental não se reduz à transmissão de informações sobre preservação, mas envolve a leitura crítica do mundo e a participação na construção de alternativas coletivas.

Layrargues (2004) também questiona práticas que transferem para os indivíduos a responsabilidade pela resolução dos problemas ambientais sem discutir suas causas estruturais. Campanhas de reciclagem, economia de água ou redução do consumo podem ser pedagogicamente relevantes, mas tornam-se insuficientes quando não são acompanhadas da problematização das condições sociais e econômicas que produzem a degradação ambiental.

Carvalho (2012) destaca a formação do sujeito ecológico como um processo que articula valores, experiências, conhecimentos e participação. Essa formação não ocorre automaticamente pela presença de temas ambientais na escola. Ela exige continuidade, reflexão e oportunidades para que os estudantes estabeleçam relações entre suas experiências e os problemas socioambientais mais amplos.

No cotidiano escolar, essas possibilidades são atravessadas por mediações. O conceito de mediação permite reconhecer que os projetos educativos não são aplicados de maneira

automática. Entre o planejamento e a prática existem sujeitos, relações institucionais, recursos, limites, escolhas curriculares e formas distintas de participação.

As mediações institucionais envolvem elementos como apoio da gestão, organização do calendário, disponibilidade de espaços, recursos financeiros, infraestrutura, comunicação interna e participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar. As mediações pedagógicas incluem o planejamento docente, a integração entre disciplinas, a relação entre teoria e prática, a contextualização dos conteúdos e a reflexão produzida a partir das atividades.

Guimarães e Vasconcellos (2006) defendem a superação de práticas fragmentadas e a aproximação entre conhecimento científico, realidade socioambiental e participação. Nessa perspectiva, atividades práticas não devem constituir um fim em si mesmas. Elas precisam integrar um percurso pedagógico capaz de relacionar ação, reflexão e realidade social.

A institucionalização da Educação Ambiental também não significa apenas inserir o tema em documentos formais. Pressupõe criar condições para que as ações sejam continuadas, compartilhadas e articuladas ao currículo. Um projeto pode alcançar grande mobilização em determinado período e, mesmo assim, permanecer dependente de poucos profissionais. Por isso, participação, visibilidade e institucionalização são dimensões relacionadas, mas não equivalentes.

A continuidade das experiências depende da capacidade da escola de incorporar a temática ambiental ao planejamento, favorecer a responsabilidade coletiva e garantir espaços de formação e acompanhamento. Sem essas condições, há o risco de que os projetos sejam interrompidos quando seus principais responsáveis deixam de atuar ou quando surgem outras prioridades institucionais.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa mais ampla sobre um projeto de Educação Ambiental desenvolvido em uma escola pública do município de Breu Branco, no Pará. A experiência foi realizada ao longo do ano letivo de 2025 e envolveu atividades pedagógicas como horta escolar, compostagem, reaproveitamento de materiais, produção de sabão sustentável, gincanas, plantio de espécies medicinais e ações de mobilização estudantil.

A investigação caracteriza-se como estudo de caso, de abordagem predominantemente qualitativa, com apoio de dados quantitativos de caráter descritivo. O estudo de caso foi adotado

por permitir a análise de uma experiência educativa situada, considerando suas relações com o contexto institucional, pedagógico e territorial.

O corpus principal deste artigo foi constituído pelas respostas de 26 profissionais da educação vinculados à escola investigada. O instrumento, aplicado por meio do Google Forms, reuniu questões fechadas e abertas relacionadas ao envolvimento dos profissionais, à contribuição percebida do projeto para a aprendizagem, às mudanças observadas nos estudantes e aos desafios enfrentados durante o desenvolvimento das ações.

As questões fechadas foram organizadas por meio de frequências absolutas e percentuais. Para as respostas abertas, realizou-se leitura integral do material, identificação de recorrências, agrupamento temático e interpretação dos núcleos de sentido, em diálogo com a análise de conteúdo de Bardin (2016). Esse procedimento permitiu relacionar as manifestações dos participantes aos objetivos do recorte, preservando o caráter qualitativo da análise sem desconsiderar os dados descritivos das questões fechadas.

Também foram consideradas, como fonte complementar, as manifestações de 11 docentes de Ciências participantes de um encontro pedagógico interescolas realizado posteriormente. Esses docentes atuavam em diferentes contextos escolares e responderam a um breve instrumento reflexivo após a apresentação da experiência.

Essa consulta teve a finalidade de ampliar a reflexão sobre a pertinência, os desafios e as possibilidades de desenvolvimento de projetos ambientais em outras escolas. Ela não foi tratada como validação independente nem recebeu o mesmo estatuto das fontes produzidas na instituição investigada, pois os participantes já haviam conhecido previamente a apresentação do projeto.

Os dados foram analisados a partir de três eixos: a) participação e envolvimento dos profissionais; b) contribuição pedagógica percebida e mudanças observadas nos estudantes; c) limites institucionais e condições para a continuidade das ações.

Os instrumentos foram respondidos por profissionais adultos, sem identificação nominal, e analisados de forma agrupada e anônima. Houve autorização formal da direção e da coordenação da escola para o uso acadêmico dos dados anonimizados. A pesquisa mais ampla não foi submetida previamente ao Comitê de Ética em Pesquisa, condição reconhecida como limitação ético-metodológica. Este recorte não utiliza dados obtidos diretamente de estudantes nem imagens identificáveis.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Participação e envolvimento dos profissionais

Os resultados mostram que 38,5% dos profissionais classificaram seu envolvimento no projeto como intenso, enquanto 50% indicaram participação moderada. A categoria ocasional correspondeu a 11,5%, e nenhum participante assinalou que não havia participado.

A soma das categorias intensa e moderada alcançou 88,5% das respostas. Esse resultado mostra que a proposta não permaneceu restrita à atuação de uma única professora ou de um pequeno grupo. Houve circulação institucional e participação de diferentes profissionais, ainda que em intensidades distintas.

O envolvimento coletivo é especialmente relevante em projetos de Educação Ambiental, uma vez que a continuidade das ações depende da participação dos sujeitos que organizam o cotidiano escolar. Quando o projeto fica concentrado em apenas um profissional, aumenta a possibilidade de interrupção diante de mudanças de função, sobrecarga de trabalho ou reorganização das prioridades da instituição.

Entretanto, a participação moderada ou ocasional de parte dos respondentes demonstra que o envolvimento não foi homogêneo. Essa diferença precisa ser considerada porque os profissionais enfrentam condições distintas de trabalho, horários, responsabilidades, demandas curriculares e possibilidades de inserção nas atividades.

Não se pode concluir, portanto, que o percentual elevado de participação corresponda à institucionalização plena da experiência. Os dados indicam mobilização e visibilidade dentro da escola, mas também revelam níveis diferentes de apropriação.

A perspectiva da Educação Ambiental Crítica contribui para interpretar esse resultado porque compreende que os projetos escolares são construídos por meio de relações concretas. A participação não ocorre apenas pela concordância com a proposta, mas depende de tempo, planejamento, divisão de responsabilidades e reconhecimento institucional.

4.2 Contribuição percebida para a aprendizagem

Entre os 26 profissionais, 23, correspondentes a 88,5%, avaliaram a contribuição do projeto para a aprendizagem como muito positiva. Dois participantes, equivalentes a 7,7%,

classificaram-na como positiva, enquanto um profissional, correspondente a 3,8%, indicou que não houve impacto.

A soma das avaliações muito positiva e positiva corresponde a 96,2% das respostas. O resultado indica que, para a maioria dos profissionais, o projeto não foi percebido somente como conjunto de eventos complementares, mas como experiência relacionada ao processo educativo.

Essa avaliação pode estar associada à articulação entre conteúdos escolares e atividades práticas. A horta, a compostagem, o reaproveitamento de materiais e as oficinas possibilitaram situações de observação, participação, produção coletiva e aplicação de conhecimentos.

Apesar da avaliação amplamente favorável, os resultados precisam ser interpretados com cautela. O estudo não aplicou testes de desempenho, avaliações anteriores e posteriores ao projeto ou comparação entre grupos. Assim, os dados representam a percepção dos profissionais e não comprovam impacto objetivo na aprendizagem.

Essa distinção é metodologicamente importante. A valorização de uma experiência por profissionais da educação constitui um dado relevante, mas não substitui instrumentos específicos de avaliação da aprendizagem.

A resposta que indicou ausência de impacto também precisa ser considerada. Por se tratar de uma questão fechada, não foi possível identificar a justificativa particular do participante. Entretanto, as respostas abertas revelaram dificuldades de infraestrutura, recursos financeiros, gestão do tempo, participação familiar e envolvimento desigual de profissionais e estudantes.

A presença de uma avaliação divergente impede que o projeto seja apresentado de forma exclusivamente celebratória. Ela mostra que experiências coletivas podem ser interpretadas de maneira distinta conforme o nível de participação, as expectativas e as condições vivenciadas por cada profissional.

4.3 Mudanças percebidas nos estudantes

Quando questionados sobre mudanças observadas nos estudantes, 73,1% dos profissionais assinalaram a opção “sim, claramente”, enquanto 26,9% indicaram “sim, parcialmente”. Não foram registradas respostas nas opções “pouco” ou “não”.

Todos os profissionais identificaram algum nível de mudança, embora com intensidades diferentes. A presença de respostas na categoria “parcialmente” demonstra que, para parte do grupo, os resultados foram graduais, limitados ou desiguais.

As mudanças percebidas foram associadas ao maior envolvimento dos estudantes, à participação nas atividades práticas, ao cuidado com os espaços escolares e à sensibilização para questões ambientais.

É necessário, entretanto, distinguir comportamento, sensibilização, aprendizagem e formação crítica. A separação de resíduos, o cuidado com a horta, o reaproveitamento de materiais e a participação em atividades coletivas podem representar aprendizagens relevantes. Essas práticas não comprovam, de forma automática, que os estudantes tenham desenvolvido uma compreensão crítica das relações entre ambiente, sociedade, economia e território.

Para Loureiro (2019) e Layrargues (2004), a formação crítica exige o reconhecimento das causas históricas e sociais dos problemas ambientais. Dessa forma, as mudanças observadas devem ser compreendidas como indícios de um percurso formativo, e não como prova de uma consciência socioambiental consolidada.

A pesquisa também não contou com observação comportamental padronizada, acompanhamento longitudinal ou comparação sistemática entre o período anterior e posterior ao projeto. Por isso, não é possível atribuir exclusivamente às ações desenvolvidas todas as mudanças percebidas.

O resultado demonstra uma avaliação profissional favorável, mas sua consolidação depende da continuidade das ações e do aprofundamento das discussões socioambientais no currículo.

4.4 Limites institucionais e pedagógicos

As respostas abertas apresentaram diferentes obstáculos ao desenvolvimento do projeto. Entre eles, destacaram-se limitações de infraestrutura; insuficiência de recursos financeiros e materiais; dificuldade de organização do tempo; envolvimento desigual de professores e estudantes; participação reduzida de algumas famílias; necessidade de maior integração entre as disciplinas; e dificuldade de manter continuidade ao longo do calendário escolar.

Esses elementos mostram que a realização de um projeto ambiental não depende apenas da disposição dos participantes. A escola precisa administrar demandas curriculares, avaliações, eventos, atividades administrativas e outras responsabilidades que disputam espaço no planejamento.

A infraestrutura exerce influência direta sobre as possibilidades de realização das ações. Atividades como horta, compostagem, oficinas e reaproveitamento de materiais exigem espaços, instrumentos, insumos, manutenção e acompanhamento. A ausência dessas condições pode limitar a duração ou o alcance das propostas.

O tempo pedagógico também apareceu como mediação central. Projetos interdisciplinares exigem momentos de planejamento coletivo e articulação entre os profissionais. Quando essa organização depende apenas de conversas informais ou da disponibilidade individual, as atividades ficam mais vulneráveis à fragmentação.

A participação familiar foi mencionada como outro desafio. Embora a escola tenha autonomia para desenvolver suas ações, o envolvimento das famílias pode contribuir para ampliar a compreensão dos objetivos do projeto e aproximar as práticas escolares do cotidiano comunitário. A consulta complementar com 11 docentes de Ciências apresentou percepções semelhantes. Os participantes reconheceram a pertinência pedagógica das experiências socioambientais, mas mencionaram limitações materiais, sobrecarga docente e diversidade de prioridades curriculares. Esse achado dialoga com Gonçalves, Falcão e Dutra (2025), que, ao investigarem uma escola pública de Manaus, identificaram reconhecimento docente da relevância da Educação Ambiental, mas também ausência de planejamento curricular específico, reforçando a importância de institucionalização e continuidade.

Essas manifestações reforçam que projetos dessa natureza não podem ser transferidos mecanicamente de uma instituição para outra. Cada escola possui características próprias, relacionadas ao território, à infraestrutura, à organização da equipe e ao perfil da comunidade. Por isso, a implementação precisa ser adaptada às condições concretas da instituição.

4.5 Mediações necessárias à continuidade

A análise dos dados permitiu identificar quatro mediações principais para a continuidade de projetos de Educação Ambiental.

A primeira é o planejamento coletivo. A participação de diferentes profissionais amplia as possibilidades de integração curricular e reduz a dependência de iniciativas individuais.

A segunda é o apoio da gestão escolar. A gestão pode contribuir para organizar horários, mobilizar recursos, facilitar a comunicação interna e inserir as atividades no planejamento institucional.

A terceira é a integração curricular. As ações ambientais precisam dialogar com os conteúdos e objetivos de aprendizagem, evitando que sejam tratadas apenas como eventos ou atividades extracurriculares.

A quarta é a continuidade temporal. A formação socioambiental não se consolida em ações isoladas. Ela exige acompanhamento, retomada dos temas e aprofundamento progressivo das discussões.

Essas mediações mostram que o valor pedagógico das atividades não está somente em seus produtos imediatos. Uma horta escolar, por exemplo, pode servir como espaço de aprendizagem sobre solo, alimentação, biodiversidade, consumo e organização coletiva. Contudo, sua contribuição dependerá das perguntas construídas, das relações estabelecidas com o currículo e da participação dos sujeitos.

O mesmo ocorre com a reciclagem ou o reaproveitamento de materiais. Quando tratados apenas como comportamentos individuais, esses temas podem ocultar as relações entre produção, consumo, desigualdade e responsabilidade pública. Uma abordagem crítica precisa ampliar a discussão e evitar que toda a responsabilidade pela crise ambiental seja atribuída aos indivíduos.

Os resultados sustentam a interpretação de que as mediações institucionais e pedagógicas constituem o elo entre a intenção educativa e a prática. São elas que permitem transformar propostas gerais de sustentabilidade em experiências vinculadas à realidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou as mediações institucionais e pedagógicas que influenciaram o desenvolvimento de um projeto de Educação Ambiental em uma escola pública amazônica, considerando principalmente as percepções de 26 profissionais da educação.

Os resultados mostraram participação expressiva dos profissionais. A soma das categorias de envolvimento intenso e moderado correspondeu a 88,5% dos respondentes. Também foi identificada avaliação amplamente positiva sobre a contribuição pedagógica do projeto, uma vez que 96,2% dos participantes a classificaram como positiva ou muito positiva.

Todos os profissionais perceberam mudanças nos estudantes, embora parte deles tenha classificado essas mudanças como parciais. Esse resultado indica sinais de participação,

sensibilização e aprendizagem prática, mas não permite afirmar que tenha ocorrido transformação comportamental ou formação socioambiental crítica plenamente consolidada.

As respostas abertas demonstraram que o desenvolvimento das ações foi condicionado por limitações de infraestrutura, disponibilidade de recursos, tempo pedagógico, participação familiar e envolvimento desigual dos sujeitos. Esses elementos reforçam que a Educação Ambiental não se efetiva apenas pela inclusão de temas ou atividades ambientais no calendário.

A experiência analisada mostra que a continuidade depende de planejamento coletivo, integração curricular, apoio da gestão, participação profissional e disponibilidade de condições materiais. As práticas ambientais podem constituir oportunidades formativas relevantes, desde que sejam acompanhadas de reflexão, contextualização e relação com os problemas concretos vividos pelos estudantes.

A principal contribuição do artigo consiste em demonstrar que projetos de Educação Ambiental não devem ser compreendidos como modelos prontos para reprodução. Cada instituição precisa interpretar a proposta a partir de seu território, de seus recursos, de sua organização e das necessidades de sua comunidade.

Como limitação, destaca-se que os resultados analisados expressam percepções dos participantes e não uma mensuração direta de aprendizagem ou de mudança comportamental. Também se trata de uma experiência desenvolvida em uma única escola, o que impede generalizações para outros contextos.

Estudos futuros podem acompanhar projetos ambientais por períodos mais longos, analisar sua integração aos currículos e comparar experiências desenvolvidas em diferentes escolas públicas amazônicas.

Conclui-se que as atividades práticas constituem parte importante da Educação Ambiental, mas seu potencial formativo depende das mediações construídas no cotidiano escolar. Entre o planejamento e a prática, são as relações institucionais, pedagógicas e territoriais que condicionam as possibilidades de continuidade e aprofundamento das propostas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais no âmbito da Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 jul. 2024.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, César Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental crítica e conflitos ambientais: reflexões à luz da América Latina. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 22, e59508, p. 1-24, 2024. DOI: 10.23925/1809-3876.2024v22e59508.

GONÇALVES, Juan; FALCÃO, Igor; DUTRA, Jurandir. Educação Ambiental no ensino básico como promotora da transformação social: um estudo de caso de uma escola pública de Manaus, Amazonas. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), [S. l.], v. 20, n. 7, p. 372-389, 2025. DOI: 10.34024/revbea.2025.v20.20148.

GUIMARÃES, Mauro; VASCONCELLOS, Maria das Mercês N. Relações entre educação ambiental e educação em ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais de educação. Educar, Curitiba, n. 27, p. 147-162, 2006.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LEFF, Enrique. Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental: questões de vida. São Paulo: Cortez, 2019.