



Educação Ambiental no contexto escolar: legislação, práticas pedagógicas e formação docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Wanessa Silva Fernandes¹
Bruna Cordeiro Saldanha²

© Geografia Grapiúna
2026



Este trabalho está
licenciado sob uma
licença [Creative
Commons Attribution
4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Aceito: 27/ 06/ 2026

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar a Educação Ambiental no contexto escolar, considerando a legislação brasileira sobre a temática e as práticas pedagógicas de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino municipal de Campina Grande (PB) e buscou compreender como os docentes incorporam esse tema em sala de aula. Com base em uma abordagem qualitativa, foi realizado um grupo focal com seis docentes da instituição, utilizando um roteiro semiestruturado, com o intuito de analisar como eles estudam, mencionam ou aplicam a legislação educacional relacionada à Educação Ambiental, bem como o impacto dessa legislação sobre suas práticas, conteúdos e metodologias em sala de aula. A análise de conteúdo foi utilizada como método para identificar os discursos dos participantes e suas referências às leis que regulamentam a Educação Ambiental. Os resultados indicam que a Educação Ambiental foi abordada de forma superficial nas práticas pedagógicas, frequentemente restrita a datas comemorativas ou projetos específicos, com pouco aprofundamento, articulação curricular ou associação com a prática pedagógica cotidiana.

Palavras-chave: Currículo escolar; atuação docente; diretrizes educacionais.

Environmental education in the school context: legislation, pedagogical practices, and teacher training in the early years of elementary school

ABSTRACT

This study aimed to investigate Environmental Education in the school context, considering Brazilian legislation on the topic and the pedagogical practices of teachers in the early years of Elementary Education. The research was conducted in a municipal school in Campina Grande (state of Paraíba, Brazil) and sought to understand how teachers incorporate this topic into classroom practice. Based on a qualitative approach, a focus group was carried out with six teachers from the institution, using a semi-structured script, in order to analyze how they study, mention, or apply educational legislation related to Environmental Education, as well as the impact of this legislation on their practices, content, and teaching methodologies in the classroom. Content analysis was used as the methodological approach to identify participants' discourses and their references to laws regulating Environmental Education. The results indicate that Environmental Education was addressed in a superficial manner in pedagogical practices, often restricted to commemorative dates or specific projects, with limited depth, curricular integration, or connection to everyday teaching practice.

Keywords: School curriculum; teaching practice; educational guidelines.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Especialista em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8772-8591>. E-mail: wanessati@gmail.com

² Mestra em Geografia, Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3830-9591>. E-mail: brunasaldanha1@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) tem ocupado cada vez mais espaço em debates, documentos educativos e legislações voltadas à preservação do meio ambiente e à formação cidadã. Apesar dos avanços normativos e da ampliação das discussões sobre sustentabilidade, ainda existem dificuldades na compreensão e implementação dessas diretrizes no cotidiano escolar, inclusive por profissionais de áreas onde sua aplicação é obrigatória por norma, como na Educação Básica (Costa; Lopes, 2022).

Devido à sua importância, a Educação Ambiental (EA) passou a ser pauta em eventos, palestras, documentos educativos e legislativos desde o século XIX. Como exemplos, destacam-se a Conferência de Estocolmo (1972), a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA – Lei nº 9.795/99), a Rio-92 (1992) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, Brasil, 1997). Entre os principais documentos consolidados pelo Brasil no âmbito internacional, está o documento oriundo da Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi (ou Recomendações de Tbilisi), de 1977, que formulou objetivos, definições, princípios e estratégias para a EA ainda adotados em todo o mundo (Ribeiro, 2015). Essas medidas reforçam a mensagem de que o meio ambiente requer atenção e cuidado.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/96), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA – Resolução CNE/CP nº 2/2012) determinam que a temática ambiental deve ser integrada ao ensino de forma transversal e interdisciplinar. O objetivo é que as escolas orientem os alunos a compreender os problemas socioambientais e a agir de forma a cuidar e preservar o planeta, conforme defende Loureiro (2012), ao apontar a Educação Ambiental como um processo crítico e contínuo, cujo propósito é a transformação da realidade.

No entanto, ainda há dificuldades na implementação dessas leis, principalmente devido a deficiências na formação inicial e continuada dos docentes. Em muitas circunstâncias, essa formação não aborda de maneira aprofundada os princípios que regem a Educação Ambiental. Além disso, a falta de materiais didáticos adequados e contextualizados faz com que, muitas vezes, as abordagens estejam descoladas da realidade escolar.

Embora as legislações relacionadas à Educação Ambiental tenham como objetivo a formação de sujeitos que “contribuam com um mundo mais justo e sustentável” (Brasil, 2018), na prática, ainda há dificuldades de discussão e implementação dessas diretrizes

no contexto escolar. Sabemos que a Educação Ambiental é uma prerrogativa de extrema importância para o aprendizado educacional como competência e habilidade nas disciplinas. Mas será que os professores dos Anos Iniciais têm discutido ou observado essas mudanças?

Partindo dessa problemática, este estudo teve como objetivo compreender os conhecimentos de docentes acerca da legislação relacionada à Educação Ambiental, bem como analisar de que forma eles têm implementado metodologicamente os conteúdos da EA em sala de aula.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Campina Grande (PB), município localizado na região do Agreste paraibano. A instituição atende crianças da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e está situada em uma área periférica da cidade.

Para isso, foi realizado um Grupo Focal conduzido a partir de um roteiro semiestruturado com seis professores da instituição. A análise dos dados partiu de uma abordagem crítico-descritiva, considerando as experiências, dificuldades e estratégias apresentadas pelos docentes em relação ao ensino da EA.

A pesquisa também considerou a discussão de textos legislativos relevantes que abordam a EA, como a LDB, a BNCC, a PNEA (Lei nº 9.795/99), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024 – Lei nº 10.172/2001), a Proposta de DCNEA e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

A justificativa deste trabalho está na necessidade de discutir a integração dos conhecimentos e normas para fortalecer a EA, a fim de que haja evidência dessa temática nas diversas modalidades educativas e nos âmbitos científicos. Dessa forma, a presente pesquisa, ao questionar os professores sobre seus conhecimentos da Legislação Ambiental e da Educação, busca responder por onde se pode começar a discutir e inserir a EA no contexto escolar.

Assim, busca-se discutir, pedagógica e criticamente, como, mesmo com os avanços da EA nas mídias e nas legislações vigentes, perpetuam-se práticas pedagógicas com um viés mecânico de ensino-aprendizagem, em detrimento da reflexão crítica, especialmente na escola, espaço de formação da maioria dos cidadãos brasileiros. Portanto, essas são algumas questões e práticas que refletem necessidades de pesquisas em EA no município, além de evidenciar a importância de investimentos em recursos didáticos, metodologias pedagógicas e formação continuada para a inserção da EA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

LEGISLAÇÕES E TEORIAS: DIÁLOGOS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental (EA) tem ganhado reconhecimento como componente substancial para a formação cidadã, sendo abordada, discutida e fortalecida em documentos legais e referenciais educacionais, à medida que é compreendida como um processo educativo necessário para a transformação social. No Brasil, existem legislações que preconizam a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, de forma contínua e transversal, como a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA – Lei nº 9.795/99) e a Resolução CNE/CP nº 2/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), visando integrar a implementação da EA no âmbito escolar e em outros espaços educativos.

Essas normativas são de extrema importância para fomentar na sociedade uma concepção crítica de Educação Ambiental, pautada em uma perspectiva que busca conscientizar a população para gerar transformação social. Entende-se que a EA é o caminho principal para que as futuras gerações aprendam a valorizar o meio ambiente. Contudo, essa visão requer ações conjuntas que envolvem o Estado, a partir de suas políticas de preservação; as empresas, com práticas responsáveis; e a população em geral, com atitudes sustentáveis voltadas à preservação do equilíbrio ambiental.

Como forma de fomentar a participação social coletiva, além de orientar para uma conscientização educativa, o ordenamento jurídico brasileiro passou a incorporar dispositivos legais voltados especificamente à proteção ambiental e à promoção da Educação Ambiental. A primeira vez que a EA apareceu na legislação foi com a Lei nº 6.938, de 1981, que instituiu a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA). Essa lei foi posteriormente recepcionada pela Constituição Federal de 1988.

Na Lei Magna (1988), que incorporou os princípios da PNMA, no Capítulo VI, “Do Meio Ambiente”, conforme exposto no Art. 225, afirma:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público: (...)

VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;” (Brasil, 1988, p. 137).

Esses princípios reafirmam que o Estado tem o dever de democratizar a Educação Ambiental, tratando-a como um direito de todo cidadão. Esse direito deve ser assegurado tanto nas salas de aula quanto por meio da participação da própria sociedade. O papel do

poder público, então, é garantir que esse tema seja difundido em todos os níveis de ensino e executar campanhas que despertem a consciência de todos (Brasil, 1988). Outro ponto a ser mencionado no processo de normatização da EA é a LDB, que rege a educação escolar. Um exemplo da inserção da temática EA na LDB está no parágrafo do Artigo 35-B:

§ 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de **forma ambiental e socialmente responsável** (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024; Brasil, 1996, p. 15, grifo nosso).

Essa é uma menção indireta à EA, de modo que vincula a formação integral à responsabilidade ambiental e socialmente responsável. Contudo, ao pesquisar a versão digital da LDB, verifica-se que o termo "ambiental" aparece apenas quatro vezes, sendo que três dessas menções foram revogadas por atualizações legislativas ocorridas entre 2012 e 2024. Um exemplo é o antigo § 7º do Art. 26, que previa a inclusão da Educação Ambiental nos currículos do Ensino Fundamental e Médio de forma integrada aos conteúdos obrigatórios mas que atualmente encontra-se suprimido na versão oficial da lei.

Do mesmo modo, em uma pesquisa no documento digital da BNCC, disponível no site do Ministério da Educação, foram identificadas cinco menções ao termo "Educação Ambiental", presentes em referências e notas de rodapé. Uma palavra relacionada à temática que aparece 22 vezes no documento é "socioambiental"³, adjetivo presente em competências, habilidades e em textos introdutórios das áreas do conhecimento.

Para Menzes e Miranda (2021), um dos maiores avanços voltados à EA ocorreu em 2012, com a DCNEA, elaboradas em consonância com a LDB e com a PNEA. Porém, os autores mencionam as limitações e contradições existentes na implementação dessas diretrizes nas políticas curriculares mais recentes.

Ao analisarem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Menzes e Miranda (2021) observam que a menção à Educação Ambiental está compreendida como um tema transversal, sem o devido aprofundamento teórico-metodológico, o que causa uma simplificação diante de sua complexidade pedagógica. De acordo com os autores, "mencionar a EA apenas como temas transversais dentro do texto de um documento da

³ Responsabilidade Socioambiental "está ligada a ações que respeitam o meio ambiente e a políticas que tenham como um dos principais objetivos a sustentabilidade. Todos são responsáveis pela preservação ambiental: governos, empresas e cada cidadão". Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental.html>. Acesso em: 10 jun. 2025.

magnitude que é a BNCC aponta para o esvaziamento da complexa metodologia da EA em todas as áreas de conhecimento" (Menzes; Miranda, 2021, p. 12).

Embora tenha havido progressos normativos, a inclusão da EA nos currículos oficiais ainda é, infelizmente, restrita e desorganizada. Como já mencionado, a LDB, documento de extrema importância para a organização da educação escolar brasileira, não faz nenhuma menção clara à EA e não estabelece discussão sobre ela.

Por outro lado, o PNE 2014–2024, em uma de suas diretrizes, apresenta a importância da formação para a cidadania socioambiental ao prever a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Embora haja dificuldades na efetivação dessas normas no âmbito educacional, essa diretriz demonstra uma tentativa de aglutinação entre os fatores socioambientais, cidadania e ética na educação.

A Lei nº 9.795, de 1999, que institui a PNEA, garantiu a inclusão do tema EA no currículo escolar, estabelecendo que a esta deve ser abordada em todos os níveis e modalidades de ensino como um tema transversal e multidisciplinar (Brasil, 1999). No entanto, há um obstáculo ao se identificar a falta de qualificação dos docentes.

Segundo Costa e Lopes (2022, p. 4), ao examinar os cursos de formação docente, “percebe-se uma deficiência na oferta de currículos que contemplem a EA nas graduações”, pois nem sempre os cursos de formação de professores promovem uma EA interdisciplinar que possa embasar os futuros docentes em sua prática pedagógica (Costa; Lopes, 2022).

Os autores concluem que atividades práticas se tornam uma alternativa viável “para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, que uma formação adequada fornece subsídios teórico-práticos para que os educadores possam realizar atividades práticas” (Costa; Lopes, 2022, p. 13). Essas pesquisas indicam a importância de rever como a Educação Ambiental é ensinada na graduação, com o objetivo de garantir que o futuro professor consiga levar para a sala de aula atividades que realmente façam sentido para os alunos.

O que se percebe, com esta análise, é que a formação inicial tem se preocupado em fornecer conhecimento específico das áreas, deixando pouca ou nenhuma carga horária para temas interdisciplinares como a EA (Costa; Lopes, 2022). Já para Tozoni-Reis *et al.* (2013), as publicações acadêmicas de EA raramente chegam às escolas; por isso, os autores se questionam sobre quais fontes de informação os professores da Educação Básica utilizam em seu processo de formação sobre o tema. Nesse processo,

constatam que os trabalhos voltados à EA se davam por iniciativa dos professores ou alunos em razão de algum problema ambiental do bairro.

Devido à falta de material adequado e à quantidade insuficiente desses recursos para realizar tais trabalhos, os docentes procuram diversas fontes, nem sempre com qualidade acadêmica e científica adequada, o que prejudica o trabalho desenvolvido. Entre os materiais utilizados estão revistas, jornais e livros didáticos que, de certa forma, divulgam informações “genéricas e superficiais sobre o tema ambiental para uma leitura de massas” (Tozoni-Reis *et al.*, 2013). A problemática é que, de mediadores, os professores ficam limitados à apresentação mecânica do saber pelo uso do material didático. Tozoni-Reis *et al.* (2013) criticam que “qualquer um pode ensinar”, simplificando a ação docente e a EA, o que tem dimensões históricas e políticas.

No Brasil, desenvolvem-se competências e habilidades com a finalidade de atingir metas estabelecidas pelos sistemas de avaliação. Isto é, em vez de os sistemas de avaliação estabelecerem critérios de qualidade para diagnosticar o processo de apropriação dos saberes escolares, são esses sistemas que criam critérios de organização do ensino (Tozoni-Reis *et al.*, 2013). Portanto, não se valoriza um professor para a formação humana, mas se preocupa mais com a garantia de um bom desempenho dos estudantes nas avaliações, privando-os, muitas vezes, de sua autonomia prática.

Já na Proposta das DCNEA, apresentada pelo Ministério da Educação, estabelecem-se ações para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), nas quais se coloca que, no curso de Pedagogia e nas licenciaturas, a EA deve fazer parte das atividades curriculares, disciplinas ou projetos interdisciplinares, com o objetivo de integrar esses temas às diferentes disciplinas, a partir de uma formação crítica para a construção da cidadania (Brasil, 2012).

Também se deixa claro que os princípios e os objetivos da EA se coadunam com os princípios gerais presentes na LDB, legislação segundo a qual o Ensino Fundamental terá por objetivo “a formação básica do cidadão mediante (...) II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (Brasil, 1996, p. 15).

O mais importante é que a EA continue evoluindo para ajudar as pessoas a desenvolverem uma cidadania responsável. Isso envolve incentivar a interação entre os seres humanos e os demais seres que vivem no planeta, sempre pensando na construção de um presente e um futuro mais sustentável, saudável e justo para todos. Porém, as leis que regulamentam a educação não explicam, na prática, como será essa implementação

da Educação Ambiental nem como ela deve ser integrada de forma transversal em todos os níveis e modalidades de ensino.

Por esses motivos, é essencial que as leis ajudem a promover a temática em todos os níveis de ensino e a conscientização pública sobre a preservação ambiental. Além disso, é necessário implementar um ensino que capacite as pessoas em todos os níveis e modalidades para que possam participar ativamente da defesa do meio ambiente. Como consta nas DCNs:

O atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas constitui-se em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental (Brasil, 2012).

Assim, a EA deve ser implementada nas escolas de modo responsável, crítico e participativo em todos os componentes curriculares, pois, quando há relação do conhecimento escolar com os saberes cotidianos, o aluno compreende a necessidade de praticar uma educação ambiental responsável. Esse caminho serve para repensar nossa relação com o planeta, adotando valores éticos que ajudem a construir uma sociedade verdadeiramente sustentável (Brasil, 2012).

Por isso, a EA deve ser implementada para que essas relações com o planeta sejam repensadas, pois sabe-se que há uma “preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias” (Brasil, 2012, p. 542). Nesse sentido, cabe aos sistemas de ensino e às escolas incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas os temas contemporâneos voltados à EA de forma transversal e integradora, visto que são elementos que envolvem a vida humana em escala local, regional e global

ABORDAGENS E PERCURSOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, que buscou analisar as percepções e práticas docentes relacionadas à Educação Ambiental (EA) com base nas legislações educacionais vigentes. Essa escolha metodológica justifica-se pela necessidade de compreender os significados, experiências e subjetividades dos participantes envolvidos no contexto educacional pesquisado (Minayo, 2001).

A investigação foi realizada em uma escola pública municipal localizada em Campina Grande, na Paraíba. O município possui 148 escolas municipais e, segundo

dados do INEP (2021), apresenta 16.184 alunos matriculados nos Anos Iniciais e um resultado médio de 5,3 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nessa etapa de ensino. A escola pesquisada atende 143 crianças da Educação Infantil (Pré-I e Pré-II) ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O corpo docente é composto por seis professores responsáveis pelas turmas dos Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano). Todos os participantes possuem formação em Pedagogia e experiência na área educacional, com tempo de atuação variando entre três e 18 anos, sendo que a maioria possui mais de uma década de experiência em sala de aula.

Para a coleta de dados, foi realizado um Grupo Focal conduzido a partir de um roteiro de entrevista semiestruturada, durante uma reunião pedagógica com os docentes da escola. Conforme Babativa (2024, p. 93), as entrevistas são consideradas uma técnica importante na pesquisa social, por possibilitarem a compreensão de atitudes, percepções, julgamentos e expectativas dos sujeitos investigados. O autor destaca ainda que a entrevista semiestruturada constitui “um instrumento de coleta de dados qualitativos por meio da interação direta entre o pesquisador e os atores sociais envolvidos no processo de pesquisa” (Babativa, 2024, p. 95).

O Grupo Focal, por sua vez, caracteriza-se pela realização de discussões coletivas orientadas pelo pesquisador, favorecendo a troca de experiências e a manifestação de diferentes percepções em um espaço de diálogo e escuta (Corrêa; Oliveira; Oliveira, 2021). As discussões foram conduzidas com base em perguntas abertas previamente elaboradas, considerando os objetivos da pesquisa e as legislações educacionais relacionadas à Educação Ambiental.

A coleta de dados ocorreu em duas etapas complementares. Na primeira, os participantes responderam individualmente, por escrito, ao roteiro de perguntas abertas, o que favoreceu reflexões mais detalhadas sobre seus conhecimentos e percepções acerca da legislação ambiental. Na segunda etapa, as respostas foram socializadas e discutidas coletivamente em reunião com o grupo docente, possibilitando diálogos e interações entre os participantes.

Entre os questionamentos propostos aos docentes, destacam-se:

- Você trabalha Educação Ambiental em sala de aula?
- Quais legislações educacionais sobre essa temática você conhece?
- Como essas legislações são aplicadas ou percebidas em suas práticas docentes?
- O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola aborda a temática?
- Quais materiais didáticos e estratégias metodológicas são utilizados?

Observou-se que, embora no registro escrito os professores apresentassem respostas mais detalhadas, no momento presencial mostraram-se mais contidos, com intervenções breves e, em alguns momentos, silêncios. Esse aspecto evidencia a complexidade da temática e a necessidade de diferentes estratégias de escuta e acolhimento no processo investigativo.

Para a análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo (AC), segundo a proposta de Bardin (2016). Essa metodologia possibilitou sistematizar e interpretar os sentidos presentes nas falas dos participantes, contribuindo para a compreensão das circunstâncias investigadas. Conforme Valle e Ferreira (2025, p. 3), a AC tem se mostrado uma ferramenta importante nas pesquisas qualitativas em educação, por buscar compreender aquilo que os sujeitos expressam em relação ao objeto de estudo.

A partir das respostas obtidas no roteiro semiestruturado e nas discussões coletivas, os dados foram organizados e submetidos à Análise de Conteúdo, seguindo os procedimentos propostos por Bardin (2016). Foram definidas categorias analíticas com base nos objetivos da pesquisa e nas temáticas emergentes das falas docentes. As categorias foram organizadas em três eixos centrais:

1. Conhecimento das legislações: análise das respostas sobre o domínio e a compreensão dos documentos normativos que orientam a prática docente;
2. Práticas em sala de aula: identificação de como os professores aplicam as legislações em seu cotidiano pedagógico;
3. Relação entre legislação e prática: interpretação das aproximações e distanciamentos entre o que é previsto legalmente e o que é efetivamente realizado em sala de aula.

Em seguida, realizou-se a fase de exploração do material, compreendida como a transformação dos dados brutos em unidades significativas de análise (Valle; Ferreira, 2025). Nesse momento, foram examinadas as respostas dos docentes com o objetivo de identificar conhecimentos, percepções e práticas relacionadas à Educação Ambiental.

Por fim, os dados foram discutidos em articulação com legislações educacionais vigentes, como a LDB, a BNCC, a PNEA e as Diretrizes Curriculares para a EA, buscando compreender como esses documentos são apropriados pelos docentes e refletidos em suas práticas pedagógicas. Em respeito aos princípios éticos e à privacidade dos participantes, os docentes foram identificados como Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4, Professor 5 e Professor 6.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Contexto da coleta e dinâmica do grupo focal

A coleta de dados foi realizada em um momento institucional da escola que favorecesse a participação dos docentes e possibilitasse o diálogo e escuta de forma coletiva. Considerando a rotina dos professores, em que muitos profissionais possuem mais de um vínculo empregatício, optou-se por realizar a pesquisa durante a “Hora Departamental”, momento previsto no calendário escolar e regulamentado pelo Estatuto do Magistério Público Municipal (Campina Grande, 2008) e pela Lei nº 11.738/2008, destinado ao planejamento, estudo e avaliação da jornada de trabalho docente.

Esse momento é utilizado para encontros pedagógicos, reuniões e planejamentos, possibilitando aos professores a organização de suas práticas pedagógicas, conforme previsto também pela Resolução CNE/CEB nº 2/2009. A escolha desse espaço foi importante, pois permitiu a participação dos professores dos Anos Iniciais em um ambiente já destinado ao diálogo e à reflexão coletiva, aspecto condizente com a proposta da entrevista semiestruturada em grupo.

O encontro pedagógico ocorreu em 8 de maio de 2025, durante um momento formativo realizado na escola, com a participação dos seis professores dos Anos Iniciais, da supervisora pedagógica, da diretora escolar e da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pauta envolveu diferentes temas do cotidiano escolar, como o Projeto do 2º Bimestre com a temática “Sustentabilidade e Cultura de Paz”, calendário escolar, planejamento, notas, plantão pedagógico e Conselho de Classe.

Durante a entrevista semiestruturada em grupo, foram apresentados os objetivos da pesquisa e iniciado o momento de diálogo e escuta. Inicialmente, os professores demonstraram preocupação com o processo de alfabetização das crianças, destacando dificuldades relacionadas às defasagens de aprendizagem. Apesar de a matriz curricular dos Anos Iniciais contemplar diferentes componentes curriculares, observou-se que o foco pedagógico permanece fortemente voltado ao processo de alfabetização, o que acaba reduzindo o espaço destinado à Educação Ambiental.

Embora essa centralidade da alfabetização seja justificável nos Anos Iniciais, devido à importância do letramento para o desenvolvimento das crianças, buscou-se compreender de que maneira a EA é integrada ao cotidiano escolar. De modo geral, observou-se que a temática é trabalhada pelos docentes, porém com frequências e abordagens distintas.

Conhecimento docente sobre as legislações da Educação Ambiental

A partir da dinâmica de escuta realizada no grupo focal, passou-se à discussão mais específica sobre os conhecimentos dos docentes acerca das legislações que orientam a Educação Ambiental. Esse eixo teve o intuito de compreender como essas normativas aparecem (ou não) no planejamento e nas práticas pedagógicas.

No diálogo realizado com os docentes, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi o documento mais citado como referência para o trabalho com a Educação Ambiental em sala de aula. Em contrapartida, legislações mais específicas da área, como a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEAs), foram mencionadas por apenas dois participantes, o que demonstra um conhecimento mais restrito acerca das legislações da temática.

Entre os participantes, o Professor 3 citou exclusivamente a BNCC como base legal relacionada à EA. Esse aspecto pode estar ligado ao fato de ser um docente em início de carreira, utilizando principalmente os documentos curriculares mais recentes como referência para sua prática pedagógica. Conforme discutem Costa e Lopes (2022), ainda existem limitações na formação inicial de professores no que se refere à Educação Ambiental, o que pode dificultar o contato com legislações específicas da área.

Já o Professor 5 mencionou os PCNs, a BNCC e a Semana do Meio Ambiente, além de destacar que os livros didáticos de Geografia e História contribuem para o desenvolvimento da temática em sala de aula. Esse dado mostra que professores com maior tempo de atuação tem a tendência de maior contato com diferentes documentos curriculares utilizados ao longo de sua formação profissional.

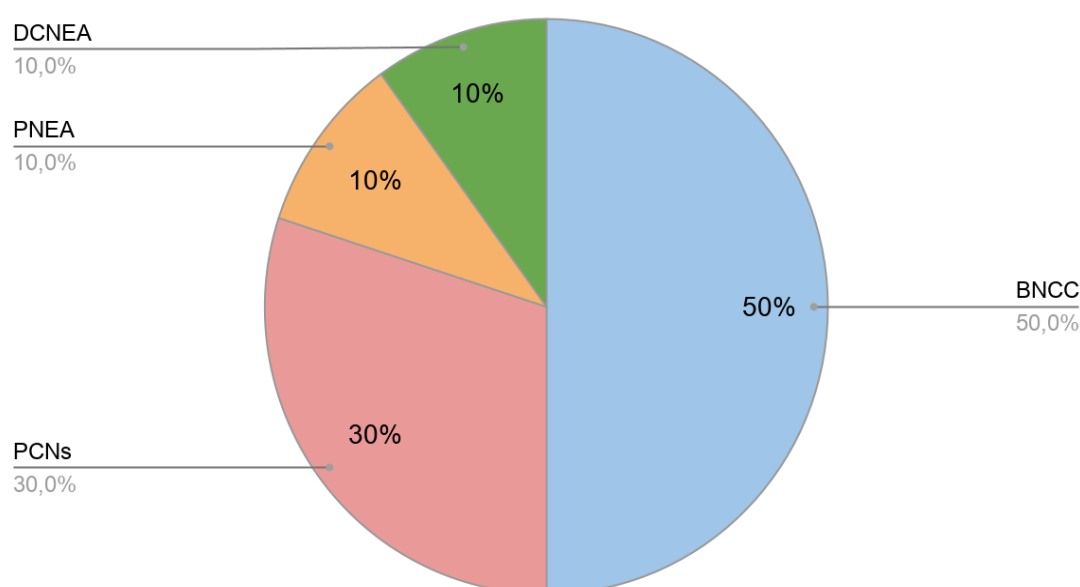
Outro aspecto relevante refere-se ao Professor 2, que possui formação em Geografia e especialização em Educação Ambiental. Essa formação parece contribuir para um conhecimento mais amplo das legislações ambientais e para a realização de práticas interdisciplinares relacionadas à EA ao longo do ano letivo. Em contrapartida, o Professor 4 relatou desenvolver atividades relacionadas à temática apenas uma vez ao ano, geralmente seguindo orientações encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação.

De maneira geral, observou-se que parte dos docentes ainda não desenvolveu uma reflexão mais aprofundada acerca dos fundamentos e objetivos da Educação Ambiental. Tal aspecto dialoga com Loureiro (2012), que compreende a EA como um processo crítico e contínuo voltado à transformação da realidade, e não apenas como um conteúdo pontual ou associado a projetos específicos.

Também chamou atenção a diferença entre os documentos mencionados pelos professores de acordo com o período de formação docente. Enquanto os professores com maior tempo de atuação citaram com maior frequência os PCNs, os docentes formados mais recentemente mencionaram predominantemente a BNCC. Essa diferenciação parece estar relacionada às referências curriculares presentes nos processos de formação inicial e continuada dos participantes.

Com o objetivo de sistematizar essas informações, as figuras a seguir apresentam gráficos relacionados às legislações citadas pelos docentes e à frequência com que abordam a Educação Ambiental em sala de aula.

Figura 1: Legislação citadas pelos professores



Fonte: Autoria própria, 2025.

Conforme apresentado na Figura 1, 50% dos professores citaram a BNCC como referência legal para a inserção da EA em suas práticas pedagógicas. Possivelmente, esse dado se deve ao fato de este ser o documento curricular mais recente e de possuir maior divulgação nas redes de ensino. Em seguida, 30% dos docentes mencionaram os PCNs, tendo como referência professores com maior tempo de atuação na escola. Por outro lado, legislações mais específicas e diretamente voltadas à Educação Ambiental, como a PNEA e as DCNEAs, foram pouco citadas (10% cada), o que indica pouco acesso ou até mesmo desconhecimento sobre essas normativas mais especializadas.

A Educação Ambiental nas práticas pedagógicas

No que se refere às práticas pedagógicas relacionadas à Educação Ambiental, observou-se que os docentes apresentam diferentes formas de inserção da temática no cotidiano escolar, variando tanto na frequência quanto nas estratégias utilizadas.

Os Professores 1 e 2, por exemplo, apresentaram posturas distintas em relação ao desenvolvimento da EA em sala de aula. Um relatou trabalhar a temática mais de uma vez ao ano, utilizando livros didáticos, vídeos, músicas e livros paradidáticos. O outro informou não abordar a EA com frequência, justificando que o foco principal das aulas está voltado ao processo de alfabetização. Como discutem Costa e Lopes (2022), atividades práticas são alternativas importantes para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a construção de aprendizagens significativas relacionadas à temática ambiental.

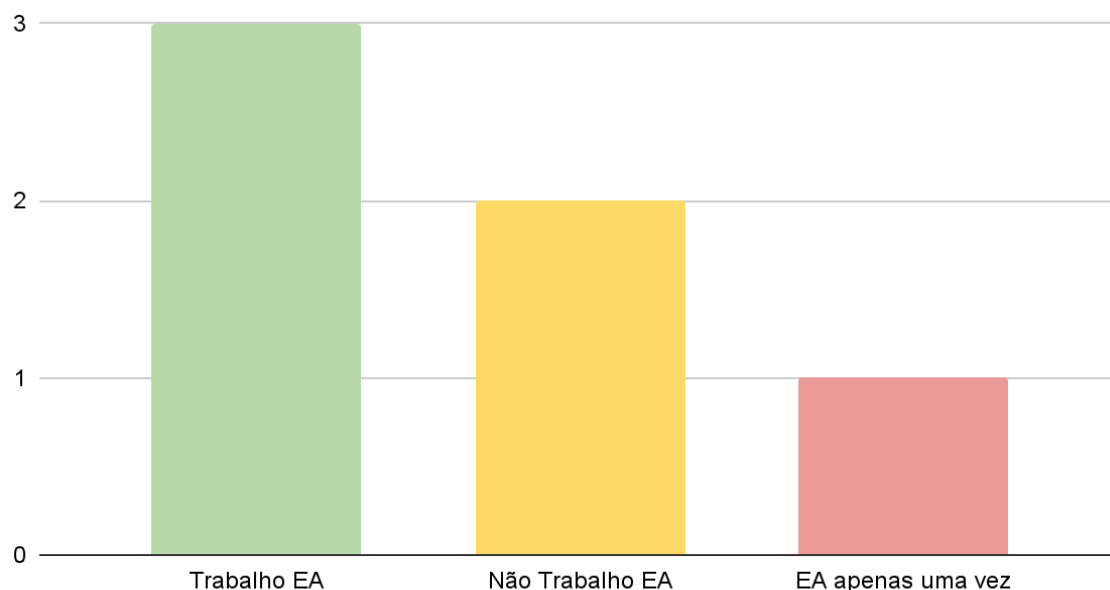
O Professor 3 relatou ter desenvolvido atividades relacionadas à EA durante a Semana do Livro Infantil, utilizando a obra “Mundinho Azul”, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, que aborda a temática da água e seus usos no cotidiano. A atividade resultou em apresentações realizadas pelas crianças, incluindo a música “Planeta Água”, em versão infantil do canal Hora do Blec, disponível no YouTube. Esse exemplo demonstra como a utilização de recursos lúdicos e interdisciplinares pode favorecer a abordagem da temática ambiental nos Anos Iniciais.

Os relatos também demonstram que muitos docentes ainda associam a EA principalmente a datas comemorativas ou projetos específicos, como o Dia da Água. Embora existam iniciativas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, como o projeto “Plantar”, voltado à implantação de hortas escolares, os professores destacaram limitações estruturais da escola, especialmente em relação ao espaço físico, o que dificulta a realização de determinadas atividades práticas.

O Professor 2 também relatou experiências como o plantio de mudas de feijão com a turma, utilizando diferentes recursos didáticos. Além disso, os participantes destacaram que o uso de livros didáticos e temáticas pré-planejadas pela rede de ensino possibilita que a Educação Ambiental seja discutida em diferentes momentos do ano letivo, ainda que, muitas vezes, de maneira pontual.

A fim de compreender melhor a frequência com que a temática é trabalhada em sala de aula, apresenta-se a seguir o gráfico elaborado a partir das respostas dos participantes.

Figura 2- Frequência com que os professores abordam a Educação Ambiental em sala de aula



Fonte: Autoria própria, 2025.

Como apresentado na Figura 2, três professores afirmaram trabalhar a EA regularmente, demonstrando maior inserção da temática em suas práticas pedagógicas. Dois docentes relataram não abordar o tema com frequência, justificando a prioridade dada à alfabetização. Além disso, um professor afirmou desenvolver atividades relacionadas à EA apenas uma vez ao ano, geralmente em datas comemorativas ou projetos específicos.

Essa abordagem pontual da Educação Ambiental reflete que esta é uma prática ainda distante do que preconizam os marcos legais, como a PNEA (Brasil, 1999) e as DCNEAs (Brasil, 2012), que defendem a inserção contínua, integrada e transversal da EA no currículo escolar.

Embora a alfabetização e o letramento matemático sejam fundamentais nos Anos Iniciais, a própria LDB estabelece que a Educação Básica deve contribuir para a compreensão do ambiente natural e social, reforçando que a formação ambiental integra o processo educativo. A BNCC também orienta que as questões socioambientais sejam trabalhadas de forma transversal em todas as áreas do conhecimento.

No entanto, a realidade observada na pesquisa demonstra que a EA ainda depende, em grande parte, da iniciativa individual de alguns professores, permanecendo restrita a momentos específicos do calendário escolar. Como discutem Tozoni-Reis *et al.* (2013), os sistemas educacionais tendem a priorizar conteúdos diretamente associados

aos processos avaliativos, o que acaba reduzindo o espaço destinado a outras dimensões formativas.

Dessa forma, percebe-se que, embora a Educação Ambiental esteja presente no discurso e em algumas práticas desenvolvidas pelos docentes, sua inserção ainda ocorre de maneira limitada e pouco articulada ao currículo escolar. Esse cenário mostra a necessidade de formação continuada, ampliação de recursos pedagógicos e fortalecimento de práticas interdisciplinares que possibilitem uma abordagem mais crítica, contínua e integrada da EA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Educação Ambiental no Projeto Político-Pedagógico e as dificuldades institucionais para sua inserção

Os professores também foram questionados sobre a presença da Educação Ambiental no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Segundo os relatos, o documento foi revisado coletivamente ao final de 2024. No entanto, apesar da participação de parte dos docentes nesse processo, nenhum deles conseguiu afirmar com segurança se a Educação Ambiental estava contemplada no PPP.

Posteriormente, foi realizada consulta ao documento digital disponibilizado pela gestão escolar, identificando-se que o termo “educação ambiental” não aparece no texto. A palavra “ambiente” surge apenas cinco vezes, sendo utilizada predominantemente em contextos relacionados ao ambiente escolar, sem referência direta ao meio ambiente natural.

Esse dado mostra que, embora a Educação Ambiental seja reconhecida pelos docentes como uma temática relevante, ela ainda possui baixa visibilidade no principal documento que orienta das práticas pedagógicas da instituição.

Esse cenário se articula com outras problemáticas identificadas ao longo da pesquisa, sobretudo no que se refere às condições de implementação da EA no cotidiano escolar. Além da limitação na formação continuada, os professores destacaram a falta de materiais didáticos adequados e a ausência de estrutura física para o desenvolvimento de práticas ambientais.

Esses fatores contribuem para que a Educação Ambiental permaneça, em muitos casos, desconectada das práticas pedagógicas cotidianas. Além disso, há ainda a persistência de uma cultura educacional que ainda restringe a EA a datas comemorativas ou projetos pontuais, dificultando sua aplicação como tema transversal.

Essa compreensão entra em desacordo com o que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999), que prevê sua inserção de forma integrada, contínua e permanente em todos os níveis de ensino. Essa fragmentação também pode ser associada, em parte, à insuficiência de políticas de formação continuada, como aponta o Plano Nacional de Educação (PNE), ao destacar a necessidade de valorização e qualificação permanente dos profissionais da educação.

Em conjunto com o processo de alfabetização e letramento, a Educação Ambiental tem um papel fundamental no desenvolvimento de competências e habilidades nos Anos Iniciais, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes desde os primeiros anos escolares.

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de políticas públicas mais eficazes voltadas à formação docente em Educação Ambiental, bem como de investimentos em recursos pedagógicos e metodologias que favoreçam sua integração curricular. As discussões realizadas com os docentes demonstram abertura para o debate sobre a importância da EA, reforçando que sua inserção deve ocorrer de forma contínua na formação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa mostram que a Educação Ambiental ainda é pouco discutida e operacionalizada nas práticas pedagógicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estando reduzida a datas comemorativas ou a projetos enviados pela Secretaria Municipal de Educação, apesar de sua previsão nos marcos legais da educação brasileira.

Há também certo desconhecimento, pela maioria dos docentes, das legislações básicas que regem a EA. Esse cenário evidencia um descompasso entre o que preconizam os marcos legais e o que efetivamente ocorre no cotidiano escolar, o que aponta para a necessidade de políticas de formação continuada que articulem os fundamentos legais, pedagógicos e socioambientais.

Essa lacuna entre o discurso legal e a prática docente sugere que a formação inicial e continuada dos professores ainda não tem conseguido superar a visão fragmentada e complementar da EA, tratada como um “tema a mais” na já sobrecarregada rotina escolar. É urgente, portanto, que a EA seja compreendida como parte constitutiva do currículo, e não como uma exigência burocrática.

Como limitação, reconhece-se o recorte amostral reduzido e o contexto específico de uma única escola pública, o que não permite generalizações. No entanto, o estudo oferece indicativos importantes para se pensar a EA nos Anos Iniciais, etapa ainda fortemente centrada na alfabetização e no letramento matemático, o que tende a marginalizar temas transversais como o ambiental. Essa centralidade, embora necessária, não deveria excluir outras dimensões igualmente relevantes para a formação integral do sujeito. Para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação do escopo para outras etapas de ensino e contextos escolares, bem como a realização de investigações que acompanhem o desenvolvimento de práticas formativas em EA, avaliando seus impactos na prática docente e na aprendizagem dos alunos.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para fortalecer o debate sobre a EA como componente transversal, aderindo a práticas educativas contextualizadas, que formem crianças mais conscientes, críticas e preparadas para lidar com as questões ambientais do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- BABATIVA, H. *et al.* A Entrevista Semiestruturada: Uma Ferramenta Pertinente na Percepção de Valores Sociais para a Vida. **Revista Lasallista de Investigación**, v. 21, n. 1, p. 88-103, 2024. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v21n1/1794-4449-rlsi-21-01-88.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2025.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2023.
- BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional de Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 set. 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 17 jul. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 18 jul. 2025.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 17, 29 mai. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb002_09.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 70, 18 jun. 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

CAMPINA GRANDE (PB). Lei nº 36, de 08 de abril de 2008. Aprova o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Campina Grande. **Diário Oficial do Município**, Campina Grande, PB, 08 abr. 2008.

CORRÊA, A. M. C.; OLIVEIRA, G.; OLIVEIRA, A. C. O grupo focal na pesquisa qualitativa: princípios e fundamentos. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 34-47, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/41>. Acesso em: 10 jun. 2025.

COSTA, J. M.; LOPES, P. T. C. A Educação Ambiental na formação de professores. **Redin - Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 11, n. 1, p. 2-24, 2022. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/2637>. Acesso em: 10 jun. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados: Campina Grande**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/plc/campina-grande.html>. Acesso em: 1 mar. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília: INEP, 2001. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 28 fev. 2025.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002. 255 p.

MENZES, G. D. O.; MIRANDA, M. A. M. O Lugar da Educação Ambiental na nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. **Educação Ambiental em Ação**, v. 20, n. 75, 2021. Disponível em: <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=4152>. Acesso em: 28 fev. 2025.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

RIBEIRO, K. V. M. **Efetividade da Educação Ambiental formal nas escolas públicas goianas**. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/3452/2/K%C3%81TIA%20VANESSA%20MARCON%20RIBEIRO.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2025.

TOZONI-REIS, M. F. de C. *et al.* A inserção da educação ambiental na Educação Básica: que fontes de informação os professores utilizam para sua formação? **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 19, n. 2, p. 359-377, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/bhTTC5GbYvy4NR575zzNwkb/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 28 fev. 2025.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. L. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/hhywJFvh7ysP5rGPn3QRFWf/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 28 fev. 2025.