Percepções de estudantes sobre problemas socioambientais locais em Lucena (PB): uma análise a partir da Educação Ambiental Crítica e de categorias freireanas

Evelyn Moreira Dias Gonzalez[1]
Instituto Federal da Paraíba
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3822-2122

Ruth Helena Fidelis de Sousa Oliveira[2]
Instituto Federal da Paraíba
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-3191-2836

Maiara Gabrielle de Souza Melo[3]
Instituto Federal da Paraíba
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3649-3092

Resumo: Este artigo apresenta dados de uma pesquisa documental de abordagem qualitativa que analisou as percepções de estudantes do 7º ano de uma escola pública municipal de Lucena, Paraíba, sobre problemas socioambientais de sua localidade. O *corpus* foi composto pelo plano de aula da docente, 22 questionários e cinco Mapas da Empatia produzidos em uma oficina de Educação Ambiental. A análise interpretativa fundamentou-se em categorias da obra Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1987), como fatalismo, violência horizontal, verbalismo e ativismo superficial em diálogo com a Educação Ambiental Crítica. Os resultados indicam que, embora identifiquem problemas concretos, como lixo e ausência de saneamento, predominam visões centradas na ascensão individual e na responsabilização do poder público. Conclui-se que assumir o território como tema gerador fortalece sujeitos críticos e a práxis transformadora.
Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica; Percepções; Problemas Socioambientais; Categorias Freireanas.

Percepciones de estudiantes sobre problemas socioambientales locales en Lucena (PB), Brasil: un análisis desde la Educación Ambiental Crítica y las categorías freireanas

Resumen: Este artículo presenta datos de una investigación documental de enfoque cualitativo que analizó las percepciones de estudiantes de 7º grado, de una escuela pública municipal de Lucena, Paraíba, Brasil, sobre

[1] Licenciada em Ciências Biológicas, Especialista do Polo de Inovação/IFPB no Programa Estratégico de Estruturas Artificiais Marinhas da Paraíba (PREAMAR), Especialista em Educação Ambiental e Sustentabilidade e Mestra em Educação. E-mail: evelyngonzalez.md@gmail.com
[2] Graduada em Pedagogia, Docente do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e Mestra em Educação Popular. E-mail: ruth.helena@ifpb.edu.br
[3] Professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) com Licenciatura em Geografia, Doutorado em Engenharia Civil e Pós-Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente. E-mail: maiara.melo@ifpb.edu.br

problemas socioambientales de su localidad. El *corpus* estuvo compuesto por el plan de clase de la docente, 22 cuestionarios y cinco Mapas de Empatía elaborados en un taller de Educación Ambiental. El análisis interpretativo se fundamentó en categorías de la obra Pedagogía del oprimido, de Paulo Freire (1987), tales como fatalismo, violencia horizontal, verbalismo y activismo superficial, en diálogo con la Educación Ambiental Crítica. Los resultados indican que, aunque identifican problemas concretos como la basura y la ausencia de saneamiento, predominan visiones centradas en el ascenso individual y en la responsabilización del poder público. Se concluye que asumir el territorio como tema generador fortalece sujetos críticos y la praxis transformadora.
Palabras clave: Educación Ambiental Crítica; Percepciones; Problemas Socioambientales; Categorías Freireanas.

Students' perceptions of local socio-environmental problems in Lucena (PB), Brazil: an analysis based on Critical Environmental Education and Freirean categories

Abstract: This article presents findings from qualitative documentary research that analyzed the perceptions of 7th-grade students from a public municipal school in Lucena, Paraíba, Brazil, regarding socio-environmental problems in their locality. The *corpus* consisted of the teacher's lesson plan, 22 questionnaires, and five Empathy Maps produced during an Environmental Education workshop. The interpretative analysis was grounded in categories from Pedagogy of the Oppressed, by Paulo Freire (1987), such as fatalism, horizontal violence, verbalism, and superficial activism, in dialogue with Critical Environmental Education. The results indicate that although students identify concrete problems, such as waste and lack of sanitation, perspectives centered on individual social mobility and the attribution of responsibility to public authorities predominate. It is concluded that adopting the territory as a generative theme strengthens critical subjects and transformative praxis.
Keywords: Critical Environmental Education; Perceptions; Socio-environmental Problems; Freirean Categories.

Introdução

A ciência já demonstrou que a natureza segue ciclos que se modificam ao longo de milhões de anos, ocasionando alterações no clima, na vegetação e no modo de vida na Terra. Entretanto, as mudanças climáticas e ambientais têm se intensificado nas últimas décadas em decorrência da intervenção humana, configurando um cenário de emergência climática que ameaça a existência dos seres vivos em nosso planeta.

A escassez de água, as chuvas intensas, as ondas de calor em períodos atípicos e a degradação dos ecossistemas tornam-se, muitas vezes, eventos banalizados. Todavia, esses fenômenos funcionam como alertas inequívocos de que a Terra precisa ser reconhecida como nosso lar comum. Nesse contexto, repensamos posturas, condutas e valores em relação ao meio ambiente, diante de um modelo econômico de produção desordenada e insustentável, continua produzindo desigualdades socioambientais e comprometendo o direito das gerações futuras.

A Constituição Federal de 1988, notabilizada como “Constituição Cidadã”, estabelece que o acesso a um meio ambiente ecologicamente equilibrado é direito de todos e dever do poder público e da responsabilidade coletiva. Constitui-se, dessa forma, como um marco legal para o fortalecimento de uma educação comprometida com a sustentabilidade e formação cidadã. Contudo, apesar desse avanço legal, a consolidação da Educação Ambiental (EA) nas escolas de Educação Básica ainda enfrentam desafios estruturais e epistemológicos.

Além disso, passou-se mais de uma década para a EA pudesse ser formalizada no Brasil por meio da Lei Federal n.º 9.795/1999 que, em seu Art. 1º, a definiu como:

> [...] processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, 1999).

Segundo (Layrargues; Lima, 2014), o campo da EA no Brasil organiza-se em três macrotendências político-pedagógicas: Conservacionista, Pragmática e Crítica. A macrotendência Conservacionista prioriza a proteção da natureza, com foco na conscientização ecológica e na mudança de comportamentos individuais, sem aprofundar a análise das causas estruturais da degradação ambiental. Já a macrotendência Pragmática enfatiza soluções técnicas e a gestão eficiente dos recursos, alinhando-se ao discurso do desenvolvimento sustentável e à mitigação de impactos, sem questionar o modelo de produção e consumo vigente. E a macrotendência Crítica compreende a questão ambiental como expressão das contradições sociais, econômicas e políticas do modelo de desenvolvimento vigente, como precursora na transformação da sociedade.

A Lei Federal n.º 9.795/1999, em seu Art. 1 concebe a EA como um processo intencional e político, abrangendo tanto a esfera individual quanto à coletiva, combinando a preservação do meio ambiente com a melhoria da qualidade de vida. Aqui cabe uma ressalva, para (Lopes; Abílio, 2023, p.126):

> A PNEA, em concordância com os documentos oficiais da Organização das Nações Unidas (ONU), apresenta uma concepção de EA vinculada à mudança de comportamentos e à conservação do meio ambiente, apresentando características

> conservadoras da prática educativa ambiental, embora apresente princípios e objetivos que dialogam e mencionam a cidadania, a democracia e a consciência crítica (Lopes e Abílio, 2023, p.126).

Os autores (Lopes; Abílio, 2023) evidenciam, ainda, que na formação inicial de professores há predominância das macrotendências Conservacionista e Pragmática, o que pode impactar diretamente as práticas desenvolvidas na Educação Básica.

Diante desse cenário, é plausível supor que estudantes da Educação Básica também não estejam familiarizados com uma abordagem crítica da EA, permanecendo, muitas vezes, restritos a abordagens que enfatizam ações pontuais e comportamentais.

É nesse contexto que se insere o presente estudo, fundamentado na EA Crítica e nas concepções filosóficas e pedagógicas de Paulo (Freire, 1987). O autor considera que a educação deve partir da realidade concreta dos sujeitos, identificando temas geradores, isto é, situações-limite e problemáticas vividas pela comunidade que, ao serem tematizadas, desencadeiam processos de reflexão crítica. O tema gerador não é imposto pelo educador; emerge do diálogo com os educandos e expressa contradições sociais que precisam ser desveladas.

Realizamos esta pesquisa por meio da análise de documentos produzidos no contexto da oficina intitulada “Educação Ambiental e Biodiversidade local”, realizada com estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Lucena, Paraíba. O *corpus* documental da pesquisa foi constituído por três conjuntos de materiais: (i) o plano de aula/oficina elaborado pela docente de Ciências da Natureza; (ii) as 22 respostas ao questionário aplicado como atividade; e (iii) os cinco Mapas da Empatia elaborados pelos estudantes durante a oficina.

Com base no referencial freireano (Freire, 1987), definiram-se *a priori* as categorias analíticas: amor à vida, amor à morte, violência horizontal, atração pelo opressor, engajamento, fatalismo, dependência. descrença na coletividade, verbalismo e ativismo superficial presentes na obra *Pedagogia do Oprimido.*

O objetivo geral da pesquisa foi analisar as percepções dos estudantes sobre os problemas socioambientais, expressas nos registros que fizeram a partir das atividades realizadas na oficina.

O estudo contribui para o campo teórico-prático da EA Crítica na Educação Básica ao evidenciar a necessidade de uma educação problematizadora, contextualizada e comprometida com a formação de sujeitos históricos capazes de intervir na realidade de forma ética, política e responsabilidade socioambiental.

Fundamentação

Diante da intensificação da crise ambiental contemporânea, marcada por desigualdades socioeconômicas e injustiças ecológicas, (Oliveira; Queiroz, 2017, p. 94) afirmam que "*...+ a EA no Brasil não dispõe de metodologias de ação que estimulem os indivíduos a tornarem-se cidadãos conscientes frente aos problemas ambientais". Tal constatação evidencia a urgência de práticas pedagógicas que superem abordagens informativas e normativas, incorporando metodologias dialógicas que promovam leitura crítica da realidade, participação social e engajamento coletivo.

Segundo (Loureiro, 2007) a compreensão das problemáticas ambientais a partir da natureza humana é construída historicamente, uma vez que é a atividade humana que produz e interfere na dinâmica da natureza:

> "*...+ a natureza devindo da história, por meio do ato da produção da sociedade (em toda a sua complexidade), é a própria natureza humana, que se constitui na dinâmica da natureza enquanto totalidade ontologicamente prioritária e pressuposto da atividade humana" (Loureiro, 2007, p. 36).

O que está colocado é a busca por uma prática educativa que promova a possibilidade de emancipação dos sujeitos oprimidos através da compreensão de que as condições de exploração que lhes afligem têm os mesmos determinantes que recaem sobre o restante da natureza. Segundo (Loureiro, 2007, p.39), a abordagem Crítica da EA possui:

> [...] ação política, práxis, que nos permite agir conscientemente na construção de uma sociedade que julgamos ser mais justa e sustentável, permitindo afirmar a utopia da emancipação como possibilidade a ser concretizada por meio do enfrentamento e explicitação dos conflitos sociais instaurados na dinâmica societária capitalista (Loureiro, 2007, p.39).

Em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) propôs que os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que englobam 17 objetivos e 169 metas voltadas para a

promoção da sustentabilidade, abrangendo objetivos como a erradicação da fome e da pobreza, a mitigação das mudanças climáticas, o enfrentamento da desigualdade e da injustiça, além da promoção dos direitos humanos e outros desafios relevantes, cujas metas devem ou deveriam ser atingidas na Agenda 2030 (ONU, 2015).

Com isso, os ODS representam uma perspectiva de desenvolvimento sustentável pautada na conciliação entre uma suposta prática ecologicamente viável com os interesses do sistema capitalista. Entretanto, essa visão omite as causas estruturais da crise ambiental e, ao escamotear suas verdadeiras causas, dificulta a compreensão de como a sociedade pode organizar seus esforços na busca por soluções que realmente consigam reverter o eminente colapso do meio ambiente. Para (Lopes; Abílio, 2023, p.145) discutem como:

> [...] a promoção de discussões com temas gerenciais, abordam conteúdos específicos da gestão de recursos e resíduos, ou de propostas de ação, para a mudança de comportamentos, apresentadas na macrotendência Pragmática, sem a reflexão sobre os aspectos políticos, sociais e ideológicos da crise ambiental, se torna campo fértil para uma prática pedagógica mercadológica, com símbolos verdes, com a mercantilização dos recursos e pouca adesão e participação (Lopes e Abílio, 2023, p.145).

De acordo com (Ailton Krenak, 2020), em Ideias para adiar o fim do mundo, questiona a separação entre natureza e humanidade, apontando que essa divisão sustenta a exploração ambiental e a opressão de culturas não alinhadas à lógica eurocêntrica. Para o autor, essa dicotomia legitima o domínio de uma humanidade branca, ocidental e hegemônica sobre o planeta, perpetuando desigualdades e ameaçando a diversidade cultural e ambiental. Portanto:

> Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso – enquanto seu lobo não vem -, fomos nos alienando desse organismo que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. Tudo que eu consigo pensar é natureza (Krenak; 2020, p. 16-17).

Contrário ao discurso de progresso vendido pelo neoliberalismo, que é uma das forças que defendem a separação entre humanidade e natureza, Krenak afirma que tal força

faz com que “a humanidade vai sendo descolada de uma maneira tão absoluta desse organismo que é a terra. Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficam esquecidos pelas bordas do planeta” (Krenak, 2020, p.21).

Para complementar, trazemos (Nêgo Bispo, 2015), pensador quilombola piauiense, que destaca as experiências comunitárias quilombolas que produzem alimentos, cultura e conhecimento baseados na “biointeração” de preservação como uma forma de vivência que busca reestabelecer essa relação entre natureza e humanidade uma perspectiva anticolonialista (Santos, 2015, p.81).

Metodologia

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa documental de tipo exploratória com abordagem qualitativa. De acordo com (Gil, 2008, p.51), uma pesquisa documental “*...+ utiliza materiais que ainda não foram analisados, ou que podem ser reinterpretados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

A necessidade de nos aproximarmos de um fenômeno desconhecido, que neste trabalho são as percepções dos estudantes a respeito dos problemas ambientais, justifica a presente pesquisa ser de tipo exploratória. Segundo (Gil, 2008, p.27):

> As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e repensar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de uma problematização mais precisa ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, essas são as que apresentam maior flexibilização no planejamento (Gil, 2008, p. 27).

Ao delimitarmos as percepções dos estudantes acerca dos problemas ambientais, registradas nesses documentos, como objeto da nossa investigação, adentramos no campo das Ciências Humanas e Sociais. Em virtude disso, a abordagem qualitativa se torna indispensável para a compreensão das formas pelas quais os sujeitos da nossa pesquisa enxergam o mundo em que vivem. Assim (Minayo, 2010, p.21) defende que:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...] (Minayo, 2010, p.21).

Neste trabalho buscamos analisar a percepção dos/as estudantes acerca dos problemas socioambientais locais a partir do registro de suas respostas às atividades realizadas na oficina “Educação Ambiental e Biodiversidade local”

O *corpus* documental desta pesquisa é constituído pelos documentos produzidos pela docente de Ciências da Natureza para a realização de uma oficina de Educação Ambiental e pelo material criado por seus alunos durante a realização da referida oficina.

É importante esclarecer que o *corpus* documental desta pesquisa não foi gerado a partir de um projeto de pesquisa previamente submetido a um Comitê de Ética. Os materiais — plano de aula, 22 questionários e cinco Mapas da Empatia — são oriundos de uma oficina de Educação Ambiental realizada pelas pesquisadoras em sua prática docente regular, com finalidades estritamente pedagógicas. A decisão de utilizar esses documentos em uma pesquisa documental ocorreu posteriormente, ao se constatar sua relevância para a investigação das percepções socioambientais dos estudantes.

Assumindo o compromisso ético com os participantes, adotaram-se os seguintes procedimentos: (a) anonimização de todos os dados, substituindo os nomes dos estudantes por códigos alfanuméricos; (b) respeito à integridade das produções originais; e (c) obtenção de autorização institucional da gestão escolar para a utilização do material em publicações acadêmicas.

Optou-se por uma abordagem interpretativa, fundamentada na hermenêutica crítica, por compreender que as percepções dos estudantes não são dados objetivos a serem 'extraídos', mas construções de sentido que exigem do pesquisador um exercício de interpretação, articulando o contexto de produção das falas ao referencial teórico adotado.

Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória (leitura flutuante), com o objetivo de identificar temas recorrentes, expressões significativas e aproximações preliminares com o referencial teórico adotado. Em seguida, procedeu-se à identificação de unidades de sentido, selecionando trechos representativos relacionados às percepções socioambientais dos estudantes às formas de enfrentamento dos problemas ambientais locais. Posteriormente, realizou-se a codificação interpretativa dos registros, organizando-os à luz das categorias freireanas extraídas da obra *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987), em

articulação com os pressupostos da Educação Ambiental Crítica.

A consistência analítica foi assegurada por meio da coerência interpretativa entre os registros empíricos e o referencial teórico adotado, buscando rigor metodológico na construção das categorias e na interpretação dos dados. As respostas dos questionários foram identificadas por códigos alfanuméricos (E1 a E22), preservando o anonimato dos participantes. As falas foram mantidas conforme registradas nos documentos originais, com indicação de "(sic)", quando necessário, garantindo fidelidade às produções dos estudantes.

Por tratar-se de pesquisa documental baseada em materiais pedagógicos previamente produzidos no contexto escolar, não houve intervenção adicional junto aos estudantes durante o desenvolvimento da pesquisa.

Conforme o plano da docente de Ciências da Natureza, a oficina foi realizada em três encontros no mês de junho de 2024, articulando sensibilização, problematização e sistematização.

Na referida oficina, realizou-se uma dinâmica com imagens como estratégia para investigar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre biodiversidade local e Educação Ambiental, promovendo sua análise coletiva e a construção de uma nuvem de palavras a partir das reflexões suscitadas. Em seguida, a música "*Brasil em Chamas"*, de Fábio Brazza, subsidiou discussões sobre saneamento básico, saúde pública, desigualdades e racismo ambiental.

Como vimos na sequência apresentada, entre outras atividades, os estudantes deveriam "criar personagens dispostos a combater os problemas e atingir os objetivos elencados através do mapa da empatia" e responder algumas questões relacionadas ao conteúdo abordado.

De acordo com o material analisado, o Mapa da Empatia foi construído por cinco grupos e consistiu numa atividade de construção de personagem por meio de elementos como: nome, idade, pensamentos, sentimentos, percepções, falas, ações, dores e necessidades.

O questionário, por sua vez, explorou a percepção dos estudantes a respeito de

questões socioambientais locais e resgatar conteúdos, aparentemente, já trabalhado pela docente: biodiversidade, saneamento básico e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Figura 1: Mapa da Empatia – Questionário aplicado pela docente – 2024

Atividade 1: Mapa da Empatia	**Atividade 2: Questionário aplicado pela docente**
	O que você observa na vida ao seu redor? A biodiversidade é importante na manutenção da vida na Terra? Há saneamento básico na sua rua e nas ruas ao seu redor? Explique como é. O que você entendeu sobre o que são os Objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS)? É possível atingirmos esses objetivos de desenvolvimento sustentável na cidade? Como?

Fonte: Acervo documental da pesquisa - Plano de aula (2024).

Resultados e discussões

A partir das categorias fundamentadas no pensamento de Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, sistematizadas no Quadro 1, é possível analisar diferentes níveis de consciência e posicionamento diante da realidade social. As noções de amor à vida e engajamento expressam a afirmação ética da humanização, vinculada à solidariedade, à justiça social e à práxis transformadora. Elas indicam a possibilidade de superação da condição de opressão por meio da participação crítica e da ação coletiva organizada.

Em contraposição, categorias como amor à morte, fatalismo, descrença na coletividade e atração pelo opressor revelam processos de internalização da lógica opressora. Tais dimensões manifestam-se na naturalização das desigualdades, na crença na imutabilidade da realidade ou na admiração pelos valores do opressor, contribuindo para a manutenção das estruturas injustas ao enfraquecer a consciência crítica.

Quadro 1: Categorias de análise fundamentadas em Freire – 1987

Categoria	Síntese
Amor à vida	Expressa a afirmação da vida como valor ético e político. Relaciona-se à humanização, à solidariedade e à construção de relações baseadas no cuidado, na justiça e na transformação social.
Amor à morte	Representa a adesão a práticas, valores ou estruturas que negam a vida, naturalizam a opressão e reforçam desigualdades. Manifesta-se na indiferença diante da injustiça ou na reprodução de discursos que legitimam a exclusão.
Violência horizontal	Ocorre quando sujeitos oprimidos direcionam sua revolta contra seus próprios pares, e não contra as estruturas que os oprimem. É resultado da internalização da lógica do opressor.
Atração pelo opressor	Refere-se à tendência no oprimido admirar, imitar ou desejar ocupar o lugar do opressor, incorporando seus valores e visão de mundo. Revela uma consciência ainda não crítica.
Engajamento	Indica a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, manifestando-se na participação ativa, na organização coletiva e na ação transformadora da realidade.
Fatalismo e dependência	Expressa a crença de que a realidade é imutável ou determinada por forças externas (destino, governo, sorte), gerando passividade e espera por soluções vindas “de cima”.
Descrença na coletividade	Demonstra falta de confiança na ação coletiva como instrumento de mudança, reforçando o individualismo e a fragmentação social.
Verbalismo e ativismo superficial	O verbalismo refere-se ao discurso desconectado da prática; o ativismo superficial, à ação sem reflexão crítica.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Freire (2026).

Por sua vez, a violência horizontal e o verbalismo associado ao ativismo superficial, igualmente descritos, evidenciam distorções na prática social e educativa. A primeira demonstra como a opressão pode levar sujeitos a voltarem-se contra seus próprios pares, enquanto o segundo denuncia a ruptura entre reflexão e ação. Assim, o Quadro 1 oferece o referencial analítico que fundamenta a leitura interpretativa dos dados apresentados na sequência.

Diante da atividade do Mapa da Empatia foram criados cinco personagens, que, destacando diferentes experiências, preocupações e influências. De acordo com as dos estudantes à referida atividade, podemos descrever os personagens mencionados da seguinte forma:

1. **Pau-Brasil, 300 anos**: uma árvore desesperada para viver, querendo que parem com o fogo e o desmatamento.
2. **Luzia, 19 anos**: uma jovem que perdeu seus pais e que cuida da avó doente. Luzia está desempregada e sobrevive vendendo churrasco na praia. Sua maior necessidade é comprar remédios para sua vó.
3. **Maria, 17 anos**: Uma adolescente sofre ao ver o rio poluído durante a travessia da ponte no caminho para casa, desejando banhar-se em suas águas. Reconhece que outros seres vivos dependem do rio e percebe que, sozinha não é possível, precisa da ajuda dos amigos para limpá-lo.
4. **Kroy (MC), 16 anos**: Um adolescente com um nome artístico, indicando, possivelmente, um interesse na música e na cultura urbana. Kroy fica rico depois que produz uma música através do seu celular. Contudo, é egoísta, busca cada vez acumular riquezas e não ajuda a sua mãe.
5. **Neymar em busca da bola de Ouro e da Copa do mundo, 33 anos**: representa uma figura pública conhecida internacionalmente, que está focada em conquistas esportivas. Neymar é um personagem icônico no que se refere à mudança de vida a partir do futebol, um sonho de muitas crianças e adolescentes periféricos.

Ao interpretar os personagens criados a partir da leitura de *Pedagogia do Oprimido*,

conseguimos encontrar as seguintes categorias conceituais que se tornaram nossas categorias de análise:

Quadro 2: Categorias freireanas de análise, suas respectivas definições e indicadores encontrados nos documentos analisados – 2024

Categoria	Definição	Indicadores
Amor à vida (p. 35)	"Os oprimidos que se 'formam' no amor à morte [...] devem encontrar, na sua luta, o caminho do amor à vida."	Pau-Brasil reivindica o direito de existir; Maria deseja um rio vivo e saudável.
Amor à morte (p. 35)	"Se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte."	Ausência de questionamento estrutural; adaptação passiva à degradação.
Violência horizontal (p. 33)	"Muitas vezes, descarregam sua agressividade contra seus companheiros de opressão."	Luzia relata guerras e mortes no território.
Atração pelo opressor (p. 29–30)	"Para os opressores, o que vale é ter mais *...+ Ser, para eles, é ter." / "O ideal do oprimido é *...+ ser opressor."	Kroy e Neymar associam realização à riqueza, fama e mérito individual.
Engajamento (p. 35)	"Esta luta exige deles *...+ a sua responsabilidade total." / "Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável."	Maria propõe mobilização coletiva para limpar o rio.
Fatalismo e dependência (p. 33–35)	Discussão sobre adaptação e imersão na realidade opressora; acomodação à ordem estabelecida.	Respostas que transferem exclusivamente ao poder público a solução dos problemas.
Descrença na coletividade (p. 32)	"Os oprimidos, hospedando o opressor em si, têm medo da liberdade."	Predomínio da ascensão individual como horizonte de mudança.
Verbalismo e ativismo superficial (Cap. 3).	"Não há palavra verdadeira que não seja práxis." / "Ação sem reflexão é ativismo; reflexão sem ação é verbalismo."	Propostas de limpeza sem problematização das causas estruturais da poluição.

Fonte: Elaboração nossa com base nos dados da pesquisa (2026).

A atividade do *Mapa da Empatia*, ao provocar os estudantes com a pergunta “Qual a sua necessidade?”, mobiliza aquilo que Paulo Freire (1987) compreende como a busca pelo “direito de ser”. As respostas construídas nos personagens revelam distintas formas de compreender essa busca, ora ancoradas no amor à vida, ora atravessadas pela internalização da lógica opressora, conforme sistematizado no Quadro 2.

O personagem Pau-Brasil manifesta explicitamente o amor à vida ao reivindicar o direito de existir diante do fogo e do desmatamento. Aqui percebemos que, de alguma forma, a música “*Brasil em Chamas*” do rap nacional Fábio Brazza, indicada no plano elaborado pela professora, influenciou a construção desse personagem. Os estudantes nessa construção mostram uma natureza que deixa de ser cenário para assume voz política.

A dificuldade de se perceber a "ordem" que serve aos opressores - uma ordem que frustra as ações dos oprimidos e oprimidas e que os leva a canalizar sua raiva e frustração para atos de violência horizontal, agredindo aqueles que estão em situações semelhantes – é condição indispensável para a permanência da situação de opressão.

A personagem “Luzia”, ao observar “guerras entre facções e vidências, como também mortes” ao seu redor, torna-se testemunha de mais uma forma de violência horizontal que perpetua um ciclo de dor e destruição, fortalecendo ainda mais a estrutura de opressão a qual está submetida. Porém, o documento analisado não nos dá subsídio para afirmar se a personagem normalizou esse tipo de situação.

Já a personagem Maria apresenta indícios de superação parcial do individualismo ao propor mobilização coletiva para limpar o rio. Contudo, a ação proposta ainda se restringe ao enfrentamento das consequências, não alcançando a problematização estrutural das causas da poluição, aspecto central da Educação Ambiental Crítica (Loureiro, 2006).

O grupo que construiu essa personagem foi o que mais avançou para uma perspectiva de engajamento coletivo para o enfrentamento de um problema ambiental local: “Ela fala que deveria chamar os grupos de amigos para limpar, ela não pode fazer nada só se ela chamar algum amigo para limpar” (sic).

A solução proposta por “Maria” pressupõe algum nível de organização coletiva. Dentro da perspectiva da de Educação Ambiental Crítica, o elemento da coletividade é

indispensável. (Freire, 1987) defende que:

> Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas 'liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se'. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte. Os oprimidos que se 'formam' no amor à morte, que caracteriza o clima da opressão, devem encontrar, na sua luta, o caminho do amor à vida, que não está apenas no comer mais, se bem que implique também nele e dele não possa prescindir (Freire, 1987, p.35).

De certa maneira, "Maria" expressa que suas necessidades não estão só no âmbito da subsistência quando manifesta seu desejo em poder tomar banho nas águas do rio. Porém, não é possível afirmar, a partir desta análise, que o nível de engajamento proposto por ela questiona os motivos que levaram o rio a se tornar poluído e cobra compromisso dos verdadeiros responsáveis por essa degradação ambiental.

Já Kroy (MC) e Neymar simbolizam o imaginário da ascensão social individual. Ambos revelam forte presença da atração pelo opressor, categoria freireana que explica a internalização dos valores da classe dominante. O sucesso aparece como mérito individual, reforçando o discurso da meritocracia como afirma Freire (1987), quando "ser" se reduz a "ter", instala-se uma lógica que desumaniza tanto o oprimido quanto o opressor. Observa-se, entretanto, uma crítica implícita dos próprios estudantes à desumanização provocada pelo acúmulo de riqueza, sobretudo no caso de Kroy, cuja ingratidão à mãe é vista como contraditória.

"Mais música para mais dinheiro" – Kroy (MC). O grupo que criou esse personagem parece tentar expressar que, ao atingir o sucesso e a riqueza, como no caso desse artista que "bombou" com uma música feita no celular, há um risco de que essa nova posição de poder leve à alienação de suas origens e o afaste de quem esteve ao seu lado desde o início.

Esse grupo, de certa maneira, tenta expressar que a riqueza pode alimentar o egoísmo, transformando o sucesso em uma armadilha que distancia o indivíduo de suas raízes e valores, fazendo-o repetir os padrões de opressão que antes lhe foram impostos.

Não é possível afirmar que a ascensão social de “Kroy” o elevou a membro da classe dominante, porque o domínio de uma classe sobre outra se dá pela convergência entre o poder econômico e o poder político. Esses poderes são indissociáveis como duas faces de uma mesma moeda. Porém evidenciamos que o grupo construiu um personagem que sente uma atração pelo padrão de vida do opressor. De acordo com Freire (1987):

> [...] para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser, para eles, é ter e ter como classe que tem. [...] Não podem perceber que, na busca egoísta do ter como classe que tem, se afogam na posse e já não são. Já não podem ser [...] (Freire, 1987, p.29).

Além disso, percebemos um tom de crítica dos criadores de Kroy ao seu novo estilo de vida, no qual o sucesso individual e a riqueza o desumanizam, tornando o poder e o dinheiro mais importantes do que os laços familiares. O que mais incomoda o grupo que criou esse personagem é a ingratidão e o desprezo desse para com sua mãe.

“Se alimentar para a Copa do Mundo” se tornou uma necessidade para o personagem Neymar, porque ele está numa jornada “em busca da bola de ouro e da copa do Mundo”. Provar que é capaz de alcançar esse feito, é como se provasse que eles também são capazes porque se veem nesse personagem, ou seja, a busca pelo direito de ser está no plano simbólico porque perpassa pelas conquistas desse jogador.

O personagem “Neymar” é um exemplo de como os oprimidos internalizam a opressão. Eles anseiam pela vitória e por reconhecimento, como ganhar a Bola de Ouro ou vencer a Copa do Mundo, mas esses desejos são moldados por um sistema que glorifica o sucesso individual e que reforça a "desordem organizada" (Freire, 1987, p. 33), apoiada em um discurso meritocrático que responsabiliza exclusivamente o indivíduo por seu sucesso e seu fracasso.

A verdadeira transformação só ocorre quando a ação é acompanhada de reflexão. A reflexão crítica sobre as condições concretas dos oprimidos é essencial para que a prática se torne práxis, ou seja, uma ação transformadora e consciente. A práxis, que resulta da combinação de teoria e prática, ação e reflexão, é a base para uma revolução que nasce da consciência oprimida. Se a ação é enfatizada sem a reflexão, ela se torna mero ativismo,

perdendo seu potencial transformador.

Como afirma Freire em *Pedagogia do Oprimido*, a luta pela humanização inicia-se no reconhecimento de si como sujeito histórico. O inacabamento, portanto, não é carência, mas possibilidade: condição que sustenta a práxis transformadora e reafirma a educação como espaço de conscientização e construção coletiva da realidade.

Assim, a experiência pedagógica analisada representa um passo importante na sensibilização socioambiental, mas aponta para a necessidade de aprofundar processos educativos que articulem a práxis transformadora, consolidando uma Educação Ambiental emancipatória.

No conjunto, o Mapa da Empatia revela que o sonho e a esperança estão majoritariamente vinculados à ascensão individual ou familiar, e não à transformação coletiva das estruturas sociais. Esse dado dialoga com a análise de (Carvalho, 1998), ao discutir como a democracia representativa liberal tende a restringir a participação política ao ato do voto, enfraquecendo experiências de protagonismo comunitário.

Quando analisamos os registros relativos à atividade do questionário, percebemos que os estudantes apresentam com clareza alguns problemas socioambientais como: esgoto a céu aberto, lama, acúmulo de lixo, buracos nas vias e ausência de saneamento básico.

Entretanto, ao responderem se é possível atingir os ODS no município, emergem categorias como fatalismo e dependência em relação ao poder público: "*tudo depende da prefeitura"* (E8); *"dependendo do prefeito a gente morre"* (E2); *"não por que é muito problema"* (E1). Aqui, a realidade é percebida como estática e determinada por instâncias externas. Conforme Freire (1987), o pensar ingênuo apreende o mundo como algo fixo, enquanto o pensar crítico o compreende como processo. A transferência da responsabilidade política para o "doutor" ou para o prefeito evidencia fragilidade na experiência democrática, em diálogo com a análise de (Carvalho, 1998) sobre os limites da democracia representativa liberal.

Entre aqueles que responderam positivamente sobre a possibilidade de alcançar os ODS, predominam enunciados genéricos: "*Só seguir os objetivos*" (E21); "*fazendo o melhor*" (E13). Tais respostas caracterizam verbalismo ou ativismo superficial, na medida em que não

explicitam estratégias concretas de participação. (Freire, 1987) ressalta que o fazer humano é práxis, ação e reflexão integradas e que nem o verbalismo nem o ativismo isolado produzem transformação.

Nesse sentido, a Educação Ambiental que se limita à resolução pontual de problemas, como limpar o rio ou recolher resíduos, sem problematizar suas causas estruturais, corre o risco de reforçar a manutenção do sistema vigente (Farias; Borges; Colagrande, 2024) reforçam que a Educação Ambiental Crítica deve confrontar a neutralidade aparente do conhecimento, assumindo seu compromisso político-pedagógico.

A superficialidade das respostas sobre biodiversidade (Questão 2) também indica limites na formulação da pergunta e na exploração conceitual do tema. Questões mais problematizadoras, como “por que” e “como” poderiam estimular maior elaboração crítica.

Observando o Mapa da Empatia e o questionário, evidenciamos que os sonhos e expectativas dos estudantes concentram-se majoritariamente na ascensão individual ou familiar, e não na transformação coletiva das condições estruturais. O amor à vida aparece, mas frequentemente circunscrito à sobrevivência imediata ou ao êxito pessoal.

À luz de (Tozoni-Reis, 2006), o território marcado por problemas de saneamento, resíduos e desigualdades, configura-se como tema gerador para a EA:

> [...] Os temas geradores são [...] estratégias metodológicas de um processo de conscientização da realidade opressora vivida nas sociedades desiguais; são o ponto de partida para o processo de construção da descoberta, e, por emergir do saber popular, os temas geradores são extraídos da prática de vida dos educandos, substituindo os conteúdos tradicionais e buscados através da pesquisa do universo dos educandos. O caráter político da pedagogia freireana faz-se presente, de forma radical, nos temas geradores, isto é, temas geradores só são geradores de ação-reflexão-ação se forem carregados de conteúdos sociais e políticos com significado concreto para a vida dos educandos [...] (Tozoni-Reis, 2006, p.2).

Como afirma Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*, a luta pela humanização inicia-se no reconhecimento de homens e mulheres como sujeitos historicamente condicionados, mas não determinados. Nessa perspectiva, os estudantes precisam reconhecer-se como sujeitos históricos capazes de problematizar e transformar a realidade, superando posturas fatalistas e a dependência de soluções externas.

Assim, a EA com viés crítico, atravessada as disputas ideológicas, assumindo seu papel formativo na construção de sujeitos críticos, capazes de articular a leitura de mundo, a reflexão política e a ação coletiva transformadora.

Segundo (Loureiro, 2006), ao analisar as contribuições das teorias críticas à EA, ressalta que, em um sentido particular à teoria educacional, podem-se considerar como críticas todas as pedagogias divergentes da prática educativa tradicional marcada por:

> [...] uma organização curricular fragmentada e hierarquizada, neutralidade do conhecimento transmitido e produzido; e organização escolar e planejamento do processo de ensino e aprendizagem concebidos como pura racionalidade, pautados em finalidades pedagógicas desinteressadas quanto às implicações sociais de suas práticas (Loureiro, 2006, p.52).

Para tanto (Freire, 1987) defende que, com as primeiras mudanças em sua situação, como a conquista de uma oportunidade ou a valorização de suas habilidades, o oprimido pode rapidamente transformar essa baixo autoestima em uma nova percepção de si mesmo. Com respeito e valorização, os oprimidos podem revelar seu verdadeiro potencial, desmentindo as narrativas de incapacidade e demonstrando que, com apoio e reconhecimento podem superar as limitações impostas pela opressão.

Entre os estudantes que responderam ser possível o município de Lucena alcançar os ODS, identificamos as categorias teóricas do verbalismo e do ativismo demonstradas na superficialidade das respostas:

"Sim como vida na água vida na terra e etc..." (E3); *"Sim, fazendo o que for preciso"* (sic) (E10); *"fazendo o melhor para a vida humana"* (E13); "*Sim, nós precisamos da ajuda da humanidade"* (E17); *"Sim. Só seguir os objetivos"* (E21); *"sim. cuidando mais da cidade."* (E22).

Os estudantes não conseguem apontar o que pode ser feito para atingir os objetivos. As palavras parecem desconectadas de vivências reais de participação e engajamento, consequência da inexperiência de se fazer a mudança "com suas as próprias mãos". O autor em *Pedagogia do oprimido* defende que esse fazer está imbuído de reflexão e ação, de teoria e prática, numa relação de interdependência e indissociabilidade:

> Mas, se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. [...] O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, [...], ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo (Freire, 1987, p.77).

A educação deve encorajar os estudantes a enxergarem o espaço ambiental não como algo fixo e garantido, mas como um campo em disputa por forças sociais, políticas e econômicas e que podem tomar parte nessa disputa através de suas ações. Isso implica reconhecer os riscos da temporalidade e a importância de uma organização coletiva, consciente, contínua e transformadora.

Para (Freire, 1987), a jornada de humanização dos oprimidos não se trata apenas de alcançar a libertação física e material, mas consiste na conquista de uma liberdade criativa que exige o cultivo do amor à vida e que assumam responsabilidade total pela sua luta, superando o estado de automatismo imposto pela opressão. Porém, a "*...+ luta por esta reconstrução começa no auto-reconhecimento de homens e mulheres destruídos" Freire (1987, p.35).

Aos educadores e educadoras é fundamental considerar que suas concepções e práticas educacionais estão inseridas em um contexto histórico que influenciam, por sua vez, à natureza e os direcionamentos político-pedagógicos de suas ações.

Considerações finais

As percepções dos estudantes acerca dos problemas socioambientais revelam tanto sensibilidade às desigualdades presentes no território quanto contradições próprias de sujeitos inseridos em uma sociedade marcada por assimetrias sociais e estruturais. A análise, fundamentada nas categorias freireanas de amor à vida, amor à morte, violência horizontal, atração pelo opressor, engajamento, fatalismo, dependência. descrença na coletividade, verbalismo e ativismo superficial demonstrou a reprodução de valores hegemônicos, indicando a necessidade de processos educativos que aprofundem a articulação entre reflexão e ação transformadora.

No que se refere ao plano elaborado pela docente, consideramos que a inserção do rap nacional no ensino de Ciências da Natureza configura-se como estratégia didático-metodológica para fortalecimento da EA Crítica. Enquanto expressão cultural periférica e

instrumento de denúncia social, o rap articula ciência, território e vivência cotidiana, possibilitando a problematização de temas como queimadas, racismo ambiental, desigualdade no acesso à água, saneamento básico e políticas públicas. Assim, o rap deixa de ser apenas recurso ilustrativo e passa a constituir-se como uma forma de mediação capaz de fomentar o processo de conscientização a partir compreensão das dimensões sociais, econômicas e ecológicas que atravessam a crise ambiental.

Ao compreendermos que a questão ambiental não pode ser dissociada das dimensões sociais, políticas e econômicas que a produzem, o trabalho em transformar os problemas socioambientais locais em temas geradores mostra-se potente para promover a problematização da realidade vivida pelos estudantes, fortalecendo a dialogicidade e a formação de sujeitos históricos capazes de intervir no mundo.

A análise dos Mapas da Empatia evidenciou contradições significativas: personagens femininas expressam preocupações com o cuidado e a coletividade, enquanto personagens masculinos simbolizam o imaginário da meritocracia e do sucesso individual. Trata-se de um achado exploratório que, por extrapolar os limites do *corpus* documental e os objetivos inicialmente traçados para esta pesquisa, não pôde ser aqui sistematicamente aprofundado. Sua emergência, no entanto, sugere a relevância de incorporar, em estudos posteriores, a dimensão de gênero como categoria analítica central para a compreensão das percepções socioambientais juvenis.

Conclui-se que a inserção da EA Crítica na Educação Básica constitui estratégia fundamental para superar abordagens conservacionista e pragmáticas, buscando fomentar práticas pedagógicas emancipadoras. Ao promover uma leitura crítica do território e das relações de poder que o estruturam, a escola pode contribuir para a formação de sujeitos éticos, políticos e comprometidos com a transformação socioambiental.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**,

Brasília, DF, 28 abr. 1999.

CARVALHO, Maria do Carmo Albuquerque de Almeida. Participação social no Brasil hoje. **Pólis Papers**, São Paulo, n. 2, 1998.

FARIAS, Luana Araújo de; BORGES, Bruno Oliveira; COLAGRANDE, Eduardo Augusto. Educação ambiental crítica: uma reflexão sobre significados e sentidos entre estudantes universitários. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA)**, v. 41, n. 3, p. 179–202, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23–40, 2014.

LOPES, Tayse dos Santos; ABÍLIO, Francisco José Pegado. Concepções de Educação Ambiental de professores/as em formação: uma análise em licenciaturas da UFPB. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 18, p. 124–155, 2023.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e teorias críticas. In: GUIMARÃES, Mauro (org.). **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação. Campinas**: Papirus, 2006. p. 49–70.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Pensamento crítico, tradição marxista e a questão ambiental: ampliando os debates. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo et al. (org.). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro:** Quartet, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.**

Petrópolis: Vozes, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** Nova York: ONU, 2015.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **Colonização, quilombos, modos e significados**. Brasília, DF: INCTI/UnB, 2015.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, p. 93–110, 2006.

Submetido em: 14-03-2026
Publicado em: 25-09-2026