Análise Documental do Currículo de Uma Escola da Rede Pública Municipal de São Sebastião, Alagoas: Lacunas e Perspectivas Para a Sustentabilidade

Alíson Wagner dos Santos[1]
Universidade Federal de Alagoas
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8020-6022

Adelmo Fernandes de Araújo[2]
Universidade Federal de Alagoas
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7195-5475

Wanderson Rodrigues Morais[3]
Universidade Federal de Itajubá
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2441-8789

Resumo: A intensificação da crise socioambiental contemporânea tem exigido da educação o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de articular conhecimento científico, responsabilidade social, participação política e compromisso ético com a relação sociedade e natureza. Nesse cenário, a Educação Ambiental (EA) assume papel estratégico na formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel na transformação desse cenário. Neste artigo temos como objetivo analisar de que maneira a EA está estruturada nos documentos curriculares de uma escola da Rede Pública Municipal de São Sebastião, Alagoas, considerando as diretrizes pedagógicas voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Adotamos uma abordagem qualitativa e exploratória, articulando a análise documental do Referencial Curricular Municipal e do currículo escolar com entrevistas semiestruturadas realizadas com professores. Para análise dos dados nós apoiamos na Análise de Conteúdo de Lawrence Bardin. Os resultados evidenciam que, embora a EA esteja formalmente presente nos documentos institucionais, sua abordagem ocorre de maneira superficial, fragmentada e pouco articulada às realidades socioambientais locais. Identificamos lacunas no detalhamento pedagógico, na definição de estratégias curriculares e no apoio institucional aos docentes, o que compromete a efetividade da EA enquanto prática educativa crítica e transformadora. Compreendemos que a consolidação da EA no contexto escolar exige revisão curricular, investimento contínuo na formação docente e fortalecimento de políticas educacionais que promovam práticas pedagógicas interdisciplinares, contextualizadas e comprometidas com uma sociedade sustentável e a cidadania.
Palavras-chave: Educação Ambiental; Diretrizes Curriculares; Sociedades Sustentáveis; Cidadania.

[1] Mestre em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP/UFAL), Arapiraca, Alagoas, Brasil. E-mail: alison.wagner@arapiraca.ufal.br.
[2] Doutor em Ensino das Ciências (PPGEC/UFRPE). Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca-AL. E-mail: adelmo.araujo@arapiraca.ufal.br
[3] Doutor em Ensino de Ciências e Matemática (UNICAMP) e Pós-doutorado em Educação (UNESP/ Rio Claro). Atualmente é docente na Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). E-mail: wrmorais@unifei.edu.br

Análisis documental del currículo de una escuela pública en São Sebastião, Alagoas: lagunas y perspectivas para la sostenibilidad

Resumen: La intensificación de la crisis socioambiental contemporánea ha exigido que la educación desarrolle prácticas pedagógicas capaces de integrar el conocimiento científico, la responsabilidad social, la participación política y un compromiso ético con la relación entre sociedad y naturaleza. En este contexto, la Educación Ambiental (EA) desempeña un papel estratégico en la formación de individuos críticos y conscientes de su rol en la transformación de este escenario. Este artículo tiene como objetivo analizar cómo se estructura la EA en los documentos curriculares de una escuela pública municipal de São Sebastião, Alagoas, considerando las directrices pedagógicas para los primeros años de la educación primaria. Se adoptó un enfoque cualitativo y exploratorio, combinando el análisis documental del Marco Curricular Municipal y del currículo escolar con entrevistas semiestructuradas a docentes. El análisis de datos se basó en el método de análisis de contenido de Lawrence Bardin. Los resultados muestran que, aunque la EA está formalmente presente en los documentos institucionales, se aborda de manera superficial y fragmentada, con escasa conexión con las realidades socioambientales locales. Se identificaron carencias en cuanto a la concreción pedagógica, la definición de estrategias curriculares y el apoyo institucional a los docentes; factores que comprometen la eficacia de la EA como práctica educativa crítica y transformadora. Se concluye que consolidar la EA en el ámbito escolar requiere una revisión curricular, una inversión continua en la formación docente y el fortalecimiento de políticas educativas que promuevan prácticas pedagógicas interdisciplinarias, contextualizadas y comprometidas con una sociedad y una ciudadanía sostenibles.
Palabras clave: Educación ambiental; Directrices curriculares; Sociedades sostenibles; Ciudadanía.

Documentary Analysis of the Curriculum of a Public School in São Sebastião, Alagoas: Gaps and Perspectives for Sustainability

Abstract: The intensification of the contemporary socio-environmental crisis has demanded that education develop pedagogical practices capable of integrating scientific knowledge, social responsibility, political participation, and an ethical commitment to the relationship between society and nature. In this context, Environmental Education (EE) plays a strategic role in shaping critical individuals who are aware of their role in transforming this scenario. This article aims to analyze how EE is structured within the curricular documents of a municipal public school in São Sebastião, Alagoas, considering the pedagogical guidelines for the early years of elementary education. We adopted a qualitative, exploratory approach, combining a document analysis of the Municipal Curriculum Framework and the school curriculum with semi-structured interviews with teachers. Data analysis was based on Lawrence Bardin's content analysis method. The results show that, although EE is formally present in institutional documents, it is addressed in a superficial, fragmented manner with little connection to local socio-environmental realities. We identified gaps regarding pedagogical detail, the definition of curricular strategies, and institutional support for teachers, all of which compromise the effectiveness of EE as a critical and transformative educational practice. We conclude that consolidating EE within the school setting requires a curriculum review, continuous investment in teacher training, and the strengthening of educational policies that promote pedagogical practices that are interdisciplinary, contextualized, and committed to a sustainable society and citizenship.
Keywords: Environmental Education; Curriculum Guidelines; Sustainable Societies; Citizenship.

Introdução

A crise socioambiental que caracteriza o mundo contemporâneo coloca a educação diante de desafios cada vez mais complexos, exigindo práticas pedagógicas capazes de articular conhecimento científico, consciência crítica, participação política e responsabilidade

ética. A degradação ambiental, as mudanças climáticas e o aprofundamento das desigualdades sociais evidenciam a necessidade de formar sujeitos capazes de compreender a complexidade das relações entre sociedade e natureza e de intervir de forma consciente nesses processos, conforme defendido no campo da Educação Ambiental (EA) Crítica (Loureiro, 2012). Nesse contexto, a escola assume papel central ao possibilitar a construção de saberes que dialoguem com a realidade vivida pelos estudantes e com os desafios impostos pelos territórios nos quais estão inseridos.

No Brasil, a institucionalização da EA ocorreu de forma mais sistemática a partir da promulgação da Lei nº 9.795/1999, que estabeleceu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e determinou sua inserção transversal nos currículos escolares. No entanto, a presença da EA nos marcos legais não assegura, por si só, sua efetivação no cotidiano das escolas, uma vez que os currículos permanecem, em muitos casos, organizados de forma fragmentada e distantes das realidades socioambientais locais. A partir das reflexões de Libâneo (2013) acerca da indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente e na organização curricular, compreendemos que a fragmentação das práticas educativas limita o potencial formativo da EA enquanto prática pedagógica transformadora.

Em municípios marcados por vulnerabilidades socioambientais, como São Sebastião, Alagoas, as condições demográficas, socioeconômicas e ambientais influenciam diretamente a implementação e o alcance das políticas públicas educacionais. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possuía uma população estimada de aproximadamente 31.786 habitantes em 2022, caracterizando-se como um município de pequeno porte no contexto estadual. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), calculado a partir do Censo Demográfico de 2010, foi de 0,549, situando São Sebastião em uma faixa considerada média-baixa, com desafios evidentes nas dimensões de renda, educação e longevidade. Esses indicadores revelam um cenário de desigualdades sociais que tendem a impactar o acesso a serviços públicos e as condições de vida da população.

No que se refere às condições socioambientais, os dados do IBGE apontam limitações no acesso a serviços de saneamento básico, como abastecimento de água tratada e

esgotamento sanitário adequado, elementos que configuram fatores estruturais de vulnerabilidade ambiental e social. Esse conjunto de indicadores reforça a relevância de analisar como a EA é incorporada ao currículo escolar local, considerando as especificidades territoriais e as demandas socioambientais que atravessam o cotidiano dos estudantes e da comunidade.

Nesse sentido a EA pode contribuir significativamente para a construção de uma cidadania crítica e participativa, desde que esteja articulada às experiências, aos saberes e às problemáticas vivenciadas pelos estudantes em seus contextos sociais. Compreender como a EA está prevista nos documentos curriculares torna-se, portanto, fundamental para identificar limites, contradições e possibilidades de sua implementação no cotidiano escolar, especialmente diante da complexidade dos problemas ambientais contemporâneos, que exigem abordagens integradoras e interdisciplinares (Morin, 2000; Arroyo, 2011).

Dito isso, temos como objetivo analisar de que maneira a EA está estruturada nos documentos curriculares de uma escola pública municipal de São Sebastião, Alagoas, considerando suas diretrizes pedagógicas e sua articulação com as práticas escolares desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partimos do pressuposto de necessária coerência entre o currículo prescrito nos documentos oficiais e as práticas pedagógicas efetivamente relatadas pelos professores, compreendendo que a efetivação da EA depende não apenas de sua presença formal no currículo, mas também das condições institucionais, materiais, formativas e pedagógicas que sustentam sua prática cotidiana, conforme apontado nas discussões sobre currículo e EA crítica (Loureiro, 2012; Libâneo, 2013).

Referencial Teórico

A compreensão da EA como prática social crítica implica reconhecer que ela ultrapassa a simples transmissão de conteúdos relacionados ao meio ambiente, assumindo compromisso com a transformação das relações entre sociedade, natureza e poder. Ao enfatizar essa dimensão política, a EA busca problematizar modelos de desenvolvimento insustentáveis e fomentar a construção de alternativas socialmente justas e ambientalmente responsáveis. Essa perspectiva destaca a necessidade de formar sujeitos capazes de analisar criticamente a

realidade e de participar ativamente dos processos de transformação social, conforme discutido no campo da EA Crítica (Loureiro, 2012).

A educação, entendida como prática da liberdade, fundamenta-se no diálogo, na problematização e na articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, a leitura crítica do mundo constitui elemento central do processo educativo, permitindo que os sujeitos compreendam sua inserção histórica e social e atuem como protagonistas da transformação da realidade. A EA ao articular saberes escolares e experiências vividas, favorece processos de conscientização que possibilitam a compreensão crítica das problemáticas socioambientais e o engajamento em práticas transformadoras (Freire, 1996).

A complexidade dos problemas ambientais contemporâneos exige a superação da fragmentação dos saberes, demandando uma educação integradora e contextualizada. A articulação entre diferentes áreas do conhecimento torna-se condição essencial para compreender a multidimensionalidade das questões socioambientais, reorganizando os currículos escolares de modo a favorecer uma abordagem interdisciplinar e sistêmica. Essa perspectiva contribui para a construção de um pensamento capaz de lidar com incertezas, interdependências e múltiplas escalas de análise (Morin, 2000).

A sustentabilidade, nesse estudo, não é compreendida a partir da lógica hegemônica do desenvolvimento sustentável, frequentemente associada à conciliação entre crescimento econômico e preservação ambiental, mas sim a partir de uma perspectiva crítica que enfatiza a construção de sociedades sustentáveis. Essa abordagem questiona a racionalidade desenvolvimentista e reconhece que os problemas socioambientais estão diretamente vinculados às formas históricas de organização social, econômica e cultural. Ao discutir o conceito de sociedades sustentáveis, Diegues (2003) destaca que a sustentabilidade não pode ser reduzida a indicadores técnicos ou econômicos, mas deve ser entendida como um projeto social e político, construído a partir da diversidade cultural, do respeito aos modos de vida locais e da autonomia das comunidades na gestão de seus territórios e recursos naturais.

Nesse contexto, a noção de sustentabilidade assume um caráter emancipatório quando articulada à EA Crítica, ao deslocar o foco da adaptação dos sujeitos a um modelo de desenvolvimento para a transformação das próprias bases desse modelo. Conforme analisa

Lima (2009), a perspectiva das sociedades sustentáveis rompe com a visão tecnocrática do desenvolvimento sustentável e propõe uma leitura socioambiental que integra justiça social, democracia, participação política e valorização dos saberes populares. A sustentabilidade, assim compreendida, envolve dimensões ecológicas, sociais, culturais e econômicas indissociáveis, exigindo processos educativos que promovam reflexão crítica, participação coletiva e a construção de novos modos de relação entre sociedade e natureza.

Sendo assim, currículos fragmentados limitam a compreensão dessas inter-relações e comprometem o alcance formativo da EA, exigindo práticas educativas que considerem a complexidade dos sistemas sociais e naturais. Portanto, ao refletirmos sobre a formação docente, esta precisa ser interdisciplinar e crítica, capaz de articular diferentes campos do conhecimento e de promover uma compreensão ampliada da sustentabilidade (Mariotti, 2007).

Outra possível via de reflexão a partir do cenário apresentado, se dá na consideração da ecopedagogia, que tem se constituído como um campo teórico-pedagógico específico, vinculado às pedagogias críticas, problematizando a relação entre capital e natureza, e questionando os fundamentos do modelo civilizatório hegemônico. Nessa perspectiva, a educação é compreendida como prática política e ética voltada à defesa da vida, à crítica da mercantilização da natureza e à construção de novos referenciais societários. Ao discutir a ecopedagogia na relação capital-natureza, Dickmann (2022) enfatiza que esse campo não se limita à abordagem de conteúdos ambientais, mas propõe uma reorientação profunda dos processos educativos, articulando território, cultura, trabalho e justiça socioambiental a partir de uma leitura crítica da realidade.

A dimensão crítica é que deve ser o chão de trabalho da EA, buscando superar abordagens conservadoras e adaptativas, e assumir um compromisso explícito com a transformação social e com a problematização das relações entre sociedade e natureza. Embora se constituam como vertentes distintas, a ecopedagogia e EA na perspectiva crítica convergem ao defender processos educativos que articulem prática pedagógica e realidade socioambiental local, valorizando os saberes dos sujeitos e os contextos territoriais nos quais estão inseridos. Nessa direção, a EA Crítica reforça a necessidade de práticas pedagógicas que

dialoguem com o lugar, com a cultura e com a experiência concreta dos sujeitos, favorecendo aprendizagens significativas e contextualizadas, como aponta Moraes (2008), ao destacar a importância de uma educação comprometida com a sustentabilidade da vida e com a leitura crítica da realidade.

Tal viés é importante ao compreendermos que o currículo se configura como território em disputa, no qual se expressam projetos de sociedade, relações de poder e concepções de formação humana. Reconhecer os estudantes como sujeitos históricos e sociais implica considerar suas trajetórias, saberes e contextos de vida na organização curricular. Essa compreensão é fundamental para a EA, pois permite articular os conteúdos escolares às realidades socioambientais vividas pelos alunos, conferindo sentido e relevância às práticas pedagógicas (Arroyo, 2011).

Também compreendemos que a construção do conhecimento escolar é potencializada pelas relações sociais, culturais e simbólicas, fazendo do currículo um espaço privilegiado de produção de sentidos. A EA, ao dialogar com essas dimensões, pode favorecer práticas pedagógicas que promovam reflexão crítica, diálogo e construção coletiva de saberes, especialmente em contextos marcados por desigualdades socioambientais (Nunes; Castro; Barbato, 2010).

Nesse sentido, a mediação cultural desempenha papel fundamental na aprendizagem, possibilitando ao sujeito apropriar-se criticamente dos saberes historicamente construídos. No campo da EA, essa mediação favorece a compreensão das questões socioambientais para além do senso comum, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades analíticas e reflexivas que sustentem práticas transformadoras no cotidiano social (Pino, 2006).

Por fim, em sua relação com o currículo, o trabalho pedagógico com questões ambientais exige práticas orientadas pelo diálogo, pela problematização e pela reflexão coletiva, capazes de articular currículo, realidade social e participação dos sujeitos. Ao compreender os temas ambientais como temas que partem do contexto dos sujeitos, a EA Crítica fortalece seu caráter transformador e emancipatório, uma vez que parte das contradições vividas no cotidiano para promover processos formativos comprometidos com

a justiça socioambiental e com a ação coletiva (Tozoni-Reis, 2006). A partir do arcabouço teórico apresentado, passamos aos procedimentos da pesquisa.

Detalhamento da Pesquisa

Compreendemos que a pesquisa é de caráter qualitativo e exploratório, considerando a natureza do objeto investigado e a necessidade de analisar de que maneira a EA está estruturada nos documentos curriculares de uma escola pública municipal de São Sebastião, Alagoas. A opção pela abordagem qualitativa mostrou adequada por possibilitar a apreensão de sentidos e concepções atribuídos pelos sujeitos aos processos educativos, bem como a análise interpretativa de documentos institucionais que orientam o currículo escolar, especialmente quando se busca compreender fenômenos educacionais em sua complexidade e contextualização social (Minayo, 2014; Gil, 2008).

A primeira ação que empreendemos consistiu na seleção e organização do corpus documental, composto pelo Referencial Curricular Municipal de São Sebastião, e pelo currículo da escola pública municipal investigada. Esses documentos foram escolhidos por representarem as diretrizes oficiais da rede de ensino e a materialização local dessas orientações no contexto escolar. A análise documental teve como foco identificar menções à EA, compreender a forma como a temática é apresentada, verificar a existência de orientações pedagógicas, metas, estratégias e articulações interdisciplinares, bem como analisar o grau de vinculação entre o currículo e a realidade socioambiental local. Essa etapa permitiu compreender o currículo prescrito e suas intencionalidades formativas, evidenciando lacunas e limitações no detalhamento das ações relacionadas à EA, conforme indicado nos estudos que tratam da análise de documentos como fonte privilegiada de investigação em pesquisas qualitativas (Cellard, 2008).

Em seguida, procedemos à definição dos participantes da pesquisa, composta por professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa contou com quatro professores ao todo, e para esse manuscrito, trouxemos as falas de um professor. A seleção dos docentes considerou critérios como tempo de atuação na rede pública municipal, experiência profissional no Ensino Fundamental e envolvimento, ainda que pontual, com práticas relacionadas à EA. Esses critérios buscaram garantir que os participantes possuíssem

vivência suficiente no contexto escolar investigado, possibilitando contribuições consistentes para a análise do currículo vivido e das práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas, em consonância com abordagens qualitativas que valorizam a experiência dos sujeitos como elemento central da produção de dados (Triviños, 1987).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número de CAAE 81486524.8.0000.5013, assegurando a observância dos princípios éticos que regem as pesquisas envolvendo seres humanos, como a participação voluntária, o consentimento livre e esclarecido, o anonimato e a confidencialidade das informações.

A etapa seguinte correspondeu à realização das entrevistas semiestruturadas, concebidas como instrumento central para compreender as percepções, experiências e práticas dos professores em relação à EA. O roteiro das entrevistas foi elaborado de modo a contemplar questões relacionadas à formação docente, às práticas pedagógicas desenvolvidas, ao apoio institucional recebido e ao engajamento dos estudantes. As entrevistas foram realizadas em ambiente escolar, em horários previamente acordados com os participantes, respeitando os princípios éticos da pesquisa. Cada entrevista teve duração média de 30 a 45 minutos, foi gravada mediante autorização dos docentes e posteriormente transcrita na íntegra, garantindo fidelidade às falas e riqueza interpretativa dos dados, característica essencial das entrevistas semiestruturadas enquanto técnica de investigação qualitativa (Triviños, 1987).

Para assegurar o anonimato da participante, o depoimento apresentado neste artigo foi identificado pelo código alfanumérico “P1”, utilizado na apresentação e discussão dos resultados. A adoção dessa estratégia permitiu preservar sua identidade, garantindo o atendimento aos princípios éticos da pesquisa e favorecendo a organização das informações obtidas.

Ressaltamos que o presente estudo constitui um recorte de uma investigação mais ampla, na qual participaram outros docentes, porém, para os objetivos e delimitação deste artigo, foi analisado especificamente o relato de uma das professoras participantes. Após a transcrição das entrevistas, iniciou a etapa de análise dos dados, fundamentada nos pressupostos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016).

Inicialmente, realizamos a pré-análise, caracterizada pela leitura flutuante dos documentos curriculares e das transcrições das entrevistas, com o objetivo de obter uma visão geral do material e identificar ideias recorrentes. Essa etapa permitiu a organização inicial do corpus e a definição de eixos analíticos preliminares, conforme orienta Bardin (2016) ao destacar a importância da familiarização do pesquisador com o material empírico.

Na sequência, procedemos à exploração do material, etapa em que os dados foram sistematicamente codificados e organizados, possibilitando a identificação de unidades de sentido relacionadas à EA no contexto escolar. A partir desse processo, emergiram categorias construídas a partir do próprio material, contemplando aspectos relacionados à formação docente, às práticas pedagógicas, ao apoio institucional, ao engajamento dos estudantes e às diretrizes curriculares. Essas categorias permitiram aprofundar a compreensão das condições concretas de implementação da EA na escola investigada, respeitando o caráter indutivo e interpretativo da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

Desse processo emergiram cinco categorias analíticas: (i) Formação Docente, relacionada às experiências formativas e à preparação dos professores para desenvolver a Educação Ambiental; (ii) Práticas Pedagógicas, contemplando as estratégias metodológicas e atividades desenvolvidas em sala de aula; (iii) Apoio Institucional, envolvendo recursos, acompanhamento pedagógico e incentivo da gestão escolar; (iv) Engajamento dos Estudantes, referente à participação, interesse e envolvimento discente nas ações propostas; e (v) Currículo e Diretrizes Curriculares, voltada à análise da presença da EA nos documentos oficiais e sua relação com as práticas efetivamente desenvolvidas na escola. Essas categorias orientaram todo o processo interpretativo dos dados e possibilitaram estabelecer diálogo entre os achados empíricos e o referencial teórico adotado na pesquisa.

Por fim, realizamos a articulação entre os dados provenientes da análise documental e das entrevistas. Essa etapa possibilitou estabelecer relações entre o currículo prescrito e o currículo vivido, evidenciando convergências, lacunas e contradições entre as diretrizes oficiais e as práticas pedagógicas relatadas pelos professores. O detalhamento dessas ações permitiu construir uma análise contribuindo para a compreensão dos limites e das possibilidades da EA no currículo escolar da rede municipal investigada.

Resultado e Discussão

A análise dos documentos curriculares e das entrevistas com professores permitiu identificar um conjunto de categorias que expressam as condições concretas de implementação da EA no contexto escolar investigado. Essas categorias emergiram do próprio corpus e possibilitaram compreender as convergências e tensões que atravessam a prática docente.

A interpretação dos dados foi orientada pela Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Essas categorias evidenciam os principais fatores que condicionam a implementação da EA no cotidiano escolar, permitindo estabelecer relações entre o currículo prescrito, representado pelos documentos oficiais, e o currículo vivido, expresso nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes.

Tabela 1 – Categorias Construídas

Categoria	Aspectos identificados no corpus	Implicações para a Educação Ambiental
Formação docente	Ausência de formação inicial específica; escassez de formação continuada; aprendizado autodidata	Fragilidade conceitual e metodológica nas práticas
Práticas pedagógicas	Ações pontuais e isoladas; projetos eventuais; ausência de continuidade	Redução da EA a atividades episódicas
Apoio institucional	Falta de orientações; escassez de materiais; ausência de acompanhamento pedagógico	Descontinuidade e insegurança docente

Engajamento dos estudantes	Interesse elevado em atividades práticas; participação ativa quando contextualizada	Potencial formativo significativo da EA
Currículo e diretrizes	Menções genéricas à EA; ausência de metas e estratégias	Distanciamento entre currículo prescrito e vivido

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

A partir dos dados, compreendemos que a formação docente pode se constituir como um dos entraves à efetivação da EA no contexto investigado. Tal afirmação pode ser feita ao considerarmos que a maioria dos professores relatou não ter recebido, durante a formação inicial, subsídios teóricos e metodológicos suficientes para trabalhar a temática ambiental de forma integrada ao currículo. Além disso, as oportunidades de formação continuada oferecidas pela rede municipal são descritas como escassas e pouco direcionadas à EA, o que contribui para a insegurança dos docentes no planejamento e desenvolvimento de práticas mais sistemáticas.

Essa fragilidade formativa reflete diretamente nas práticas pedagógicas, uma vez que os professores tendem a recorrer a abordagens mais superficiais e a conteúdos amplamente divulgados, sem aprofundamento crítico. A ausência de formação específica limita a capacidade de articular a EA a diferentes áreas do conhecimento, reforçando práticas fragmentadas e dificultando a construção de abordagens interdisciplinares e contextualizadas.

Nessa mesma direção, Freire (1996) destaca que a prática educativa constitui um processo permanente de reflexão crítica sobre a ação docente. Ensinar implica assumir uma postura investigativa diante da realidade, articulando teoria e prática na construção do conhecimento. Quando essa formação não contempla as especificidades da EA, os professores tendem a desenvolver suas ações com base nas experiências acumuladas ao longo da prática profissional, embora represente importante processo de aprendizagem, não substitui uma formação sistemática e teoricamente fundamentada.

Essa condição aparece de forma explícita no relato da entrevistada, ao reconhecer lacunas em sua formação inicial e a aprendizagem da temática ambiental a partir da prática docente:

> Na minha formação, durante a educação, no meio ambiente, eu não tive essa experiência não. Isso foi mais no dia a dia da escola mesmo, convivendo com os alunos, com os projetos que iam surgindo. A gente vai aprendendo na prática, porque na faculdade mesmo não teve uma preparação específica para trabalhar essa questão ambiental. (P1, dados da pesquisa, 2025).

As práticas pedagógicas identificadas se caracterizam por ações pontuais, desenvolvidas em momentos específicos do calendário escolar, como datas comemorativas ou projetos temporários. Atividades relacionadas à reciclagem, ao consumo consciente ou à preservação ambiental são citadas como exemplos recorrentes, porém não se configuram como parte de um planejamento contínuo e integrado ao currículo. Como consequência, a EA tende a assumir um caráter episódico, dificultando a construção de aprendizagens contínuas e interdisciplinares.

Essa característica pode ser observada no relato da participante P1, que descreve a realização de atividades voltadas ao Dia Mundial da Água e às diferentes formas de poluição, desenvolvidas por meio de cartazes, maquetes e apresentações para a comunidade escolar:

> Dentro da temática ambiental, trabalhei sobre o dia mundial da água, sobre o dia realmente que são causados, quais são os tipos de poluição que nem eu falei, né? Poluição da água, poluição do ar, os tipos que podem causar. É... fiz um trabalho, até um projeto que eu primeiro tive que fazer, e deixar na escola, pra que a coordenação pudesse ver ali, e ali o que aconteceu? Esses alunos fez em prática, fizeram cartaz, outros fizeram maquetes, e aí a gente levou pra a quadra pra que eles pudessem demonstrar pra as outras turmas explicando o que eles tinham visto durante esse trabalho aí, com ele o que eu tinha passado. (P1, dados da pesquisa, 2025).

Embora a experiência relatada demonstre o envolvimento dos estudantes e o esforço da docente em desenvolver atividades participativas, observamos que a EA permanece vinculada a projetos temporários e a eventos específicos do calendário escolar. Esse resultado converge com as reflexões de Layrargues (2014), ao afirmar que a predominância de ações

isoladas tende a reduzir a EA a práticas pontuais e conservacionistas, limitando seu potencial crítico e emancipatório.

Sob essa perspectiva, Morin (2000) destaca que a compreensão das problemáticas socioambientais exige abordagens que superem a fragmentação dos conhecimentos, favorecendo uma leitura sistêmica da realidade. Da mesma forma, Mariotti (2007) argumenta que a complexidade das relações entre sociedade e natureza demanda processos educativos contínuos e interdisciplinares, capazes de integrar diferentes áreas do conhecimento e promover aprendizagens contextualizadas.

Essa fragmentação evidencia a distância entre a intencionalidade expressa nos documentos curriculares e a prática efetivamente desenvolvida em sala de aula. A EA assume um caráter complementar o que limita seu potencial formativo. A ausência de continuidade e de articulação entre as ações compromete a construção de uma compreensão crítica e sistêmica das problemáticas socioambientais por parte dos estudantes.

O apoio institucional emerge como um fator determinante para compreender as limitações na implementação da EA. Os professores relatam a ausência de orientações pedagógicas claras nos documentos curriculares, bem como a falta de materiais didáticos específicos e de acompanhamento sistemático por parte da gestão educacional. Essa ausência de suporte institucional contribui para iniciativa individual dos docentes. Essa limitação fica evidente quando a docente expressa o desejo de desenvolver atividades mais abrangentes, mas reconhece os obstáculos impostos pela infraestrutura escolar:

> Na educação ambiental, não, muito não, na verdade assim, é… de acordo com o que eu trabalho, eu queria muito trabalhar com eles, tipo, se fosse uma escola mais grande, pra mim fazer tipo, é… uma horta com eles, pra que eles pudesse, tipo saber a noção, como era preservar o meio ambiente, e saber quais são os cuidados que também a gente deve ter com o solo, que além do solo a gente planta, a gente também pode colher, então a gente ensina essa forma pra eles, seria muito ótimo, é… dia a dia, pra que eles possa compreender no ensinamento dele. (P1, dados da pesquisa, 2025).

Apesar das limitações identificadas, o engajamento dos estudantes aparece como um elemento positivo e significativo. P1 relata que, quando a EA é trabalhada de forma prática, contextualizada e relacionada à realidade local, os estudantes demonstram interesse,

participação ativa e capacidade de reflexão. Entretanto, também revela sentidos relacionados às limitações institucionais que atravessam a prática docente, indicando que a ausência de condições estruturais pode restringir a concretização de propostas pedagógicas. Nesse sentido, a fala de P1 não representa apenas uma dificuldade material, mas também aponta para uma tensão entre o desejo de desenvolver práticas ambientais e as condições objetivas oferecidas pela instituição escolar.

Essa relação entre as condições institucionais e a efetivação da EA é discutida por Carvalho (2025), ao destacar que a inserção da temática ambiental no espaço escolar depende de processos educativos contínuos, planejamento pedagógico e articulação institucional, não podendo ser reduzida a ações isoladas ou iniciativas individuais dos professores. Sauvé (2005) argumenta que a EA envolve diferentes formas de compreender e se relacionar com o ambiente, exigindo práticas educativas capazes de superar abordagens pontuais e favorecer uma formação crítica dos sujeitos.

A fala da participante também permite observar sentidos associados à necessidade de uma EA, na qual os estudantes possam estabelecer relações entre os conhecimentos escolares e as experiências presentes em seu cotidiano. Atividades que envolvem o cotidiano dos alunos, problemas ambientais do território e experiências concretas favorecem o envolvimento e a construção de sentidos:

> Principalmente as temáticas que devem ser mais abordadas pra os alunos sobre a preservação à natureza, sobre a questão das queimadas, sobre a questão dos animais que estão na área de estimação. Quanto mais a gente vê animais, que a gente vê antes aqui, que hoje realmente não tem. É... A gente percebe ver também que ao redor, principalmente aqui no estado, a gente trabalha, eu trabalho mais em nosso município, voltado ao nosso município em relação a algumas regiões, alguns povoados, pra que eles possa ver. Tem uns alunos que é de povoados e tem outros que é da cidade. (P1, dados da pesquisa, 2025).

Esse engajamento evidencia o potencial para contribuir para a formação de sujeitos capazes de refletir sobre suas práticas e responsabilidades socioambientais. O interesse dos estudantes pode ser um elemento mobilizador para a ampliação e o fortalecimento das ações, desde que haja condições institucionais e pedagógicas adequadas para sua implementação.

No que se refere aos documentos curriculares analisados, observamos que a EA está presente de maneira ampla, porém sem apresentar detalhamentos suficientes quanto aos objetivos, habilidades e encaminhamentos pedagógicos. Essa característica contribui para a existência de um distanciamento entre o currículo prescrito e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar. Conforme aponta Libâneo (2013), o currículo não se concretiza apenas por meio de documentos oficiais, mas depende das condições de organização da escola, do planejamento docente e das mediações realizadas no processo educativo. Assim, a ausência de orientações mais sistemáticas pode favorecer que a EA permaneça vinculada a ações pontuais, condicionadas às iniciativas individuais dos professores.

Considerações Possíveis

Este estudo buscou analisar as concepções e práticas docentes relacionadas à EA no contexto escolar investigado, considerando os sentidos atribuídos pelos sujeitos participantes e as condições que atravessam sua inserção no currículo. Os resultados evidenciam que, embora a EA esteja presente nos documentos orientadores da rede municipal, sua efetivação no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à organização curricular e ao suporte institucional.

A análise dos dados revelou a predominância de práticas ambientais desenvolvidas de forma pontual, frequentemente vinculadas a projetos específicos e atividades comemorativas, indicando a necessidade de ampliar sua integração ao currículo escolar de maneira contínua, interdisciplinar e contextualizada. Também foi possível identificar que a formação docente constitui um elemento fundamental para fortalecer práticas pedagógicas capazes de superar abordagens fragmentadas e promover uma EA crítica, voltada à compreensão das relações entre sociedade e natureza.

Outro aspecto evidenciado se refere à importância do apoio institucional para a consolidação da EA nas escolas. A disponibilização de orientações curriculares mais específicas, materiais pedagógicos e processos permanentes de acompanhamento e formação pode contribuir para ampliar a segurança dos professores e favorecer o desenvolvimento de ações mais sistemáticas.

Apesar dos desafios identificados, a pesquisa evidenciou potencialidades, especialmente no interesse dos estudantes quando as temáticas ambientais são relacionadas às suas experiências, ao território e aos problemas socioambientais presentes em seu cotidiano. Esse aspecto reforça a importância de práticas educativas que valorizem a realidade local e promovam a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

Diante desses achados, recomendamos o fortalecimento de políticas municipais voltadas à EA, com investimentos em formação continuada de professores, revisão dos documentos curriculares para explicitar objetivos e estratégias relacionadas à temática ambiental e criação de espaços institucionais de planejamento e acompanhamento das ações desenvolvidas nas escolas. Assim, a EA poderá avançar de uma presença formal nos documentos para uma prática educativa efetivamente integrada ao currículo e comprometida com a formação de sujeitos críticos e capazes de intervir nas questões socioambientais de seu contexto.

Referências

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 1999.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. ***Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico***. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DICKMANN, Ivo. Ecopedagogia na relação capital-natureza, Trabalho Necessário, v. 20, n. 43, 2022.

DIEGUES, Antônio Carlos. **Sociedades e comunidades sustentáveis**. São Paulo: NUPAUB/USP, 2003. Acesso: https://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/comsust.pdf

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São

Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira**. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145–163, 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental: abordagem crítica e emancipatória**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARIOTTI, Humberto. **Complexidade e sustentabilidade**. São Paulo: Peirópolis, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, Maria Cândida. **Educação ambiental e formação de educadores para a sustentabilidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NUNES, João Batista; CASTRO, Lúcia Rabello de; BARBATO, Silviane. **Aprendizagem, desenvolvimento humano e cultura**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 26, n. 1, p. 91–100, 2010.

PINO, Angel. **As mediações simbólicas na aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2006.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; FJP – Fundação João Pinheiro. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Brasília: PNUD, 2013. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br

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

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo:

Atlas, 1987.

Submetido em: 26-05-2026
Publicado em: 25-09-2026