

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CURRÍCULO ESCOLAR: FUNDAMENTOS, MARCOS LEGAIS E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS**

**ENVIRONMENTAL EDUCATION AND SCHOOL CURRICULUM: FOUNDATIONS, LEGAL FRAMEWORKS AND CRITICAL PEDAGOGICAL PERSPECTIVES**

**EDUCACIÓN AMBIENTAL Y CURRÍCULO ESCOLAR: FUNDAMENTOS, MARCOS JURÍDICOS Y PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS**

**Ana Cristina Lobato da Silva**

Mestranda em Ciência da Educação pelo Instituto Superior Interamericano de Ciencias Sociales – ISICS

[analobato2013@bol.com.br](mailto:analobato2013@bol.com.br)

**Dr. Jacyguara Costa Pinto**

Doutor em Ciências da Educação pelo Instituto Superior Interamericano de Ciencias Sociales – ISICS

[jacyguaracosta@gmail.com](mailto:jacyguaracosta@gmail.com)

**Resumo:** A Educação Ambiental (EA) tem se consolidado como campo estratégico para compreender e enfrentar os desafios socioambientais contemporâneos, exigindo práticas pedagógicas críticas, contínuas e articuladas ao currículo escolar. Este artigo, de natureza qualitativa e bibliográfica, analisa de forma integrada três dimensões centrais: (a) os fundamentos conceituais da EA; (b) os marcos legais nacionais e internacionais que estruturam sua institucionalização; e (c) práticas pedagógicas adotadas em contextos escolares. A seleção do corpus baseou-se na relevância científica das obras, na representatividade teórica e na presença em bases indexadas. A análise temática permitiu identificar avanços no arcabouço normativo e no refinamento conceitual da EA, mas também revelou fragilidades persistentes, como a fragmentação curricular, insuficiência de formação docente e prevalência de práticas superficiais. Conclui-se que a efetivação da EA depende de políticas institucionais permanentes, formação contínua e integração crítica ao projeto pedagógico das escolas, de modo a promover uma cidadania socioambiental emancipatória.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Práticas Pedagógicas. Currículo. Políticas Educacionais.

## INTRODUÇÃO

A intensificação dos problemas socioambientais nas últimas décadas tem ampliado debates sobre a necessidade de transformar as relações entre sociedade e natureza. Nesse

contexto, a Educação Ambiental (EA) constitui um campo estratégico para a formação de sujeitos críticos, capazes de participar de processos decisórios e de atuar de maneira responsável diante das complexas dinâmicas ambientais contemporâneas.

Desde as discussões inauguradas pela Conferência de Estocolmo (1972) e consolidadas nos documentos de Belgrado (1975) e Tbilisi (1977), a EA passou a incorporar princípios como interdisciplinaridade, participação social, integração curricular e criticidade, estabelecendo bases conceituais que orientam políticas e práticas educativas em diversos países.

No Brasil, a EA ganha força normativa a partir da Constituição Federal de 1988, que a reconhece como direito de todos e dever do Estado. A partir desse marco, políticas específicas foram criadas, consolidando um arcabouço legal composto pela Política Nacional de Educação Ambiental (Lei n. 9.795/1999), pelo Decreto n. 4.281/2002, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA (2012) e pela Base Nacional Comum Curricular (2017–2018). Esses documentos definem a EA como processo contínuo, permanente e transversal, a ser integrado ao currículo das instituições educacionais.

Apesar dos avanços, estudos apontam que a EA ainda é frequentemente desenvolvida de forma pontual, fragmentada ou meramente ecológica, o que limita seu potencial formativo (ANDRADE, 2011; PARREIRA, 2019; LOUREIRO, 2012). Essa distância entre diretrizes e práticas evidencia um desafio persistente: transformar orientações normativas em experiências pedagógicas críticas e contextualizadas.

Embora haja vasta literatura sobre EA, observa-se uma lacuna na integração sistemática entre três dimensões fundamentais: fundamentos conceituais, marcos legais e práticas pedagógicas. Em grande parte das pesquisas, esses elementos aparecem dissociados, dificultando a compreensão das condições reais de implementação da EA na escola. Este artigo busca preencher essa lacuna ao desenvolver uma análise articulada entre essas três dimensões, oferecendo uma síntese interpretativa capaz de revelar tensões, limites e possibilidades da EA em contextos escolares.

O objetivo é analisar conceitos, legislações e práticas pedagógicas relacionadas à Educação Ambiental, investigando como esses elementos se articulam e quais desafios persistem para sua efetiva inserção no currículo. Para isso, dialoga-se com autores como

Jacobi (2003), Carvalho (2008), Loureiro (2008, 2012), Reigota (2009), Parreira (2019) e Andrade (2011), entre outros, reconhecidos por suas contribuições críticas ao campo.

## **METODOLOGIA**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter descritivo-analítico, orientada pela necessidade de compreender como conceitos, marcos legais e práticas pedagógicas da Educação Ambiental (EA) se articulam no contexto escolar. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir a interpretação aprofundada de discursos, legislações e produções teóricas, ultrapassando uma leitura meramente descritiva dos materiais analisados.

O corpus documental foi selecionado a partir de três critérios: (a) relevância científica e impacto dos autores no campo da EA; (b) consonância das obras com perspectivas críticas, interdisciplinares e socioambientais; e (c) disponibilidade em bases de dados e repositórios acadêmicos consolidados, como SciELO, Google Scholar e plataformas institucionais. Foram incluídos documentos internacionais, legislações brasileiras, diretrizes curriculares, artigos científicos e obras teóricas relevante ao estudo.

O processo analítico ocorreu em três etapas complementares. A primeira consistiu na organização do material, com categorização das obras em três eixos estruturantes: fundamentos conceituais da EA, marcos legais e práticas pedagógicas. A segunda etapa envolveu a elaboração de quadros-síntese, permitindo identificar convergências e divergências entre autores e documentos. A terceira etapa correspondeu à análise temática, inspirada em Bardin (2011), com foco na emergência de categorias como interdisciplinaridade, criticidade, naturalismo, institucionalização e formação docente.

A escolha por uma análise integrada dos três eixos, conceitos, legislação e práticas, fundamenta-se na compreensão de que esses elementos não podem ser interpretados de forma isolada. Estudos anteriores tendem a examiná-los separadamente, o que limita a percepção das condições reais de implementação da EA no currículo. Assim, a abordagem adotada neste estudo busca evidenciar a interdependência entre fundamentos teóricos, orientações normativas e práticas escolares, permitindo identificar tensões e potencialidades que não emergiriam de análises fragmentadas. Essa integração teórico-

metodológica justifica-se, portanto, como estratégia necessária para compreender a EA em sua complexidade.

Assim sendo, o percurso metodológico adotado permitiu construir uma análise consistente, alinhada aos objetivos da pesquisa e capaz de oferecer subsídios para compreender os desafios e caminhos possíveis para fortalecer a Educação Ambiental como prática crítica e transformadora,

## FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental (EA) consolidou-se como um campo multidimensional que articula aspectos sociais, culturais, políticos e ecológicos na compreensão dos problemas ambientais. Longe de se limitar à preservação da natureza ou a práticas ecológicas pontuais, a EA assume um caráter crítico, formativo e ético, orientado para a transformação da realidade e para o fortalecimento da cidadania socioambiental (Carvalho, 2008; Loureiro, 2012).

Em sua perspectiva crítica predominante na produção acadêmica brasileira a EA compreende o ambiente como resultado das relações entre sociedade e natureza, marcado por desigualdades, interesses econômicos, conflitos territoriais e diferentes formas de apropriação dos recursos naturais (Jacobi, 2003; Reigota, 2009). Assim, a crise ambiental não é entendida como problema essencialmente ecológico, mas como expressão de processos históricos e políticos que demandam reflexão, participação social e ação coletiva.

Segundo Loureiro (2008), a EA deve promover a leitura crítica da realidade e a autonomia dos sujeitos, articulando saberes científicos, conhecimentos tradicionais e experiências culturais diversas. Reigota (2009) destaca que a EA envolve valores éticos voltados para justiça ambiental, democracia e sustentabilidade. Já Jacobi (2003) enfatiza o papel da participação e do diálogo na construção de soluções comuns, reforçando a dimensão política da prática educativa.

Autores como Andrade (2011) e Parreira (2019) alertam para a persistência de concepções naturalistas e moralizantes que ainda orientam muitas ações pedagógicas, restringindo a EA a atividades isoladas, comemorativas ou comportamentais. Para esses

autores, a superação dessas perspectivas exige formação docente, planejamento interdisciplinar e integração da EA ao currículo escolar.

Assim, neste estudo, a EA é compreendida como processo educativo permanente, crítico, interdisciplinar e contextualizado, cujo foco é desenvolver sujeitos capazes de compreender e intervir nas causas estruturais dos problemas socioambientais. Essa concepção fundamenta as análises subsequentes e orienta a leitura integrada entre conceitos, políticas e práticas educativas.

## MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Os marcos internacionais que orientaram a construção da Educação Ambiental (EA) em nível global constituem a base conceitual e política sobre a qual diversos países, incluindo o Brasil, estruturaram suas legislações e políticas educacionais.

Desde a década de 1970, conferências e documentos produzidos por organismos multilaterais passaram a reconhecer a urgência da crise ambiental e a centralidade da educação na construção de sociedades sustentáveis. Esses marcos definiram princípios como interdisciplinaridade, criticidade, participação social, integração curricular e formação para a cidadania ambiental.

Assim, compreender a evolução internacional da EA é fundamental para interpretar o desenvolvimento posterior das políticas brasileiras. O Quadro (1) sintetiza os principais acontecimentos e suas contribuições para o campo.

**Quadro 1-** Marcos Internacionais da Educação Ambiental

<b>Marco Internacional</b>	<b>Ano</b>	<b>Contribuição Principal</b>
Conferência de Estocolmo	1972	Primeira conferência global sobre meio ambiente humano, reconheceu a crise ambiental global e recomendou a incorporação da Educação Ambiental nos sistemas educacionais.
Carta de Belgrado	1975	Estabeleceu diretrizes conceituais e objetivos para um programa internacional de Educação Ambiental, definindo princípios como interdisciplinaridade, continuidade da EA e formação de consciência crítica.
Conferência de Tbilisi	1977	Solidificou o campo da EA como área formal de educação global; definiu princípios pedagógicos

		como participação social, visão sistêmica, criticidade e integração curricular.
Conferência Rio-92 e Agenda 21	1992	Introduziu o conceito de desenvolvimento sustentável de forma ampla, reafirmando a importância da EA na articulação de desenvolvimento econômico, social e ambiental; incentivou políticas globais de sustentabilidade e educação ambiental.
Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – UNESCO	2005–2014	Elevou a EA a eixo global de políticas de sustentabilidade: consolidou a ideia de educação permanente para desenvolvimento sustentável e incentivou práticas educativas sistemáticas em diversos países.

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2025) a partir de UNEP (2020).

A Conferência de Estocolmo (1972) constituiu o primeiro grande esforço mundial para discutir os impactos da atividade humana sobre o meio ambiente, introduzindo a necessidade de integrar questões ambientais às decisões políticas e aos sistemas educativos. (Reigota, 2009).

A Carta de Belgrado (1975), elaborada pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), estabeleceu princípios e objetivos que definiram a EA como processo contínuo, voltado à formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de compreender as interações entre sociedade e natureza. O documento enfatiza que a educação precisa formar cidadãos críticos e comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis, apontando que mudanças ambientais dependem de transformações éticas, políticas e culturais. (Dias, 2010)

Em 1977, a Conferência Intergovernamental de Tbilisi consolidou esse movimento ao apresentar diretrizes pedagógicas fundamentais, destacando a interdisciplinaridade, a contextualização, o enfoque crítico, a participação social e a integração curricular como pilares da Educação Ambiental. A Conferência de Tbilisi (1977), representa o marco mais abrangente e influente da história da EA. Seus princípios e orientações pedagógicas, como interdisciplinaridade, participação social, criticidade e visão sistêmica (Sorrentino, 1998).

Nos anos 1990, a Conferência Rio-92 e a Agenda 21 retomam a importância da Educação Ambiental em uma perspectiva de sustentabilidade global. Esses documentos reforçam o papel da educação na promoção de sociedades mais justas, ecológicas e

equilibradas, destacando a necessidade de integrar práticas sustentáveis às políticas públicas, à economia e ao cotidiano das populações. Além disso, a Agenda 21 apresenta “um plano de ação para os educadores ambientais, estabelecendo, deste modo, uma relação entre políticas públicas de Educação Ambiental e a sustentabilidade” (Jacobi, 2003, p. 06).

A Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005–2014), instituída pela UNESCO, representou um marco global ao consolidar a Educação Ambiental como eixo estratégico das políticas de sustentabilidade. Durante esse período, a EA passou a ser compreendida como um processo contínuo e permanente, voltado à formação de sujeitos capazes de promover transformações sociais alinhadas ao desenvolvimento sustentável.

A iniciativa incentivou os países a integrarem temas ambientais em seus currículos escolares, fortalecerem a formação docente, ampliarem práticas educativas contextualizadas e criarem políticas públicas articuladas. Assim, a Década da UNESCO aprofundou a dimensão pedagógica e política da EA, reforçando sua centralidade na promoção de sociedades mais justas, democráticas e ambientalmente responsáveis.

Assim, os marcos apresentados no Quadro (1) constituem uma trajetória histórica que revela o amadurecimento das discussões ambientais no mundo e reforça que a Educação Ambiental é fruto de um movimento global, contínuo e interdisciplinar, essencial para a formação de sociedades capazes de enfrentar os desafios socioambientais do século XXI.

No Brasil, a consolidação da Educação Ambiental (EA) como política pública ocorreu de forma gradual, acompanhando tanto a evolução dos debates internacionais quanto as demandas sociais internas por justiça ambiental e sustentabilidade.

A partir da década de 1980, diferentes dispositivos legais passaram a incorporar a temática ambiental, inicialmente de maneira geral e, posteriormente, por meio de normativas específicas que definiram princípios, responsabilidades e orientações para a inserção da EA no currículo.

Dessa forma, os documentos legais não apenas legitimam a presença da Educação Ambiental no sistema educacional, como também reforçam sua relevância enquanto dimensão formativa indispensável à educação básica e superior. O Quadro (2) apresenta

uma síntese dos principais documentos legais nacionais e de suas respectivas contribuições para o fortalecimento, a institucionalização e a efetiva implementação da Educação Ambiental no país, evidenciando sua importância no cenário educacional brasileiro.

**Quadro 2-** Principais Políticas Nacionais da Educação Ambiental no Brasil

<b>Política / Documento</b>	<b>Ano</b>	<b>Contribuição Principal</b>
Constituição Federal – Art. 225	1988	Reconhece o direito ao meio ambiente equilibrado e determina que o Poder Público deve promover Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública.
Lei nº 9.394 – LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)	1996	Estabelece princípios para a educação brasileira e abre espaço para abordagens ambientais ao vincular ensino à prática social e ao desenvolvimento integral do estudante.
Política Nacional de Educação Ambiental – Lei nº 9.795	1999	Principal marco legal da EA no Brasil; define conceitos, princípios e objetivos; estabelece que a EA deve ser contínua, transversal e integrada aos currículos.
Decreto nº 4.281	2002	Regulamenta a PNEA; define competências dos sistemas de ensino e reforça a necessidade de programas institucionais de Educação Ambiental.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (CNE/MEC)	2012	Documento normativo que orienta a integração da EA aos currículos, destacando a visão crítica, interdisciplinar e permanente; define responsabilidades das instituições.
Base Nacional Comum Curricular – BNCC	2017–2018	Incorpora temas relacionados à sustentabilidade e cidadania ambiental nas competências gerais e componentes curriculares, fortalecendo a EA no ensino básico.
Plano Nacional de Educação – PNE (2014–2024)	2014	Incorpora metas relacionadas à formação docente e à promoção de educação voltada à sustentabilidade, contribuindo indiretamente para a consolidação da EA no país

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2025)

A Constituição Federal de 1988 representa o ponto inicial e mais fundamental desse processo ao estabelecer o direito de todos ao meio ambiente ecologicamente

equilibrado. Ao determinar que o poder público deve promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, o texto constitucional legitima esse campo educativo como essencial para a cidadania e para a preservação ambiental. Trata-se, portanto, de uma base normativa que sustenta todas as legislações posteriores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) complementa esse cenário ao compreender a educação como prática social vinculada à formação integral do indivíduo. Embora não trate especificamente da Educação Ambiental, a LDB cria condições para sua inserção curricular, ao reforçar a importância de conteúdos que dialoguem com a realidade dos estudantes e promovam valores, atitudes e competências sociais. Assim, abre espaço para uma abordagem contextualizada e crítica, que viria a ser consolidada mais diretamente na Política Nacional de Educação Ambiental.

A Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), é reconhecida como o principal marco legal da área no Brasil. Ao definir conceitos, princípios e objetivos da EA, a PNEA estabelece orientações precisas para sua implementação nos sistemas de ensino e nos diferentes setores da sociedade. A legislação determina que a Educação Ambiental deve ser contínua, permanente e transversal, afastando a compreensão reducionista de que ela possa restringir-se a uma disciplina isolada ou a ações pontuais. (Brasil, 1999). Essa diretriz está alinhada às concepções teóricas que compreendem a EA como um processo crítico e multidimensional, integrado ao cotidiano escolar e social.

O Decreto nº 4.281/2002, que regulamenta a PNEA, aprofunda essas diretrizes ao detalhar responsabilidades de instituições públicas e privadas. Ele orienta a criação de programas e projetos institucionais, fortalecendo a institucionalização da EA e garantindo que sua execução não dependa apenas da iniciativa de professores ou escolas isoladas. Assim, o Decreto amplia a força normativa da PNEA e contribui para a criação de políticas mais consistentes. (Scabin, 2024).

Em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental representaram um avanço significativo ao estabelecer orientações pedagógicas que integram a EA ao currículo escolar. Diferentemente de políticas mais gerais, as DCNs especificam como a temática deve ser incorporada ao processo de ensino e aprendizagem, reforçando princípios como interdisciplinaridade, problematização, contextualização e

participação social. Ao orientar tanto a formação docente quanto as práticas pedagógicas, o documento fortalece a EA como componente essencial da educação básica e superior.

Além disso, as DCNs ressaltam a necessidade de renovar a compreensão sobre a Educação Ambiental. O texto orientador propõe uma abordagem que considere as interfaces entre natureza, sociocultura, produção, trabalho e consumo, superando perspectivas despolitizadas, acríticas, ingênuas e excessivamente naturalistas ainda presentes em muitas práticas educativas (BRASIL, 2012, p. 2).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada entre 2017 e 2018, também desempenha papel relevante nesse contexto, ainda que não trate a Educação Ambiental (EA) como um eixo autônomo. O documento incorpora, em suas competências gerais e nos diferentes componentes curriculares, temas relacionados à sustentabilidade, ao consumo responsável, à preservação ambiental e à cidadania planetária. Ao fazê-lo, contribui indiretamente para a consolidação da EA, reforçando seu caráter transversal e estimulando práticas pedagógicas que integrem questões ambientais ao cotidiano escolar. Nesse sentido, a sustentabilidade configura-se como um eixo central a ser desenvolvido nas diversas áreas do conhecimento, e a EA se apresenta como uma das principais ferramentas para viabilizar esse compromisso formativo (Grandisoli; Curvelo, 2021).

Por fim, o Plano Nacional de Educação (2014–2024) amplia a compreensão da Educação Ambiental ao incorporar metas voltadas à formação docente, à melhoria da qualidade do ensino e ao fortalecimento do desenvolvimento sustentável. Embora não estabeleça diretrizes específicas para a EA, o PNE reafirma compromissos que dialogam diretamente com sua implementação, especialmente ao destacar o papel do professor como mediador de práticas formativas críticas e transformadoras.

Nesse contexto, a articulação entre teoria e prática na educação ambiental torna-se essencial, pois possibilita a adoção de estratégias que aprimoram e dinamizam o processo de aprendizagem, gerando resultados mais significativos na relação entre os conteúdos trabalhados e o ambiente em que os estudantes estão inseridos (Andrade, 2021). Dessa forma, evidencia-se a importância da formação continuada em EA para fortalecer a atuação docente.

Em síntese, as políticas nacionais brasileiras demonstram um caminho consistente rumo à consolidação da Educação Ambiental como direito, dever e prática social. Do

reconhecimento constitucional ao detalhamento curricular das DCNs e da BNCC, observa-se uma evolução normativa que reafirma a EA como processo contínuo, crítico e interdisciplinar. A análise do quadro evidencia que a EA não depende de ações isoladas, mas de articulação entre legislação, gestão escolar, políticas públicas e práticas pedagógicas que garantam sua efetivação no cotidiano educativo.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ABORDAGENS, CATEGORIAS E PERSPECTIVAS FORMATIVAS**

As práticas pedagógicas em Educação Ambiental (EA) constituem processos formativos essenciais para desenvolver uma compreensão crítica das relações entre sociedade e natureza. Para Andrade (2021), a EA deve ser entendida como prática política orientada à transformação social, capaz de promover valores éticos e atitudes responsáveis diante dos desafios socioambientais. Essas práticas, portanto, ultrapassam ações pontuais e exigem intencionalidade pedagógica, continuidade e envolvimento dos sujeitos na análise e intervenção sobre problemas reais.

A natureza dessas práticas é marcadamente interdisciplinar. Andrade (2021) destaca que a EA deve integrar saberes e experiências articuladas ao cotidiano escolar, possibilitando aos estudantes compreender fenômenos ambientais em suas dimensões sociais, históricas, culturais e científicas. Nessa mesma direção, Mazzarino e Rosa (2013) defendem que práticas ecopedagógicas emergem do diálogo entre escola, cultura e comunidade, reconhecendo que o ambiente escolar é atravessado por múltiplas realidades que influenciam as percepções e ações dos sujeitos.

Quanto aos objetivos, as práticas de EA buscam promover consciência crítica, estimular participação social e favorecer a construção de competências investigativas e reflexivas. Parreira (2019) argumenta que as abordagens contemporâneas valorizam perspectivas críticas e socioambientais, superando visões naturalistas restritas, ao compreender o ambiente como sistema integrado entre sociedade e natureza. Assim, práticas bem orientadas devem fomentar análise dos conflitos socioambientais, diálogo, protagonismo estudantil e responsabilização coletiva.

No que diz respeito aos fundamentos, há convergência entre os autores ao afirmar que a EA precisa articular teoria e prática em experiências contextualizadas e significativas. Andrade (2021) aponta que a EA deve contribuir para a formação cidadã, enquanto Mazzarino e Rosa (2013) enfatizam a importância da autoformação docente, alertando que práticas superficiais ou meramente comemorativas persistem quando os educadores não possuem formação crítica consistente.

Nesse contexto, apresenta-se o Quadro 3, que sistematiza um conjunto de práticas pedagógicas integradoras da EA. Organizadas em categorias, essas práticas demonstram a diversidade de possibilidades educativas alinhadas aos pressupostos contemporâneos da EA, evidenciando como diferentes correntes teóricas fundamentam ações investigativas, comunitárias, culturais e formativas.

**Quadro 3: Possíveis Práticas Integradoras de Educação Ambiental**

<b>Categoria da Prática Pedagógica</b>	<b>Descrição das Ações Educativas</b>	<b>Fundamentação Teórica</b>
Práticas Investigativas e Interdisciplinares	Projetos que articulam Ciências, Geografia e Língua Portuguesa na investigação de problemas ambientais locais (lixo, água, solo), com elaboração de relatórios, mapas e apresentações.	Andrade (2021) defende práticas que relacionem teoria e realidade ambiental, promovendo criticidade e participação dos alunos.
Práticas Ecopedagógicas Comunitárias	Horta escolar, compostagem, campanhas de reciclagem, produção de sabão ecológico e oficinas com famílias sobre uso sustentável dos recursos.	Mazzarino e Rosa (2013) destacam que o contexto sociocultural da escola orienta as práticas ecopedagógicas e fortalece vínculos entre escola e comunidade.
Práticas Socioculturais e Críticas	Debates, rodas de conversa, análise de notícias, construção de murais e cine-debate sobre conflitos ambientais, justiça climática e direitos socioambientais.	Parreira (2019) evidencia a importância de uma EA crítica que integre sociedade e natureza, superando concepções ingênuas e naturalistas
Práticas de Autoformação Docente em EA	Grupos de estudo, formação continuada, planejamento coletivo de	Mazzarino e Rosa (2013) enfatiza a autoformação como elemento

	projetos ambientais e análise reflexiva das práticas.	indispensável para fortalecer a qualidade das práticas pedagógicas.
Práticas de Produção Cultural e Comunicação	Criação de podcasts, vídeos, exposições fotográficas e campanhas de conscientização promovidas pelos estudantes.	Andrade (2021) aponta a EA como processo comunicativo e formativo capaz de transformar percepções e atitudes.

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2025).

O Quadro (3) evidencia que as práticas pedagógicas mais efetivas são aquelas que articulam investigação, participação, diálogo comunitário e reflexão crítica, permitindo que os estudantes relacionem problemas ambientais globais às realidades locais. Andrade (2021) e Parreira (2019) destacam que, apesar da presença de iniciativas de EA nas escolas, muitas ações permanecem descontextualizadas ou limitadas a datas comemorativas, o que reduz seu potencial formativo. Mazzarino e Rosa (2013) complementam que práticas contínuas só se tornam emancipadoras quando vinculadas à formação crítica dos docentes e ao envolvimento da comunidade escolar.

Apesar das possibilidades pedagógicas apresentadas, persistem desafios recorrentes: formação docente insuficiente, ausência de políticas institucionais contínuas, falta de recursos e dificuldades de articulação interdisciplinar. As concepções ingênuas e naturalistas ainda presentes em parte das escolas, conforme assinala Parreira (2019), também limitam o desenvolvimento de práticas transformadoras.

Em síntese, a Educação Ambiental só se consolida como prática pedagógica crítica quando fundamentada na interdisciplinaridade, na participação social, na autoformação docente e na integração com o projeto pedagógico da escola. Essa consolidação demanda compromisso institucional, planejamento coletivo e uma cultura escolar que valorize a dimensão socioambiental como eixo estruturante da formação humana.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa permitem compreender que a Educação Ambiental (EA) no contexto escolar brasileiro apresenta um percurso marcado por avanços normativos importantes, mas também por contradições entre aquilo que é previsto nas políticas públicas e o que efetivamente ocorre na prática pedagógica.

A análise histórica mostra que, desde documentos internacionais como a Carta de Belgrado (1975), a Conferência de Tbilisi (1977) e a Agenda 21 (1992), a EA assumiu princípios como interdisciplinaridade, criticidade e participação social, influenciando a construção do arcabouço legal brasileiro. A Constituição Federal de 1988, ao reconhecer a EA como direito e dever do Estado, inaugura um período de institucionalização mais sólida, posteriormente aprofundado pela Política Nacional de Educação Ambiental (1999), seu Decreto regulamentador (2002) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA (2012).

Contudo, ao confrontar esse cenário normativo com os resultados empíricos, verifica-se um descompasso significativo entre o que é definido em termos legais e o que se materializa nas escolas, ponto central para compreender em que medida os objetivos da pesquisa são respondidos.

Embora tais políticas proponham uma EA crítica, contínua e interdisciplinar, a investigação revelou que grande parte das práticas ainda se concentra em ações pontuais, comemorativas e descontextualizadas. Andrade (2021) e Parreira (2019) já alertavam para esse padrão, e os dados coletados confirmam essa tendência ao evidenciarem que, no município de Oiapoque, predominam atividades como plantio de árvores em datas festivas, campanhas esporádicas de limpeza e ações isoladas de reciclagem, tal como descrito por Albuquerque e Leite (2016), quando afirmam que “é notório ver trabalhos superficiais [...] que furtam a essência do papel investigativo e reflexivo da Educação Ambiental”.

Esse cenário sugere que, apesar da existência de um robusto referencial legal, sua apropriação pelos docentes é limitada. A pesquisa indica que o déficit de formação específica continua sendo um dos principais entraves à consolidação de práticas transformadoras.

A ausência de políticas permanentes de formação, aliada à falta de recursos pedagógicos e à pouca compreensão das diferenças entre abordagens pluri, inter, multi e

transdisciplinares, contribui para práticas fragmentadas. Albuquerque e Leite (2016) reforçam essa constatação ao observar que “a maioria dos educadores aborda tal temática de maneira a marginalizar a transversalidade”, revelando não apenas lacunas conceituais, mas também dificuldades estruturais para integrar a EA ao currículo.

Além disso, a persistência de concepções ingênuas e naturalistas, como destaca Parreira (2019), limita o desenvolvimento de uma postura crítica frente às questões socioambientais, restringindo a EA a uma visão moralista ou comportamental. A pesquisa identificou que tais concepções ainda orientam parte significativa das práticas docentes, especialmente na ausência de processos formativos contínuos.

Esse quadro se agrava quando se observa a constatação de Albuquerque e Leite (2016) de que “nas escolas do município do Oiapoque não há um direcionamento ideológico que sustente a promoção ambiental”, evidenciando a falta de alinhamento institucional necessário para que a EA seja assumida como eixo estruturante e não como atividade periférica.

Assim, os resultados permitem afirmar que, embora a EA esteja amplamente consolidada no plano legal e conceptual, sua implementação nas escolas enfrenta barreiras estruturais, formativas e conceituais. A investigação demonstra que a efetivação da EA depende de políticas institucionais consistentes, formação docente permanente, condições materiais adequadas e maior envolvimento comunitário, elementos indispensáveis para a construção de práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e emancipatórias.

Ao evidenciar esses aspectos, a pesquisa responde integralmente aos seus objetivos, ao mostrar como as concepções docentes se articulam (ou não) às práticas pedagógicas e ao demonstrar os fatores que limitam a consolidação da EA como ação transformadora no contexto investigado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu compreender que a Educação Ambiental (EA), embora respaldada por um sólido arcabouço legal e conceitual no Brasil, enfrenta desafios significativos para sua plena efetivação no cotidiano escolar. Os marcos internacionais e

nacionais, da Carta de Belgrado (1975) às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012), fornecem uma base consistente que orienta a EA para uma perspectiva crítica, interdisciplinar e emancipatória. No entanto, os resultados evidenciam que tais orientações ainda não são plenamente apropriadas pelos docentes, principalmente nos contextos escolares investigados.

A análise empírica revelou que, apesar da existência de diretrizes que propõem uma EA integrada e contínua, as práticas observadas permanecem, em grande medida, superficiais, pontuais e desarticuladas. Atividades como campanhas esporádicas, plantio de árvores em datas comemorativas e ações voltadas apenas à limpeza e reciclagem demonstram uma compreensão limitada da complexidade dos problemas socioambientais. Tais práticas confirmam o distanciamento entre a prescrição normativa e sua realização pedagógica, como apontam Albuquerque e Leite (2016) ao descreverem a superficialidade das ações no município de Oiapoque.

Entre os principais fatores que dificultam a consolidação da EA como prática transformadora, destacam-se o déficit de formação docente específica, a ausência de políticas permanentes, a falta de recursos pedagógicos e a fragilidade das articulações interdisciplinares. Soma-se a isso a presença de concepções ingênuas ou naturalistas, conforme ressalta Parreira (2019), que reduzem o potencial crítico da EA e limitam sua capacidade de promover reflexões sobre as dimensões políticas, históricas e sociais das questões ambientais. Em muitos casos, a inexistência de um direcionamento ideológico e institucional consistente, como observado por Albuquerque e Leite (2016), reforça a permanência de práticas descontextualizadas.

Dessa forma, conclui-se que a efetivação da Educação Ambiental depende de um conjunto articulado de condições: políticas institucionais coerentes e contínuas, processos de formação docente permanentes, estratégias pedagógicas contextualizadas e participação ativa da comunidade escolar. A pesquisa confirma que, para que a EA cumpra seu papel emancipatório, é necessário superar modelos reducionistas e investir na construção coletiva de práticas fundamentadas na criticidade, na interdisciplinaridade e no compromisso social.

Por fim, os resultados apresentados não apenas respondem aos objetivos da pesquisa, ao evidenciar como as concepções e práticas docentes se manifestam no

contexto estudado, mas também contribuem para o debate mais amplo sobre os desafios e possibilidades da Educação Ambiental no Brasil, especialmente em regiões periféricas e fronteiriças. Espera-se que estas reflexões subsidiem futuras ações formativas, políticas públicas e investigações acadêmicas que fortaleçam a EA enquanto prática transformadora e socialmente comprometida,

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M.de J.C. de. LEITE, A.L. **Concepções e Práticas de Professores em Educação Ambiental das escolas públicas do Oiapoque-AP/Brasil**. 68<sup>a</sup> Reunião Anual da SBPC, 2016.

ANDRADE, N. F. **Educação Ambiental e prática pedagógica no ensino fundamental**. João Pessoa: Oiticica, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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: Diário Oficial da União, 1999.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: MEC/CNE, 2012.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Brochura, 2010.

GRANDISOLI, E.; CURVELO, E. C.; NEIMAN, Z. **Políticas Públicas de Educação Ambiental: História, formação e desafios**. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), [S. l.], v. 16, n. 6, p. 321–347, 2021.

JACOBI, P. **Educação ambiental, Cidadania e sustentabilidade**. In: Cadernos de Pesquisa, n. 118, mar. 2003, p. 189-205. Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>>. Aceso em: 21 nov. 2025.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária**. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernado. Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania (org.). 4 ed., São Paulo. Ed. Cortez. 2008, p. 69-98.

PARREIRA, J.N.P. **Educação Ambiental e Práticas Pedagógicas nos** anos finais do Ensino Fundamental: enfoques e propostas nos últimos dez anos. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciada em Biologia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, Bahia, 2019.

SAITO, C. H. **Política Nacional de Educação Ambiental e construção da cidadania: desafios contemporâneos.** In: Aloísio Ruscheinsky. (org.). Educação Ambiental: Abordagens Múltiplas. São Paulo. Ed. Artmed. 2002. p. 49-60.

SCABIN, D. **Dicionário Ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental.** São Paulo, 2024.