



Percepções e práticas de Educação Ambiental em uma escola de ensino médio, Fortaleza – Ceará¹

Simone de Sousa Viana²
Secretaria de Educação do Ceará – Brasil
<https://orcid.org/0009-0004-2191-2292>

Dayana Melo Torres³
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-9385-3234>

Resumo: O estudo analisou como a educação ambiental é percebida e praticada em uma escola pública de ensino médio localizada em Fortaleza-CE. O objetivo foi identificar de que forma a comunidade escolar comprehende a temática e como as ações ambientais são incorporadas ao cotidiano institucional. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso, e envolveu revisão bibliográfica, análise documental, observação participante e aplicação de um formulário on-line com alunos, professores, funcionários e membros da comunidade. Os resultados mostram que, embora haja iniciativas pontuais relacionadas ao meio ambiente, a educação ambiental não ocorre de forma sistemática no currículo, o que gera incertezas entre os participantes quanto à sua existência e efetividade. Observou-se, ainda, que fatores como a fragmentação curricular, a falta de diretrizes claras e os impactos da pandemia contribuíram para essa percepção. Conclui-se que a escola desenvolve ações relevantes, mas carece de maior integração, intencionalidade pedagógica e organização metodológica para consolidar práticas contínuas de educação ambiental.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Práticas pedagógicas. Percepção ambiental. Comunidade escolar.

Percepciones y prácticas de Educación Ambiental en una escuela secundaria, Fortaleza - Ceará

Resumen: Este estudio analizó la percepción y la práctica de la educación ambiental en una escuela secundaria pública ubicada en Fortaleza, Ceará, Brasil. El objetivo fue identificar cómo la comunidad escolar comprende el tema y cómo las acciones ambientales se incorporan a la vida cotidiana de la institución. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, caracterizado como un estudio de caso, e implicó una revisión bibliográfica, análisis de documentos, observación participante y la aplicación de un cuestionario en línea a estudiantes, docentes, personal y miembros de la comunidad. Los resultados muestran que, si bien existen iniciativas específicas relacionadas con el medio ambiente, la educación ambiental no se integra sistemáticamente en el currículo, lo que genera incertidumbre entre los participantes sobre su existencia y eficacia. También se observó que factores como la fragmentación curricular, la falta de directrices claras y los impactos de la pandemia contribuyeron a esta percepción. Se

¹ Recebido em: 11/07/2024. Aprovado em: 27/11/2025.

² Mestranda em Geografia (PPGGeo-UFC). Especialista em EA e Geografia do Semiárido (IFRN). Professora Seduc - CE. E-mail: simone.viana@prof.ce.gov.br

³ Doutora em Engenharia Ambiental, Professora do IFRN – Campus Natal Central. E-mail: dayana.torres@ifrn.edu.br

concluye que la escuela desarrolla acciones relevantes, pero carece de mayor integración, intencionalidad pedagógica y organización metodológica para consolidar prácticas de educación ambiental continua. **Palabras clave:** Sostenibilidad. Prácticas pedagógicas. Percepción ambiental. Comunidad escolar.

Perceptions and practices of Environmental Education in a secondary school, Fortaleza – Ceará

Abstract: This study analyzed how environmental education is perceived and practiced in a public high school located in Fortaleza, Ceará, Brazil. The objective was to identify how the school community understands the subject and how environmental actions are incorporated into the institutional daily life. The research adopted a qualitative approach, characterized as a case study, and involved a literature review, document analysis, participant observation, and the application of an online questionnaire to students, teachers, staff, and community members. The results show that, although there are specific initiatives related to the environment, environmental education does not occur systematically in the curriculum, which generates uncertainty among participants regarding its existence and effectiveness. It was also observed that factors such as curricular fragmentation, lack of clear guidelines, and the impacts of the pandemic contributed to this perception. It is concluded that the school develops relevant actions, but lacks greater integration, pedagogical intentionality, and methodological organization to consolidate continuous environmental education practices.

Keywords: Sustainability. Pedagogical practices. Environmental perception. School community.

INTRODUÇÃO

Discutir Educação Ambiental (EA) no Brasil significa olhar para a relação histórica entre sociedade e natureza e para os impactos que essa relação produz no cotidiano das pessoas. Ao longo do tempo, diferentes formas de interpretar o mundo surgiram e desapareceram, deixando como herança práticas que transformaram profundamente o planeta. Como lembra Krenak (2020), vivemos em uma era marcada por desconexões: indivíduos globalizados e conectados, mas distantes de suas raízes e de seu próprio sentido de humanidade. O autor destaca que, sem vínculos com suas memórias e identidades, as pessoas se perdem em meio às pressões de um mundo acelerado. Diante disso, repensar nosso lugar no planeta e reconstruir essa relação torna-se um imperativo ético e existencial.

A escola se insere nesse cenário como um espaço estratégico de reflexão e ação. É nela que muitos sujeitos têm a oportunidade de questionar o mundo e compreender seu papel na transformação da realidade. Santos (2001) lembra que mudanças significativas costumam surgir “de baixo para cima”, impulsionadas por indivíduos e coletividades que resistem ao pensamento único e buscam alternativas possíveis. Nesse sentido, a escola se apresenta como um ambiente fértil para fortalecer o protagonismo e a consciência crítica, princípios que dialogam com a tradição da educação popular e com a perspectiva de emancipação defendida por Freire (1987; 1996). Para o autor,

educar é intervir no mundo, não apenas reproduzir conteúdo, mas estimular a ação-reflexão capaz de romper com desigualdades e promover autonomia.

O papel formador da escola também se estende à EA, que possui ampla sustentação legal no Brasil. Desde a institucionalização da Política Nacional do Meio Ambiente (Lei 6.938/1981), passando pela LDB (1996) e pelos PCN (1997), até a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/1999), a legislação reforça que a EA deve estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma contínua e articulada. No Ceará, a Política Estadual de Educação Ambiental (Lei 14.892/2011) aprofunda essa orientação ao definir a EA como um processo permanente voltado à formação crítica sobre as relações entre sociedade e natureza. Apesar desse marco robusto, Oliveira e Neiman (2020) apontam que a BNCC se apresenta como um retrocesso ao não incluir claramente a EA entre os temas estruturantes, deixando sua implementação a cargo dos sistemas de ensino. No entanto, documentos estaduais como o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) de 2021 trazem diretrizes que reforçam a necessidade de inserir a EA no currículo e nas práticas pedagógicas.

A importância da escola nesse processo vai além da transmissão de conhecimentos. Conforme destaca Luckesi (1992), educar é agir; e essa ação pode tanto conservar quanto transformar uma realidade. Em territórios marcados por desigualdades sociais, como é o caso de muitas regiões urbanas brasileiras, a escola enfrenta desafios adicionais para articular teoria e prática. Ainda assim, deve se comprometer com uma dimensão ética que fortaleça o senso de comunidade e as possibilidades de mudança. Freire (1987) afirma que a transformação não ocorre no silêncio, mas na prática dialogada, e Gadotti (2000) reforça que a escola, ao produzir e reconstruir saberes, oferece aos sujeitos uma forma de poder.

Essa perspectiva ganha ainda mais importância no campo da EA. Pesquisas recentes mostram que a percepção ambiental desenvolvida na escola pode estimular mudanças significativas. Prochnow e Silveira (2023) observaram que processos de reflexão sobre o meio contribuem para atitudes mais conscientes e críticas entre estudantes. No entanto, outras investigações, como a de Zucchini (2021), evidenciam entraves estruturais: currículos engessados, formação insuficiente de professores e a realização de atividades pontuais, rápidas ou superficiais. Cocato (2021) também aponta que a educação só se torna significativa quando vinculada ao território e às ações concretas das pessoas que o habitam.

Ao mesmo tempo, a EA não se limita ao espaço escolar. Ela se manifesta na vida cotidiana, nos laços comunitários e nas relações sociais, como destaca Gohn (2020), ao tratar da educação não formal como caminho para fortalecer direitos, participação social e pertencimento. Assim, compreender a EA exige olhar para além dos muros da escola e observar como seus princípios ecoam na comunidade.

Nesse contexto, a escola se torna ponte entre indivíduos, território e mundo. Grande parte das pessoas passa por esse espaço em algum momento da vida, e mesmo quem não o frequenta diretamente convive com seus efeitos. Isso reforça a relevância de investigar como a EA é percebida, entendida e vivida pelos sujeitos que compõem esse ambiente.

Diante dessas reflexões, emerge a pergunta que orienta este estudo: como a educação ambiental é percebida e praticada pela comunidade escolar de uma escola pública de ensino médio? A relevância desse questionamento está na necessidade de compreender se as ações realizadas no ambiente escolar se traduzem em aprendizagens significativas, atitudes concretas e impactos reais no cotidiano dos sujeitos.

Assim, o objetivo deste trabalho foi identificar as percepções de sustentabilidade na comunidade escolar da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Professor Edmilson Guimarães de Almeida, buscando compreender como a EA se expressa no cotidiano escolar e de que forma contribui para a formação de sujeitos mais críticos e conscientes.

METODOLOGIA

Caracterização da área de estudo

A área de estudo corresponde ao bairro Conjunto Ceará, localizado na zona oeste de Fortaleza, Ceará. Embora seja uma região periférica, trata-se de um bairro planejado, com oferta de diversos serviços públicos e privados, como escolas, unidades de saúde, hospital, conselho tutelar, agências bancárias, restaurantes, comércio ativo, terminal de ônibus e rede de saneamento básico. O bairro foi concebido como um projeto da COHAB do Ceará no início da década de 1970, seguindo o conceito urbanístico de unidade de vizinhança, e inaugurado em 1978 (FORTALEZA, 2023). Apesar dessa infraestrutura considerada razoável, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) local é de 0,361, classificado como médio, mas muito próximo da faixa considerada baixa.

O Conjunto Ceará enfrenta diversas problemáticas ambientais, semelhantes às encontradas em outras metrópoles brasileiras. Entre as questões mais recorrentes estão a poluição dos rios canalizados, o acúmulo de resíduos sólidos em ruas e praças, além de poluição visual, sonora e outros impactos urbanos típicos de áreas densamente povoadas.

Os sujeitos da pesquisa vivem diretamente nesse contexto social, geográfico e histórico. Vale destacar que a unidade escolar também atende estudantes do município vizinho, Caucaia-CE. Por estar situada em uma área limítrofe e marcada pela conurbação da Região Metropolitana de Fortaleza, é comum que alguns alunos realizem deslocamentos diários entre os dois municípios.

A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Professor Edmilson Guimarães de Almeida funciona em regime integral e atende cinco turmas de ensino médio, totalizando 144 estudantes. É considerada uma escola de pequeno porte, com mais de três décadas de presença no bairro. Apesar da estrutura antiga e de algumas limitações físicas, conta com um corpo docente coeso e, dentro de sua realidade, apresenta resultados semelhantes aos das demais escolas da região que atuam na mesma modalidade.

Procedimentos metodológicos

A investigação envolveu revisão bibliográfica e análise documental. A revisão foi realizada em artigos científicos, livros físicos e digitais, além de publicações disponíveis em bases como SciELO, Google Scholar, Periódicos CAPES e BDTD. Esse levantamento forneceu o embasamento necessário para compreender o debate acerca da EA no contexto escolar.

No âmbito documental, foram consultados:

- o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EEMTI Professor Edmilson Guimarães de Almeida, versão atualizada em 2023;
- o planejamento semestral das trilhas formativas do Novo Ensino Médio;
- seis planos de aula relacionados a atividades de EA ou conteúdos correlatos;
- além da legislação pertinente (LDB, PNEA, DCRC, entre outras normas já citadas).

Para a etapa empírica, foi elaborado um questionário estruturado, construído no *Google Forms*, composto majoritariamente por perguntas objetivas e de múltipla

escolha, além de um campo final de resposta aberta. O instrumento foi dividido em três seções, cada uma com objetivos específicos:

1. Identificação socioeducacional do participante: questões sobre idade, gênero, escolaridade, local de residência e vínculo com a escola.
2. Conhecimentos e percepções gerais sobre EA: perguntas sobre familiaridade com o tema, compreensão conceitual e experiências prévias.
3. Práticas e impactos da EA no contexto escolar: questões sobre atividades desenvolvidas, influência da escola em atitudes sustentáveis e possíveis repercussões na comunidade.

As perguntas buscaram abranger desde noções básicas de EA até percepções sobre como a temática é efetivamente praticada e reconhecida na instituição.

O questionário foi divulgado durante duas semanas, por meio de grupos de WhatsApp das turmas da escola, compostos por alunos, professores e gestores. O link também foi encaminhado a funcionários, ex-alunos e familiares; no entanto, esse último grupo não aderiu à pesquisa.

A opção por um formulário on-line garantiu acesso simples e flexível aos participantes. Mota (2019) destaca vantagens desse tipo de instrumento, como praticidade, organização automática dos dados em gráficos e planilhas e rapidez no processo de análise. Essas características contribuíram para uma sistematização inicial dos resultados, posteriormente aprofundada de forma qualitativa.

A amostragem foi não probabilística por conveniência e adesão, conforme definido por Prodanov e Freitas (2013), pois o pesquisador se dirige intencionalmente aos grupos cujas percepções deseja alcançar. No total, 63 participantes responderam ao questionário, distribuídos nos seguintes grupos:

- I – Alunos: 41 (65,1%)
- II – Professores/gestores: 8 (12,7%)
- III – Funcionários: 2 (3,2%)
- IV – Comunidade (ex-alunos): 12 (19%)

O público-alvo, portanto, foi a comunidade escolar ampliada, e não apenas uma turma específica. Essa definição se alinha ao objetivo da pesquisa, que busca compreender percepções e práticas de EA no contexto mais amplo da instituição.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi possível produzir um panorama a respeito das percepções e práticas de EA na área de estudo e, a partir daí, descortinar potencialidades e limites do espaço formal de ensino, bem como seu impacto na comunidade (espaço não formal). O maior percentual de respostas foi obtido junto aos estudantes e elas serão consideradas prioritariamente durante a discussão dos resultados. As características gerais dos participantes como faixa etária, gênero, escolaridade e local de residência encontram-se sintetizadas na Tabela 1.

Tabela 1: Caracterização dos participantes.

Grupos - valor absoluto (percentual)	Faixa etária (percentual)	Gênero (percentual)
I – Alunos – 41 (65,1%)	14 a 18 anos (55,6%)	Masculino (52,4 %)
II – Professores/gestores – 08 (12,7%)	19 a 23 anos (22,2 %)	Feminino (42,9 %)
III – Funcionários – 02 (3,2 %)	24 a 28 anos (4,8 %)	
IV – Comunidade – 12 (19 %)	29 a 33 anos (6,3%)	Outro (4,8 %)
	Acima de 33 anos (11,1%)	
Nível de escolaridade (percentual)	Local de residência (percentual)	
Ensino médio (68,3 %)		
Graduação (19 %)	Fortaleza (60,3%)	
Pós-graduação (9,5 %)	Caucaia (39,7%)	
Outro (3,2 %)		
Total de entrevistados – 63 pessoas (100%)		

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2023.

A primeira questão buscou identificar como os participantes definem EA. As respostas distribuíram-se entre três opções: “aprendizado sobre a natureza e como protegê-la” (26,6%), “desenvolvimento de habilidades para lidar com problemas ambientais” (33,3%) e “conscientização sobre questões ambientais” (38,1%). Embora haja variação entre as alternativas, os resultados indicam que os participantes possuem

uma compreensão geral do tema, mesmo que ainda marcada por noções amplas e, em alguns casos, pouco aprofundadas.

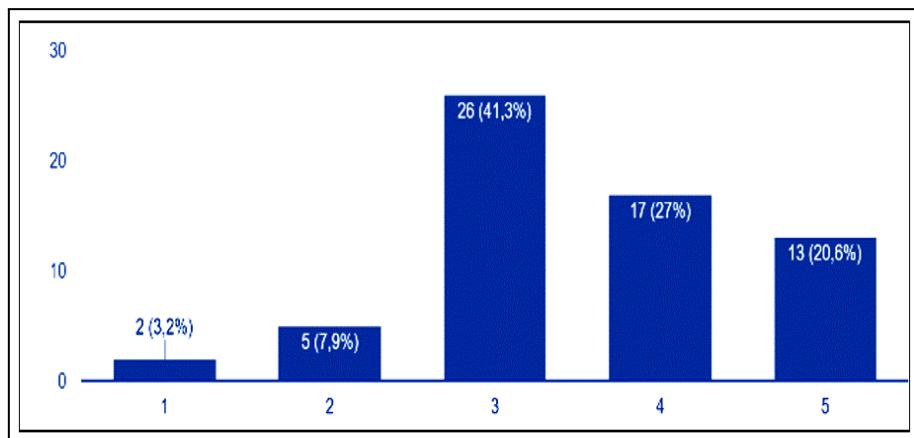
A maioria também afirmou já ter participado de atividades formais ou informais relacionadas à EA, como aulas, oficinas, palestras ou campanhas. Isso reforça a ideia de que os sujeitos da pesquisa tiveram algum tipo de contato prévio com práticas de sensibilização ambiental.

No entanto, quando questionados sobre o conhecimento de leis, políticas ou resoluções relacionadas à EA, os resultados apresentam um cenário distinto: 39,9% declararam não ter certeza e 33,3% afirmaram não conhecer nenhuma legislação. Esse contraste evidencia um aspecto importante: embora os participantes se reconheçam expostos à temática ambiental, esse contato não tem se convertido em compreensão de seus fundamentos legais, um elemento essencial para práticas mais críticas e conscientes.

As questões seguintes foram apresentadas em escala de 1 a 5 (discordo totalmente a concordo totalmente). Elas buscavam identificar como os sujeitos se relacionam com a temática ambiental para além do contexto escolar, considerando experiências do cotidiano, trabalho, vida comunitária e educação informal.

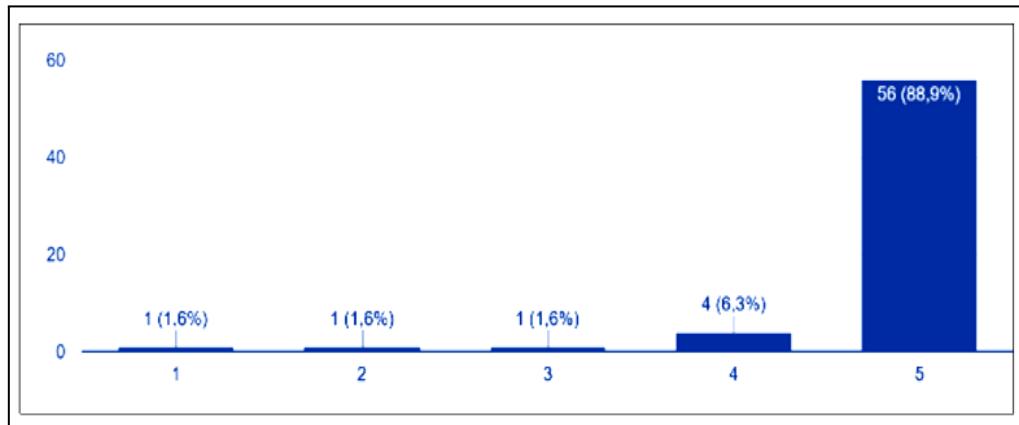
As Figuras de 1 a 3 mostram um padrão de alta concordância, com a maioria das respostas concentradas nos níveis mais elevados da escala. Os participantes afirmam possuir bom nível de conscientização ambiental, acreditam que a preservação do meio ambiente é responsabilidade de todos e reconhecem que pequenas ações individuais podem contribuir significativamente. Esses resultados confirmam que os respondentes não estão alheios ao tema e demonstram valores alinhados à coletividade e ao cuidado ambiental.

Figura 1: Nível de conscientização dos entrevistados sobre as questões ambientais.



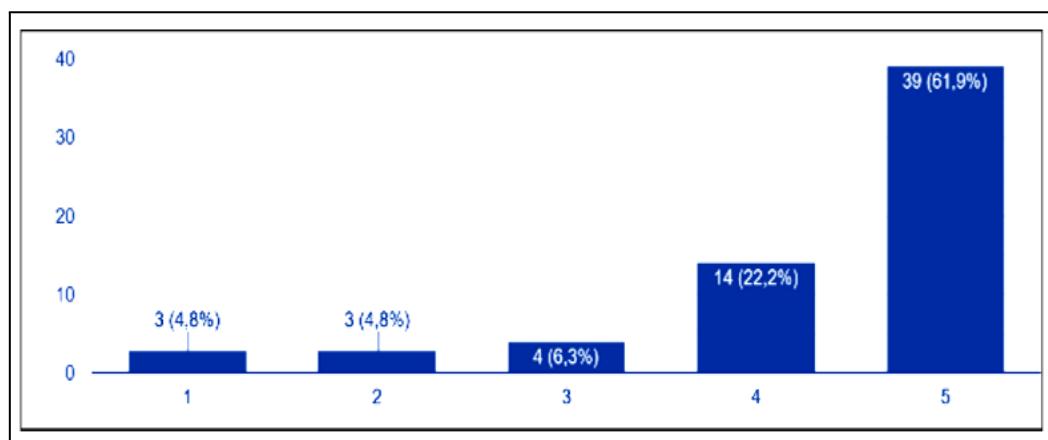
Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Figura 2: Percepção do meio ambiente como responsabilidade de todos pelos sujeitos da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

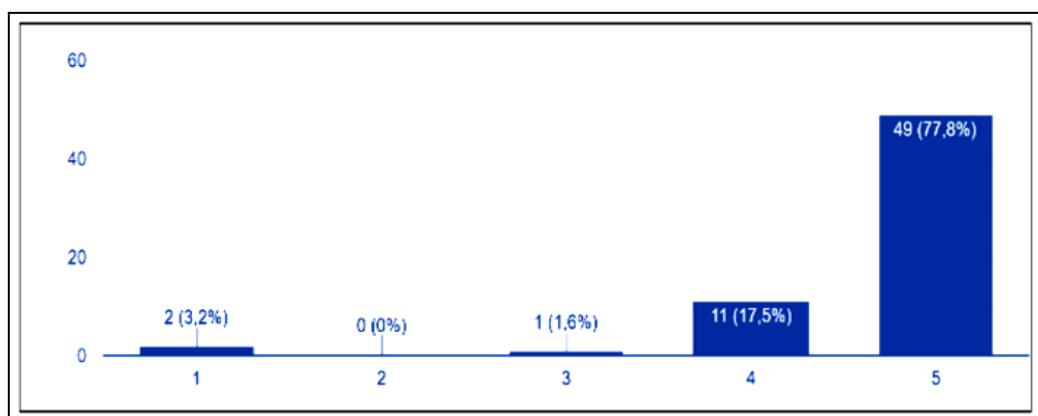
Figura 3: A crença no papel das ações individuais para a proteção do meio ambiente.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Entretanto, a Figura 4, referente à pergunta sobre o papel do governo e das empresas na preservação ambiental, traz nuances importantes. A elevada concordância expressa pelos participantes pode revelar não apenas consciência ambiental, mas também certa expectativa de que a responsabilidade maior esteja nas mãos de instituições públicas e privadas. Como aponta o avaliador, essa interpretação exige postura crítica: a atuação governamental e empresarial na área ambiental tem histórico de avanços e retrocessos, o que deveria inspirar não apenas confiança, mas vigilância e participação social. Assim, esse resultado sugere uma visão mais passiva dos sujeitos, que, embora conscientes da importância da causa, podem ainda não se perceber como protagonistas da transformação.

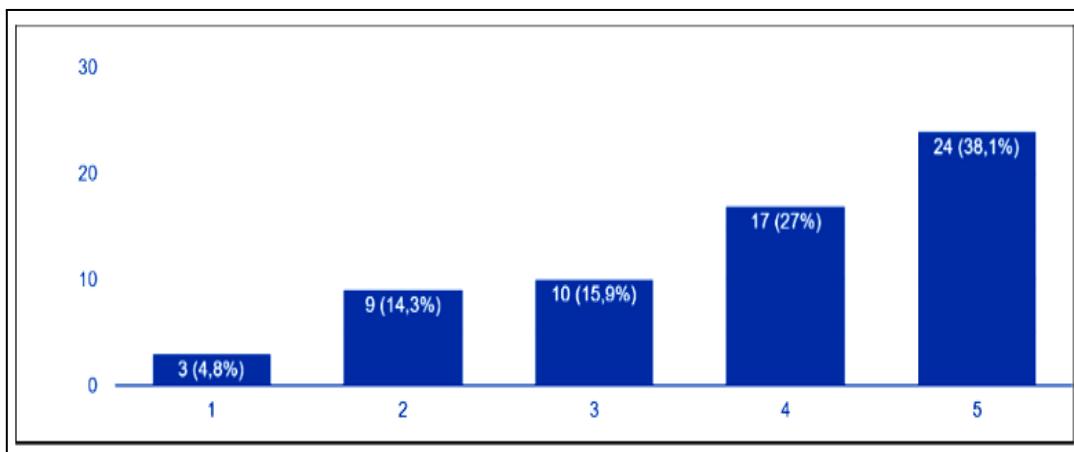
Figura 4: Da atuação do governo e das empresas na preservação do meio ambiente.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Na Figura 5, observa-se concordância em relação à eficácia da EA nas instituições educacionais como instrumento de conscientização. Entretanto, ao confrontar esse dado com os resultados do bloco seguinte, que trata especificamente da escola investigada, emergem contradições importantes.

Figura 5: Percepção da eficácia da educação ambiental desenvolvida nas instituições para aumentar a conscientização da comunidade.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Quando questionados se a EEMTI Professor Edmilson Guimarães de Almeida inclui EA em seu currículo, 52,4% dos participantes responderam “não tenho certeza” e 11,1% afirmaram que a escola não inclui. Ao mesmo tempo, na pergunta seguinte, que permitia marcar múltiplas formas de abordagem da EA, os entrevistados identificaram práticas como:

- integração do tema em disciplinas como Biologia, Química e Geografia;
- projetos e atividades sobre meio ambiente;
- aulas específicas;
- palestras e apresentações.

Essa divergência indica que a EA está presente, porém de modo desarticulado e pouco visível, o que dialoga diretamente com as queixas relatadas por professores e gestores.

As principais dificuldades apontadas foram:

- i. a BNCC, considerada vaga e generalista em relação à EA;
- ii. projetos integradores que não se desenvolvem de forma satisfatória;
- iii. trilhas formativas pouco conectadas à realidade escolar e sem tempo adequado para adaptação;
- iv. demandas específicas da escola, como avaliações externas, recuperação de aprendizagens e desafios decorrentes do pós-pandemia;

- v. redução da carga horária em disciplinas historicamente relacionadas à temática ambiental (Biologia, Geografia e Química).

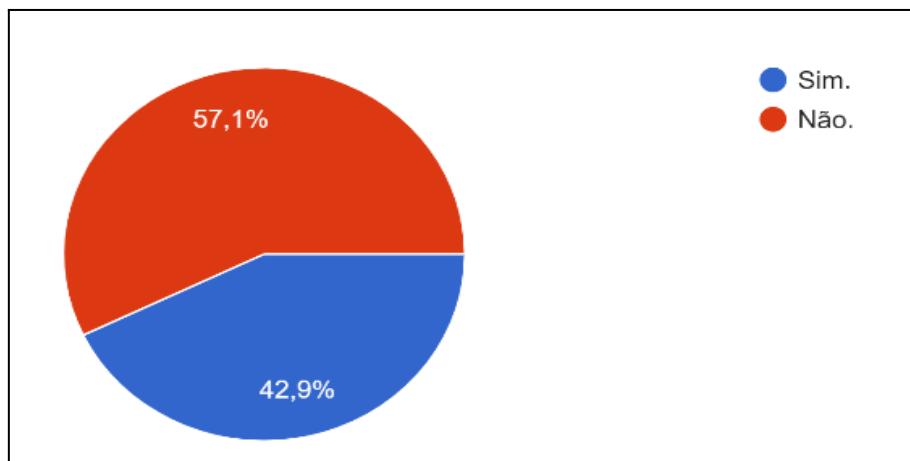
Aqui, vale destacar a observação do avaliador: a parte final do item “iii”, referente às demandas da escola, deve ser interpretada como uma quarta dificuldade enfrentada pelos docentes.

Esse achado são coerentes com Zucchini (2021), que identificou que a EA na escola pública, embora amparada por forte base legal, costuma ocorrer de forma pontual, fragmentada e dependente da iniciativa individual dos docentes. As análises da autora ajudam a compreender os resultados encontrados nesta pesquisa: a falta de sistematização e metodologia própria na escola investigada contribui para a percepção difusa dos estudantes e para a fragilidade das ações desenvolvidas.

Outro ponto importante diz respeito ao DCRC. Apesar de trazer diversas menções à EA e à sustentabilidade, o documento não parece ser amplamente utilizado pelos docentes no planejamento pedagógico. Essa lacuna ajuda a explicar por que muitas práticas não se consolidam e por que a EA surge de forma esporádica: falta um referencial curricular efetivamente incorporado ao cotidiano escolar.

A análise do PPP confirma essa percepção. A única menção direta ao tema restringe a EA a ações pontuais, sobretudo ligadas à higiene e limpeza. Tal simplicidade contrasta com o potencial transformador atribuído à EA na legislação e na literatura especializada. Esse descompasso aparece nos relatos dos participantes, representados na Figura 6, que mostram baixa participação em atividades ambientais promovidas pela escola.

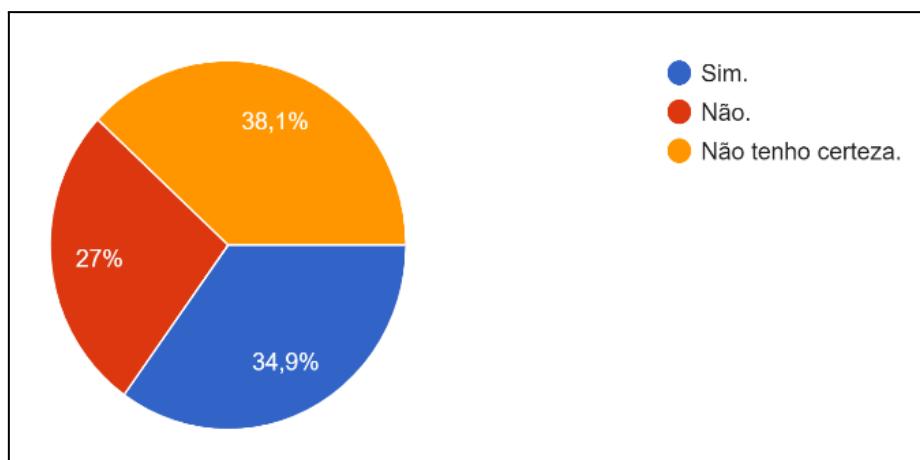
Figura 6: Participação em atividades relacionadas ao meio ambiente promovidas pela escola.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Não há no PPP referência a termos como EA, sustentabilidade, ecologia, poluição. Os termos “cidadania” e “ética” são citados algumas vezes, mas sem nenhuma relação com o tema desse trabalho. A Figura 7 ilustra a percepção de eficácia da EA promovida na EEMTI Prof. Edmilson Guimarães de Almeida e também reflete a falta de aprofundamento da temática ambiental no documento e nas práticas da escola.

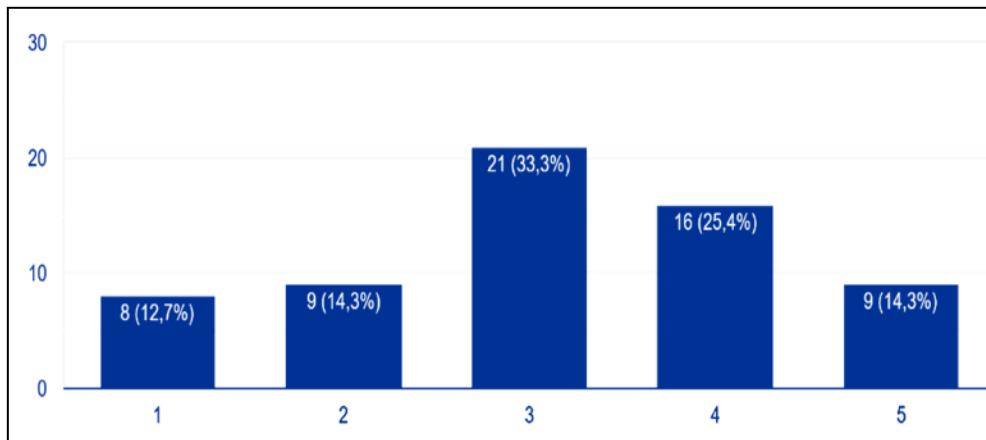
Figura 7: Percepção da eficiência escolar em conscientizar a comunidade sobre questões ambientais.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Ao perguntar sobre a qualidade da EA oferecida pela instituição (Figura 8), os resultados situam a escola no meio do caminho entre “insatisfatório” e “excelente”, reforçando a ausência de uma política clara e articulada.

Figura 8: Percepção dos entrevistados sobre a eficiência da escola na promoção de educação ambiental.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Por fim, a questão aberta sobre mudanças no estilo de vida revelou percepções divergentes. Alguns participantes afirmam não ter vivenciado nenhuma ação ambiental significativa, enquanto outros lembram atividades realizadas em anos anteriores, como palestras e aulas de conscientização. Essa oscilação sugere que o isolamento social durante a pandemia pode ter interrompido iniciativas importantes, contribuindo para o enfraquecimento da memória coletiva sobre práticas ambientais na escola.

Em síntese, os resultados mostram que: existe entre os participantes consciência ambiental prévia, construída principalmente fora da escola; a EA existe, mas é fragmentada, pouco sistemática e pouco reconhecida pelos próprios sujeitos; o potencial da EA na instituição está subaproveitado, em razão de falta de planejamento, desconhecimento de documentos orientadores, fragilidades curriculares e desafios estruturais; há entendimento da importância do tema, mas uma baixa percepção de impacto das ações desenvolvidas pela escola.

Essas conclusões reforçam a necessidade de fortalecer a presença da EA no currículo, organizar práticas contínuas e ampliar o diálogo entre escola e comunidade para que a formação ambiental seja, de fato, consistente e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EA no campo teórico está muito bem estruturada e salvo exceções - como o que ocorreu na BNCC - ganha espaço, e a cada ano é ampliada dentro das instituições formais e não formais de ensino. Entretanto, quando nos debruçamos sobre a sua aplicação e o seu desenvolvimento na prática cotidiana, a realidade frequentemente se apresenta complexa, cheia de conflitos, falhas de comunicação, limites materiais e humanos que atrasam a utopia de uma efetiva cidadania ambiental.

A escola pública, local da pesquisa, trata da questão ambiental em seu currículo, porém não o faz de forma sistemática e/ou contínua, o que reflete nos depoimentos e repercute na percepção dos entrevistados como uma instituição pouco eficiente na promoção de EA. Analisando os resultados, consideramos que as mudanças recentes no novo ensino médio desconfiguraram as disciplinas de base comum, perante o que, a escola ainda experimenta uma fase de adaptação. Além disso, o isolamento social da pandemia interferiu negativamente na rotina e na percepção da comunidade escolar.

É sabido que as escolas públicas em geral enfrentam problemas materiais, estruturais e inúmeras situações que interferem na sua eficácia e eficiência. As áreas periféricas das grandes cidades, tais como a área onde este trabalho foi desenvolvido, são negligenciadas e carecem de políticas públicas variadas que, uma vez aplicadas externamente, impactariam na resposta da escola à comunidade.

Espera-se que a partir desse estudo, seja possível visualizar melhor a dimensão dos desafios e compreender efetivamente o que impede a escola de promover EA de fato. Os resultados obtidos poderão subsidiar planejamentos interdisciplinares, além de reforçar a necessidade de um currículo intencional, com posicionamento político definido, comprometido com a mudança e a formação do cidadão ambiental crítico e propositivo. É importante ressaltar que a pesquisa científica é um meio de transformação social e que, a partir de estudos de caso como este, torna-se possível transpor os limites que impedem a EA de se efetivar plenamente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Francisco Marcos. Educação e transformação da sociedade. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/educacao-e-transformacao-da-sociedade> Acesso em 14 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a política nacional do meio ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1981. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 nov. 2023.

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. Brasília, DF, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm Acesso em: 11 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf Acesso em: 20 nov. 2023.

CEARÁ. Secretaria de Educação. Superintendência das Escolas de Fortaleza SEFOR 03. Projeto Político Pedagógico da Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor Edmilson Guimarães de Almeida. Fortaleza, 2014.

CEARÁ. Lei estadual nº Lei 14.892, de 31 de março de 2011. Dispõem sobre a Política Estadual de Educação Ambiental e dá outras providências. [S. l.], 4 abr. 2011. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/meio-ambiente-e-desenvolvimento-do-semiarido/item/1375-lei-n-14-892-de-31-03-11-do-de-04-04-11> Acesso em: 27 jan. 2024.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará/Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Documento Curricular Referencial do Ceará: Ensino Médio. Versão Lançamento Virtual (Provisória). Fortaleza: SEDUC, 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf Acesso em: 20 nov. 2023.

COCATO, Guilherme Pereira. Crítica à educação ambiental no ensino de geografia: discussão e propostas pedagógicas. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. e-158138, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2021.158138> Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/158138> Acesso em: 25 out. 2023.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 2, p. 03–11, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-8839200000200002>

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfLHsW9D/?lang=pt>
Acesso em: 18 jun. 2023.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos do coronavírus. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas, v.7, n. 7, p. 371-380, ago. 2020. Disponível em:
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3259> Acesso em: 10 set. 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, M. DE A. **Metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em:
https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-in-dia Acesso em: 25 nov. 2023.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas, v.6, n.12, p. 371-380, ago. 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106> Acesso em: 21 out. 2023.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do. Classificação da Pesquisa. Natureza, método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos. NASCIMENTO, F Francisco Paulo do. **Metodologia da pesquisa científica: teoria e prática – como elaborar TCC**. Brasília: Thesaurus, 2016. Disponível em:
<http://franciscopaulo.com.br/arquivos/Classificando%20a%20Pesquisa.pdf> Acesso em: 26 out. 2023

OLIVEIRA, Lucas de; NEIMAN, Zysman. Educação Ambiental no Âmbito Escolar: Análise do Processo de Elaboração e Aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. I.J, v. 15, n. 3, p. 36–52, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.10474> Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10474>. Acesso em: 15 nov. 2023.

PREFEITURA DE FORTALEZA. SDE- Secretaria de Desenvolvimento Econômico. **Índice de Desenvolvimento (IDH) por bairro**. Disponível em:
<https://public.tableau.com/app/profile/secretaria.de.desenvolvimento.economico.sde/viz/shared/RQJM2JK22> Acesso em: 22 out. 2023

PROCHNOW, Tânia Renata; SILVEIRA, Cely Maria Vargas da. Educação ambiental: percepções e práticas de estudantes de 8^a série do ensino fundamental acerca de problemas ambientais locais. **Revista Contexto & Educação**, [S. I.], v. 32, n. 103, p. 87–119, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2017.103.87-119> Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6844> Acesso em: 25 de maio. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico--2-edicao> Acesso em: 26 out. 2023.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único a consciência universal. 6^a Ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

ZUCCHINI, Lílian Giacomini Cruz. Educação Ambiental na escola pública: análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Ciencia & Educação**, Bauru, v. 27, n. e21057, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210057> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/TDBHQrpqZjdCh4FZ7Yc7TCy/abstract/?lang=pt> Acesso em: 15 nov. 2023.