


**EDUCAÇÃO AMBIENTAL, INTEGRALIDADE EDUCATIVA E UNIDADE DE
CONSERVAÇÃO: PERSPECTIVAS CRÍTICAS PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL EM
TERRITÓRIOS DE CONSERVAÇÃO**

**ENVIRONMENTAL EDUCATION, EDUCATIONAL INTEGRALITY AND
CONSERVATION UNITS: CRITICAL PERSPECTIVES FOR OMNILATERAL TRAINING
IN CONSERVATION TERRITORIES**

**EDUCACIÓN AMBIENTAL, INTEGRIDAD EDUCATIVA Y UNIDADES DE
CONSERVACIÓN: PERSPECTIVAS CRÍTICAS PARA LA FORMACIÓN OMNILATERAL
EN TERRITORIOS DE CONSERVACIÓN**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n12-212>

Data de submissão: 16/11/2025

Data de publicação: 16/12/2025

Jamille Miranda do Nascimento

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: jamillemiranda@hotmail.com

José Bittencourt da Silva

Pós-Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: josebittencourtsilva@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute a relação entre educação ambiental, integralidade educativa e Unidades de Conservação (UCs), cuja ideia central é evidenciar como a educação ambiental pode ser estruturada como prática de integralidade educativa em territórios conservacionistas, contribuindo para a emancipação e protagonismo das populações tradicionais. O objetivo é investigar como a educação ambiental pode constituir-se como prática de integralidade educativa nas UCs, promovendo a formação omnilateral do sujeito ribeirinho. Para isso, adota-se uma metodologia qualitativa, baseada em revisão bibliográfica. A fundamentação teórica está alicerçada em pensadores como Layrargues (2014; 2022), Paro (2009), Moll (2023; 2025), Loureiro (2003), Cavaliere (2009) e Silva (2007; 2010), os quais discutem perspectivas críticas e emancipadoras da educação. Essas contribuições destacam a necessidade de superar abordagens conservadoras e pragmáticas em favor de práticas educativas libertadoras e contextualizadas. Conclui-se que a educação ambiental crítica, aliada à concepção de educação integral, possui potencial transformador para formar sujeitos ecopolíticos conscientes de sua interdependência com o meio ambiente e capazes de atuar coletivamente na conservação da vida e transformação da realidade social.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Integral. Unidades de Conservação.

ABSTRACT

This article discusses the relationship between environmental education, educational integrity, and Conservation Units (CUs), whose central idea is to highlight how environmental education can be structured as a practice of educational integrity in conservation territories, contributing to the emancipation and protagonism of traditional populations. The objective is to investigate how

environmental education can constitute itself as a practice of educational integrality in CUs, promoting the omnilateral formation of the riverside subject. To this end, a qualitative methodology is adopted, based on a literature review. The theoretical foundation is based on thinkers such as Layrargues (2014; 2022), Paro (2009), Moll (2023; 2025), Loureiro (2003), Cavaliere (2009), and Silva (2007; 2010), who discuss critical and emancipatory perspectives on education. These contributions highlight the need to overcome conservative and pragmatic approaches in favor of liberating and contextualized educational practices. It is concluded that critical environmental education, combined with the concept of integral education, has transformative potential to form ecopolitical subjects aware of their interdependence with the environment and capable of acting collectively in the conservation of life and the transformation of social reality.

Keywords: Environmental Education. Integral Education. Conservation Units.

RESUMEN

Este artículo analiza la relación entre la educación ambiental, la integralidad educativa y las Unidades de Conservación (UC). Su idea central es destacar cómo la educación ambiental puede estructurarse como una práctica de integralidad educativa en territorios de conservación, contribuyendo a la emancipación y el protagonismo de las poblaciones tradicionales. El objetivo es investigar cómo la educación ambiental puede constituirse como una práctica de integralidad educativa en las UC, promoviendo la formación integral del sujeto ribereño. Para ello, se adopta una metodología cualitativa basada en una revisión bibliográfica. La base teórica se basa en pensadores como Layrargues (2014; 2022), Paro (2009), Moll (2023; 2025), Loureiro (2003), Cavaliere (2009) y Silva (2007; 2010), quienes discuten perspectivas críticas y emancipadoras sobre la educación. Estas contribuciones resaltan la necesidad de superar los enfoques conservadores y pragmáticos en favor de prácticas educativas liberadoras y contextualizadas. Se concluye que la educación ambiental crítica, combinada con el concepto de educación integral, tiene potencial transformador para formar sujetos ecopolíticos conscientes de su interdependencia con el medio ambiente y capaces de actuar colectivamente en la conservación de la vida y la transformación de la realidad social.

Palabras clave: Educación Ambiental. Educación Integral. Unidades de Conservación.

1 INTRODUÇÃO

A educação integral constitui-se como um ideário formativo que reconhece o sujeito em formação como uma totalidade biossocioindividual situada em contextos históricos específicos. Nesse sentido, afirma-se que a educação integral, no âmbito escolar, deve considerar essa totalidade enquanto dimensões da condição humana que precisam ser desenvolvidas a partir dos conteúdos escolares, das artes, da cultura, da ciência, da prática esportiva e das vivências sociais. Diante disso, o presente texto tem como objetivo discutir e problematizar a especificidade dessa integralidade educativa em unidades de conservação de uso sustentável, evidenciando as peculiaridades que distinguem a formação desses sujeitos em relação à de estudantes inseridos em territórios citadinos, tradicionalmente concebidos como referenciais para o conjunto da sociedade brasileira.

O método utilizado para esta análise é qualitativo, baseado em revisão bibliográfica de autores que discutem criticamente os conceitos de educação ambiental, integralidade educativa e unidades de conservação. O texto também dialoga com estudos de caso, como o trabalho de Ribeiro (2022), sobre a APA de Pouso Alto, para identificar contradições entre teoria e prática no campo socioambiental.

A relação entre a educação ambiental e a formação integral de sujeitos em territórios de conservação representa uma das mais relevantes e urgentes temáticas no campo educacional contemporâneo. Este texto tem como objetivo investigar como a educação ambiental pode constituir-se como prática de integralidade educativa, especialmente em Unidades de Conservação (UCs), promovendo a formação omnilateral do sujeito ribeirinho, entendido como figura profundamente conectada ao ambiente natural e cultural da Amazônia.

A fundamentação teórica está alicerçada em autores como Layrargues (2014; 2022), Paro (2009), Moll (2023; 2025), Loureiro (2003), Cavaliere (2009) e Silva (2007; 2010), que contribuem com discussões críticas sobre educação ambiental, emancipação, justiça socioambiental, e formação humana omnilateral. Esses referenciais ajudam a compreender as tensões entre modelos conservadores e pragmáticos de educação ambiental e as propostas transformadoras que visam à superação das desigualdades históricas e culturais nas comunidades ribeirinhas.

A justificativa para esta investigação reside na necessidade de superação da fragmentação educacional, visto que a persistência de abordagens conservadoras na educação ambiental reforça a alienação dos sujeitos e limita seu potencial emancipatório. Desse modo, busca-se compreender: de que maneira a educação ambiental pode ser integrada à educação integral nas UCs, de forma a promover a formação omnilateral e emancipatória do sujeito ribeirinho?

Por fim, o texto aponta que a educação ambiental, quando estruturada sob a ótica da integralidade educativa e vinculada aos saberes locais, tem o potencial de promover a formação de

sujeitos ecopolíticos, conscientes de sua interdependência com o meio ambiente e capazes de atuar coletivamente na transformação da sociedade.

2 METODOLOGIA

Este artigo foi elaborado como requisito de um componente curricular de um curso de mestrado, com o objetivo de identificar a relação da disciplina com a pesquisa desenvolvida pelos pós-graduandos. Trata-se de uma discussão teórica relacionando os textos estudados durante as aulas com o projeto de dissertação de mestrado.

Desse modo, adotou como procedimento metodológico a abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva teórica delineada por Severino (2007), que defende a investigação como processo sistemático e reflexivo voltado para a compreensão de fenômenos complexos no campo das ciências humanas. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, com caráter explicativo, uma vez que busca elucidar as possibilidades de integração entre educação ambiental crítica e a integralidade educativa nas Unidades de Conservação (UCs), com foco na formação omnilateral do sujeito ribeirinho.

A pesquisa bibliográfica, conforme Severino (2007), consiste na análise de produções científicas previamente publicadas, a partir das quais se estabelecem interpretações, relações e construções teóricas capazes de sustentar o problema investigado. Neste estudo, foram utilizados textos clássicos e contemporâneos utilizados na disciplina que abordam os conceitos de educação integral, associando aos principais teóricos de educação ambiental crítica e unidades de conservação utilizados no projeto de dissertação.

3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO EIXO ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A educação ambiental é discutida sob diferentes perspectivas, cujos conceitos mais difundidos são constituídos por ideologias conservacionistas e pragmáticas, as quais privilegiam interesses do capitalismo. Mesmo assim, Ribeiro (2022) coloca que dentre as diversas correntes, a conservacionista é a que mais se destaca nos espaços educativos. Pensando a Educação Ambiental enquanto um conceito amplo, Layrargues (2014), a compara com a noção de Campo Social, o qual é entendido pelo autor como um espaço dedicado à produção e reprodução de bens culturais, representações e formas de perceber a realidade, reúne um conjunto de indivíduos e instituições que estabelecem entre si relações de poder e concorrência pela hegemonia simbólica e material desse universo, fundada na conquista e domínio do capital simbólico legitimado e reconhecido por todos os que dele participam.

Nessa perspectiva, o autor afirma que há muitas possibilidades de realizar meios e os fins da Educação Ambiental. Assim, ele a divide em três macro-tendências: a conservacionista, a pragmática e a crítica. A conservacionista é definida como “uma prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do ‘conhecer para amar, amar para preservar’” (AYRARGUES, 2014, p. 27). Enquanto a pragmática reflete a influência do neoliberalismo, priorizando o mercado, o consumo e a tecnologia, com ênfase na responsabilidade socioambiental. Por outro lado, a macro-tendência crítica baseia-se na revisão crítica das estruturas de dominação e acumulação de capital, buscando abordagem de desigualdades e injustiças socioambientais, enfatizando a contextualização e politização do debate ambiental e a problematização dos modelos de desenvolvimento e sociedade, fundamentada em uma educação emancipatória e transformadora da realidade para alcançar o seu principal objetivo que é a formação do sujeito ecopolítico.

Layrargues (2014, 2022) discute sobre uma educação ambiental crítica e emancipadora, preocupado com o crescimento do consumismo, o qual tem sido um dos principais fatores dos impactos ambientais e oferece uma visão rica e diversa da Educação Ambiental, integrando aspectos críticos, culturais, e transformadores que visam não apenas a preservação ambiental, mas também a transformação das relações humanas com a natureza.

A formação do sujeito ecopolítico para Layrargues (2022), é um processo complexo e multidimensional que envolve a articulação de diferentes dimensões da existência humana, tais como a ética, a política, a cultura, a educação, a ciência e a espiritualidade. Este sujeito é aquele que reconhece a interdependência entre os seres humanos e os demais seres vivos, que assume uma responsabilidade coletiva pela preservação e regeneração da vida no planeta, que busca uma transformação social e ecológica baseada na justiça, na democracia e na solidariedade, e que se engaja em práticas de resistência e de construção de alternativas ao modelo hegemônico de desenvolvimento. Desse modo requer uma educação crítica e emancipatória, que promova o diálogo, a participação, a cooperação, a diversidade e a criatividade, e que estimule o desenvolvimento de uma consciência ecológica e de uma cidadania planetária.

O sujeito ecopolítico é formado a partir de práticas pedagógicas libertadoras e humanizantes, segundo Freire (2019, p. 93) a libertação autêntica “é práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Essa tarefa dialógica contribui com a libertação do pensamento que está ligado à visão hegemônica no âmbito da educação ambiental.

Segundo Guimarães (2013), mesmo com o avanço das políticas e práticas de educação ambiental, os problemas ambientais continuam a se agravar. Isso revela a limitação de abordagens

meramente informativas ou pragmáticas, que não questionam as estruturas sociais e econômicas que sustentam a degradação ambiental. Nesse contexto, adotar uma concepção crítica e emancipadora da educação ambiental, que vá além da responsabilização individual e promova a formação de sujeitos ecopolíticos, conscientes de seu papel coletivo na transformação da realidade tornar-se essencial. Desenvolver a EA dentro de uma perspectiva integral significa contribuir com a formação do sujeito ecopolítico, porque ele só existe quando formado na sua integralidade.

A educação ambiental, portanto, deve ser compreendida como um componente essencial da proposta de educação integral, especialmente no contexto das comunas tratada como uma temática pontual ou como simples transversalização curricular, ela precisa ocupar um papel estruturante no processo formativo, contribuindo diretamente para a formação omnilateral dos sujeitos. As diretrizes que regem a educação ambiental no Brasil, como a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais, são documentos que concordam que a educação ambiental deve ser trabalhada de forma transversal, portanto, ao invés do formato de disciplina, orientam a sua integração enquanto um eixo transversal, mas desta forma, segundo Cabelleira (2025) corre o risco deste assunto ser tratado de forma periférica, secundária. Para evitar essa trivialização, a EA deveria ser um eixo estruturante da educação, pois ao invés de atravessar o currículo, seria parte integrante dele. Isso porque, ela deveria compor sua base, dada sua relevância global e sua urgência diante das crises socioambientais contemporâneas. Afinal, “a Educação Ambiental no currículo escolar não deve ser entendida como mero adendo temático, mas como fundamento para uma nova racionalidade educacional” (CABELLEIRA, 2025). Essa centralidade é ainda mais

evidente em territórios como as Unidades de Conservação (UCs), onde a relação entre ser humano e natureza é direta e cotidiana, como no caso das comunidades ribeirinhas.

Ao estabelecer vínculos entre educação ambiental e educação integral, percebe-se que ambas compartilham uma base formativa semelhante: a interdisciplinaridade, a valorização dos saberes locais e o compromisso com a emancipação dos sujeitos. A educação ambiental crítica e emancipadora, tal como discutida pelos autores que fundamentam o referencial teórico deste texto, propõe uma ruptura com modelos conservadores e pragmáticos. Ela não se limita à sensibilização ecológica ou a mudanças de comportamento individual, mas busca formar um indivíduo que compreenda a sua interdependência com a natureza, que se engaje na transformação da realidade socioambiental e que atue de forma coletiva na construção de novas formas de viver e se relacionar com o planeta.

Promover uma educação ambiental dentro da perspectiva da educação integral é, portanto, reconhecer que o ser humano não pode ser formado de maneira fragmentada. É compreender que sua relação com a natureza, com a cultura e com a coletividade é constitutiva de sua identidade, especialmente no caso de populações que vivem em unidades de conservação. A educação ambiental crítica não é só conteúdo: ela é instrumento de leitura do mundo, de resistência e de reconstrução. Inserir essa perspectiva no coração da escola é contribuir com um processo formativo comprometido com a justiça socioambiental e com a transformação da sociedade.

Loureiro (2003) aborda sobre as premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora, desmitificando a ideia de que o simples fato de se falar neste assunto está automaticamente vinculado a ideia de transformação. Desse modo ele aponta dois eixos para a discussão da educação ambiental enquanto vetor de transformação: de um lado o **conservadorismo**, que contribui com a manutenção do *status quo* ao defender interesses dominantes como se fossem universais, contribuindo para a manutenção das relações de poder, por isso a chama de pseudo transformação, porque quem a reproduz acredita que está contribuindo significativamente com a redução dos problemas ambientais; e de outro lado a **educação enquanto práxis social**, que compreende a importância da educação no processo de construção da sociedade e reconhece o homem enquanto um sujeito histórico, portanto, o autor afirma ser ingenuidade acreditar na condição salvação da educação, embora ela se configure como parte integrante da formação histórica do sujeito.

“Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades. A práxis educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando a superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade contemporânea.” (LOUREIRO, 2003, p. 42).

O conservadorismo se ancora no discurso de que “todos nós somos igualmente vítimas do processo de degradação ambiental e de que todos nós atuamos livre e racionalmente sob condições objetivas iguais” (LOUREIRO, 2003, p. 41-42). Nessa perspectiva de que somos iguais, está implícita a noção de que consumimos, produzimos e sofremos de forma igual, e assim faz todo sentido acreditar que mudanças de hábitos individuais mudarão o planeta se “cada um fizer a sua parte”. No entanto, é uma inverdade para manter o sistema de dominação. E é contra isso que a escola precisa lutar, ou seja, atuar contra-hegemonicamente visando a superação das relações de poder e controle.

A centralidade de uma abordagem crítica se revela, inclusive, nas tensões entre teoria e prática dentro de projetos socioambientais institucionalizados. Um exemplo disso é o estudo de Ribeiro (2022)

intitulado “*A educação socioambiental no contexto da APA de Pouso Alto: experiências para o fortalecimento da educação integral no território*”. O autor é graduado em Gestão do Agronegócio e mestre na mesma área, e em seu texto faz uma observação sobre a experiência vivenciada na Área de Proteção Ambiental Pouso do Alto-GO, e a conecta com diversas teorias da educação integral. Ele recorre a referências importantes como Cavaliere e Gadotti, além de desenvolver uma crítica consistente à educação ambiental de caráter conservador. No entanto, o texto não evidencia um direcionamento claro para a emancipação dos sujeitos, como preconiza a abordagem integral, revelando tensões conceituais em sua argumentação.

Uma incoerência nesse sentido é observada na forma como ele compreende as ações do Instituto de Pesquisa, Ensino e Extensão em Arte/Educação e Tecnologias Sustentáveis (Ipeartes). Ao considerá-las contra-hegemônicas, o autor parece contrariar a própria fundamentação teórica apresentada, uma vez que tais ações estão alinhadas aos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), adotados como política pública pelo estado de Goiás. Essa adesão é vista de forma positiva pelo autor, embora os ODS estejam inseridos na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) - uma estratégia global que é voltada para o desenvolvimento sustentável e não rompe com o modelo econômico vigente. Em outras palavras, os ODS representam uma perspectiva reformista, ainda ligada à lógica hegemônica da educação ambiental, o que se distancia da proposta crítica e transformadora da educação integral.

Apesar disso, Ribeiro afirma que as ações promovidas pelo Ipeartes contribuem para o pensamento crítico e para uma educação emancipatória. Destacando, por exemplo, a distribuição de sementes e uma formação voltada a professores sobre a separação de resíduos sólidos, sugerindo que compreender a destinação adequada do lixo pode estimular reflexões críticas sobre o consumo. Assim, embora o artigo critique a educação ambiental conservadora e reconheça sua função sistêmica dentro do capitalismo, acaba por apoiar ações que se vinculam a essa mesma estrutura. Isso configura uma tensão discursiva entre a crítica teórica e a validação prática, revelando a complexidade dos desafios enfrentados na construção de uma educação verdadeiramente integral e emancipatória.

Esta ideia reforça o posicionamento de Loureiro (2003), quando ele diz que falar em educação ambiental não está intrinsecamente relacionada a ideia de transformação, porque não basta tematizar a natureza: é preciso adotar práticas pedagógicas que articulem reflexão crítica, participação e protagonismo na construção do saber. A formação do sujeito ecopolítico exige esse deslocamento do discurso à ação transformadora.

4 A INTEGRALIDADE EDUCATIVA COMO FORMA DE SUPERAÇÃO DO SUJEITO ECOLÓGICO

A Educação Integral, nesse cenário surge como uma aliada fundamental. Paro (2009) observa que o senso comum pensa a educação como a transmissão de conhecimentos de alguém que sabe para alguém que não sabe e a boa educação seria bastante informação/conhecimento bem passada aqueles que não sabem. No entanto, essa visão limitada não contempla a complexidade do processo educativo. Outro ponto muito confundido no senso comum diz respeito a educação integral e educação em tempo integral. Nesse sentido, o autor estabelece uma diferença entre os termos, destacando que a primeira se refere a uma concepção mais ampla e rigorosa de educação, que considera o ser humano em sua totalidade, como ser histórico, criador de cultura, valores e significados. A educação, nesse sentido, não se limita à transmissão de conhecimentos, mas envolve a formação de sujeitos capazes de intervir no mundo de forma crítica e transformadora. A segunda, refere-se a extensão do tempo escolar, a qual precisa estar articulada com a educação integral.

Nesse sentido, “ampliar o tempo, não é garantia de educação integral e nem de educação. Mais alargamento do tempo não significa educação integral” (MOLL, 2023, p. 427). Portanto, estender o tempo na escola, por si só, não garante que se esteja promovendo um processo formativo integral, tampouco transformador. A permanência prolongada pode, inclusive, reforçar práticas pedagógicas fragmentadas e autoritárias, caso não haja uma revisão profunda do projeto político-pedagógico da escola.

Para Moll (2023), para que a educação integral se concretize como prática emancipadora, é necessária uma ruptura com os modelos tradicionais e verticalizados de ensinar. A construção de saberes precisa ser coletiva, contextualizada e conectada aos múltiplos territórios dos estudantes. Isso implica pensar a escola como um espaço vivo, atravessado por experiências culturais, sociais e afetivas, um lugar onde a ciência não é apenas conteúdo, mas instrumento de leitura crítica do mundo.

Nesse sentido, a autora propõe que a interdisciplinaridade emerge, como um eixo central desse processo. Ela rompe com a lógica compartimentada das disciplinas e permite uma abordagem mais orgânica do conhecimento. No entanto, não basta desejar um currículo interdisciplinar: é preciso garantir espaços reais de diálogo entre áreas, planejamento conjunto entre docentes e práticas pedagógicas que integrem conteúdos a partir de temas relevantes e da escuta ativa dos estudantes.

Outro ponto essencial trazido por Moll (2025) é a intersetorialidade como condição da educação integral. A escola não pode caminhar sozinha na tarefa de promover o desenvolvimento pleno dos sujeitos, pois a ausência de políticas públicas integradas gera violação de direitos. Desse modo, é necessário que ela se articule com políticas públicas de saúde, cultura, assistência social e segurança

alimentar. Essa articulação amplia o alcance da escola e contribui significativamente no enfrentamento das desigualdades históricas que marcam a sociedade brasileira.

Por fim, a educação integral não se realiza de maneira espontânea. Ela exige intencionalidade, coragem para romper com estruturas enraizadas e, sobretudo, persistência. Como afirma Moll (2023), trata-se de um processo contínuo de insistência, uma aposta no poder da educação como transformadora de realidades e construtora de futuros mais justos e humanos.

Paro diz que “é preciso investir num conceito de *educação integral*, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar” (PARO, 2009, p. 19), porque a escola atual enfoca apenas na mera transmissão de conhecimento e mesmo assim não tem êxito, é uma escola que o autor chama de parcial, não por conta do tempo, mas porque ela é limitada.

O conceito mais rigoroso de educação discutido por Paro (2009), visa ao homem enquanto um ser histórico, nesse sentido os seres humanos criam coisas que não existem, dando-lhes valor de utilidade.

Ao criar um valor, ele, em seguida, estabelece um objetivo e busca realizá-lo por meio de uma atividade. A atividade guiada por um objetivo é o que denominamos de *trabalho humano* (Marx, [1978], p. 202). Pelo trabalho, o homem realiza os seus fins concretizando os valores que ele criou (...) O importante é saber que é pelo trabalho humano, por querer coisas, por ter vontades e realizar a sua vontade que o homem se faz humano, ou melhor, se faz *humano-histórico*. O conceito de humano não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que o homem faz, aquilo que ele produz, e é assim que ele faz história, que ele produz sua vida. E sendo sujeitos, nós produzimos várias coisas, produzimos não apenas conhecimentos e informações, mas produzimos também valores, filosofia, ciência, arte, direito... Em outras palavras, o homem, para fazer-se histórico, produz cultura. (PARO, 2009, p. 16-17)

Essa perspectiva dialoga com a concepção de educação omnilateral, discutida por Frigotto (2012) que a propõe enquanto uma concepção que busca contribuir com a formação humana em seus múltiplos aspectos para o seu pleno desenvolvimento histórico, que compreendem as dimensões físicas, afetivas, cognitivas, educacionais, culturais, dentre outros, ou seja, a educação omnilateral busca desenvolver o homem por inteiro, de forma integral, portanto, é desta maneira que se compreende também a educação integral, como uma questão ampla e complexa.

A formação omnilateral busca superar a alienação promovida por uma educação fragmentada e tecnicista, que reduz o sujeito ao papel de consumidor, como alerta Cavaliere (2009). Neste texto, a autora analisa os textos de Paro (2009) e Moraes (2009) e entende que ambos apontam a educação integral como forma de superação da alienação. Segundo ela, “o conceito de alienação pode inclusive ser repensado na medida em que os próprios indivíduos aspiram a – e se satisfazem com – um tipo de

vida na qual perderam toda a possibilidade e capacidade de crítica e decisão” (CAVALIERE, 2009, p. 45).

Nessas sociedades, o indivíduo tenderia a limitar-se a uma condição unidimensional, isto é, uma condição onde apenas um papel ou status social é assumido, ainda que se apresente sob diferentes formas: o papel de consumidor. Ele seria, nessa condição específica, o motor da engrenagem de reprodução do capital nas sociedades capitalistas contemporâneas. (CAVALIERE, 2009, p. 45)

Essa alienação, segundo Layrargues (2022), também se manifesta na figura do “sujeito ecológico”, que, embora consciente de sua responsabilidade ambiental, permanece politicamente ingênuo e conformado com a lógica do sistema capitalista. Trata-se de um sujeito conformado que não questiona, não contesta e é obediente à sociedade que disciplina os seus comportamentos e suas ações voltadas para práticas pragmáticas de Educação Ambiental subordinadas à lógica do mercado capitalista.

A superação dessa alienação exige práticas pedagógicas libertadoras, como propõe Freire (2019), que articulem ação e reflexão para transformar o mundo. A educação ambiental crítica, nesse sentido, deve promover o diálogo, a participação e a construção coletiva de saberes, estimulando a consciência ecológica e a cidadania planetária. É nesse processo que se forma o sujeito ecopolítico - aquele que reconhece a interdependência entre os seres vivos, assume responsabilidades coletivas e se engaja em práticas de resistência e transformação social.

O sujeito ribeirinho representa uma identidade profundamente enraizada na relação com os elementos naturais (o rio, a terra e a floresta) que vão muito além da simples localização geográfica (SILVA et al., 2016). Essa conexão atravessa dimensões históricas, culturais, afetivas e produtivas que constituem a integralidade de sua existência. Ser ribeirinho é viver em permanente diálogo com o ambiente, realizando práticas de subsistência, preservação e transmissão de saberes tradicionais, entrelaçados por vivências ancestrais e pela coletividade. É nesse contexto que se torna indispensável pensar a educação integral não apenas como uma formação generalista, mas como um processo que considere as especificidades da vida ribeirinha em suas múltiplas dimensões.

A proposta de uma educação integral para o sujeito ribeirinho precisa integrar os saberes universais, como o letramento, a ciência, a arte, a filosofia e outras expressões do conhecimento, aos saberes populares que emergem da experiência cotidiana no território. Isso significa que não basta ensinar sobre o mundo. É preciso ensinar a partir do mundo em que o ribeirinho vive, valorizar seus saberes locais, seus modos de produção, suas práticas de convivência com o meio ambiente e sua cosmovisão, ou seja, o professor e a escola devem “respeitar os saberes com que os educandos,

sobretudo os das classes populares chegam à ela - saberes socialmente construídos na prática” (FREIRE, 2018, p.31). Ao reconhecer essa complexidade, a educação deixa de ser uma ferramenta de homogeneização para se tornar um espaço de valorização das diferenças e construção coletiva do saber.

A integralidade educativa, portanto, não é uma proposta genérica: ela possui elementos comuns a todos os sujeitos e outros que devem ser profundamente contextualizados. Nesse sentido, a escola não pode ignorar que, para esse sujeito, o rio não é apenas geografia; é memória, sustento, afeto e identidade. O processo educativo deve ser capaz de enxergar esse sujeito como histórico, ativo e produtor de cultura, permitindo que sua formação envolva não apenas o acesso ao conhecimento acadêmico, mas também o reconhecimento dos saberes ancestrais que ele carrega.

5 A VIDA DOS SUJEITOS DAS UNIDADES DE CONSERVAÇÃO DEMANDA UMA FORMAÇÃO OMNILATERAL

No contexto das Unidades de Conservação, essa abordagem ganha contornos específicos. Muitos autores como Vallejo (2002) e Silva (2007) consideram que a criação de Unidades de Conservação é uma preocupação humana antiga. “A efetivação de práticas conservacionistas não é nova, tampouco é privilégio das sociedades ocidentais modernas” (SILVA, 2007, p. 40). No entanto, as razões pelas quais foram criadas, bem como seus objetivos eram diferentes das UCs de hoje.

Para entender como surgiram as Unidades de Conservação da era moderna, é importante recorrer ao livro “O mito da natureza intocada” de Antônio Carlos Diegues que aborda a historicidade da criação desses espaços. Nesse texto, Diegues (2008) discorre que com a revolução industrial, o meio ambiente foi devastado em função da indústria e da economia. Os espaços urbanos passaram a ser símbolo de civilização e desenvolvimento, logo, isso atraía mais pessoas para estas áreas, o que intensificava o processo de urbanização, mas também estava acompanhado de outros problemas como a poluição do ar e crescimento populacional, que contribuíam para o reconhecimento de que o espaço do campo proporcionava mais tranquilidade.

No século XIX haviam duas correntes teóricas ambientais nos Estados Unidos, de um lado o conservacionismo e de outro o preservacionismo. Este, defendia a preservação da natureza sem intervenção humana e aquele deu origem ao que se chama de “desenvolvimento sustentável”, preocupados com o avanço da degradação e com a extinção de animais e dos povos tradicionais, defendiam a criação de espaços protegidos, mas o que aconteceu foi a prevalência do preservacionismo com a expulsão dos povos tradicionais das terras que viveram e preservaram por anos, porque o homem urbano, ao se ver enquanto um sujeito destruidor da natureza, com desejo de contemplar belezas naturais, generalizou isso para a humanidade e acreditou que só era possível preservar sem a presença

de pessoas vivendo na terra. Foi com esta perspectiva que se criou o primeiro Parque Nacional do mundo nos Estados Unidos neste mesmo século, com finalidade meramente contemplativa.

Essa medida influenciou outros países, dentre estes o Brasil na criação de suas Unidades de Proteção Integral e de Uso Sustentável, de modo que a Lei nº 9.985 que trata do SNUC, traz as seguintes definições no art. 2º:

- I – unidade de conservação: espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituído pelo Poder Público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção;
- VI – proteção integral: manutenção dos ecossistemas livres de alterações causadas por interferência humana, admitido apenas o uso indireto dos seus atributos naturais;

Na visão de Silva (2007) As UCUS são áreas instituídas pelo poder público, que permitem a residência de comunidades tradicionais, criadas para proteger a biodiversidade, promovendo o desenvolvimento humano de forma equilibrada, integrando a conservação da natureza ao uso responsável e renovável de seus recursos naturais. Portanto, permitem a intervenção humana, como moradias, extrativismo e demais atividades previstas no plano de gestão, enquanto que nas unidades de proteção integral admite-se apenas o uso indireto, ou seja, mediante autorização da gestão da unidade, pode ser permitido pesquisas científicas, projetos educacionais, atividades de contemplação e similares.

Nessa conjuntura, “Geralmente impostas de cima para baixo, as Unidades de Conservação (UC) da era moderna partiram do pressuposto de que, a presença humana na área demarcada seria sempre nefasta, danosa à realidade natural” (SILVA, 2007, p.19). Sobre isso, a lei nº 9.795/99 (PNEA) em seu art. 13 diz que o poder público incentivará “a sensibilização ambiental das populações tradicionais ligadas às unidades de conservação” (BRASIL, 1999), reforçando mais uma vez a concepção que o homem urbano possui da presença humana na floresta.

Quanto a isso, (SILVA, 2007) coloca que uma visão contrária, ou seja, a de que existem populações cujo modo de vida são compatíveis com a preservação de ambientes naturais, é bastante recente. Os protagonistas desta nova abordagem ambientalista encontram-se distantes do hemisfério Norte. “São latinos, africanos, asiáticos e indígenas (...) os quais impulsionaram o surgimento de áreas de preservação da natureza, com respeito, garantia e permanência da diversidade cultural das populações locais” (SILVA, 2007, p. 19).

Compreensões como esta, contribuíram para a criação das Áreas de Uso Sustentável, como é o caso das APAs, definidas no SNUC como

uma área em geral extensa, com um certo grau de ocupação humana, dotada de atributos abióticos, bióticos, estéticos ou culturais especialmente importantes para a qualidade de vida e o bem-estar das populações humanas, e tem como objetivos básicos proteger a diversidade biológica, disciplinar o processo de ocupação e assegurar a sustentabilidade do uso dos recursos naturais (BRASIL, 2000).

Riberio (2010) discute sobre os estigmas a respeito das APAs, que por vezes são compreendidas como uma UC frágil. Sobre isso, a autora coloca que o problema está em falhas na execução da legislação, porque ao observar a letra da lei, observa-se restrições e limitações, ou seja, não possui a permissividade que dizem ter.

É nesse território de múltiplos significados que se insere a vivência dos povos tradicionais ribeirinhos, cujos modos de vida evidenciam a interdependência com o ambiente natural. O conceito de populações tradicionais está profundamente vinculado à história das Unidades de Conservação (UC) de Uso Sustentável na Amazônia. Como destaca Silva (2010), essas populações ganharam visibilidade a partir do movimento dos trabalhadores extrativistas do Acre, inicialmente identificados como Povos da Floresta. O autor diz ainda que a discussão sobre a destruição e conservação ambiental possibilitou o reconhecimento de que existem grupos humanos capazes de manejar, proteger e até melhorar os ecossistemas naturais.

Ser ribeirinho vai muito além de simplesmente morar às margens de um rio. É preciso compreender que a identidade desse sujeito está fundamentada numa complexa relação de interdependência com a água, a terra e a floresta. Silva et al. (2016) destacam que apenas a proximidade física com os rios não configura, por si só, essa condição; é necessário que o indivíduo estabeleça conexões com os recursos naturais que o cercam. Os autores ainda exemplificam um caso de pessoas que vivem em casas próximas ao rio, mas que não desenvolvem práticas que articulem saberes e usos da natureza. Portanto, para aqueles não cabe o título de ribeirinho

Neste mesmo texto, os autores descrevem que para as comunidades ribeirinhas, o rio é muito mais do que paisagem. Ele é território, memória e meio de existência. É onde se constroem e reconstroem as relações sociais, afetivas e produtivas, permeando as rotinas e simbolismos dessas populações. Ainda que o rio seja o elemento central da territorialidade ribeirinha, essa identidade também se estende à floresta, compondo um ambiente multifacetado, onde trabalho, lazer, mitos, espiritualidade e conhecimento tradicional se entrelaçam.

O modo de vida ribeirinho se firma na economia de subsistência e na pluriprodução (SILVA, et al., 2016). São pescadores, agricultores, extrativistas e artesãos. Conhecem os ritmos da maré, constroem embarcações com as próprias mãos, produzem artefatos para a pesca e para o armazenamento de frutos da floresta. Sabem manipular plantas medicinais para tratar doenças,

sustentando uma rede de saberes fitoterápicos passada entre gerações. No ambiente doméstico, o aprendizado das crianças e adolescentes, diferente das lógicas capitalistas que separam o saber do fazer, no contexto ribeirinho a produção é também formação. Os mais novos aprendem com os mais velhos, absorvendo conhecimentos a partir da experiência vivida, sem que isso signifique exploração da mão de obra, mas sim continuidade cultural. Essa dinâmica não é exclusiva dos ribeirinhos, sendo também observada em outras comunidades tradicionais como indígenas, quilombolas, caiçaras e quebradeiras de coco.

5 CONCLUSÃO

A partir do presente estudo pode-se afirmar que a educação ambiental, quando orientada por uma perspectiva crítica e transformadora, tem potencial para tornar-se uma prática estruturante da integralidade educativa, especialmente nas Unidades de Conservação, onde vivem comunidades tradicionais, dentre elas as ribeirinhas, com saberes e modos de vida profundamente interligados ao ambiente natural. A formação omnilateral do sujeito ribeirinho pressupõe uma educação que reconheça e valorize essa interdependência, articulando os saberes tradicionais com os conhecimentos sistematizados, numa perspectiva emancipatória e contra-hegemônica.

Ao integrar a educação ambiental à educação integral nas UCs, é possível superar a fragmentação curricular e promover uma pedagogia libertadora, que considera o sujeito em sua totalidade. Isso significa deslocar a educação ambiental do lugar periférico que ocupa, transformando-a em eixo fundamental da formação humana, capaz de estimular consciência crítica, protagonismo e resistência frente às estruturas de dominação que afetam tanto o meio ambiente quanto as comunidades tradicionais.

A formação do sujeito ecopolítico, demanda práticas educativas que não apenas informem, mas que mobilizem para a ação coletiva e a transformação da realidade. Nesse sentido, a educação ambiental crítica, aliada à concepção de educação integral, constitui um caminho potente para a construção de futuros justos e dignos em que o sujeito ribeirinho se reconheça como protagonista de sua história, de seu território e da conservação da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF, 1999.

CABELLEIRA, Peterson Ayres. Educação ambiental no currículo escolar: fundamentos, desafios e possibilidades de uma formação crítica e transformadora. *Educação*, v. 27, p. 05, 2025. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/educacao-ambiental-no-curriculo-escolar-fundamentos-desafios-e-possibilidades-de-uma-formacao-critica-e-transformadora>>. Acesso em: 05 jul. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 67. Ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 56ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

GUIMARÃES, Mauro. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. *Revista Margens Interdisciplinar*, v. 7, n. 9, p. 11-22, 2013. Disponível em: <<http://novoperiodicos.ufpa.br/periodicos/index.php/revistamargens/article/view/2767/2898>>. Acesso em: 27 mai. 2025.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação Ambiental Crítica e formação ecopolítica. In: SALDI, L., SALGADO, S.D.C., COSENTINO, P. ESCHENHAGEN, M.L. (Orgs.). *Senti-Pensarnos Tierra: Educacional Ambiental y Ecologia Política em enclave latino-americana y Del Caribe*. Buenos Aires: CLACSO. Nº 10. P. 65-73. Agora. 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/362848056_EDUCACAO_AMBIENTAL_CRITICA_E_FORMACAO_ECOPOLITICA>. Acesso em: 01 jul. 2025.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Manifesto por uma educação Ambiental Indisciplinada. *Ensino, Saúde e Ambiente - Número Especial*, pp. 44-87, junho. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/40204>>. Acesso em: 01 jul. 2025

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. *Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 37–54, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897>>. Acesso em: 5 jul. 2025.

MOLL, Jaqueline. Políticas de educação integral em tempo integral e intersetorialidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Texto de Referência para a formação continuada de secretários(as) de educação e equipes técnicas no âmbito do Programa Escola de Tempo Integral*. Brasília: DF. SEB/MEC, 2025.

MOLL, Jaqueline. Aspectos da Educação Integral no Brasil: disputas conceituais, ideológicas e políticas. *Revista Educação e Políticas em Debate* – v. 12, n. 1, p. 421-440, jan./abr. 2023.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PERGORER, Valter. *Educação Integral: um sonho possível e de realização necessária*. 1ª ed. São Paulo: Texto novo, 2014.

RIBEIRO, Welington Martins. A educação Socioambiental no Contexto da APA de Pouso Alto: experiências para o fortalecimento da educação integral no território. In: ALCÂNTARA, Luz Marina de; MARTINS, Priscila Marília (org.). *Educação integral e o bem viver: experiências transformadoras em busca de um território educativo*. Alto Paraíso de Goiás: GO, p. 219-234, 2022.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed., São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, José Bittencourt da. Elementos para a construção do sentido e o significado do conceito de população tradicional e sua importância para o século XXI. *PRACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP Macapá*, n. 3, p. 83-92, dez. 2010.

SILVA, José Bittencourt da. SANTOS, Jenijunio dos; SOUZA, Nazaré Serrat Diniz de. *Escola básica e comunidades ribeirinhas em Belém, estado do Pará: Problemas e Perspectivas*. Disponível em: <http://kompetenzla.ini-Koeln.de/sites/fileadmin2/WP_Bittencourt.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2025.

SILVA, José Bittencourt da. *Unidades de conservação e organizações de populações tradicionais sul-amapaenses: problemas, tendências e perspectivas*. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável no Trópico Úmido). Belém: Núcleo de Altos Estudos da Amazônia/UFGA, 2007.