



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM
REDE NACIONAL – PROFGEO**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EJA: CONTRIBUIÇÕES DE UMA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL EM
ALUNOS DA REDE PÚBLICA**

Priscila Luiz de Araújo Gonçalves

Trabalho Final de Curso

Intervenção pedagógica / Sequência didática

BRASÍLIA– DF, 2025



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM
REDE NACIONAL – PROFGEO

PRISCILA LUIZ DE ARAÚJO GONÇALVES

Orientadora: Profa. Dra. Marília Luiza Peluso

Trabalho Final de Curso
Intervenção pedagógica / Sequência didática

BRASÍLIA – DF, 2025

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EJA: CONTRIBUIÇÕES DE UMA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL EM
ALUNOS DA REDE PÚBLICA

PRISCILA LUIZ DE ARAÚJO GONÇALVES

Trabalho Final de Curso: Intervenção pedagógica / Sequência didática submetida ao departamento de Geografia da Universidade de Brasília e ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de mestre em Ensino de Geografia.

Aprovado por:

Profa. Dra. Marília Luiza Peluso – PROFGEO UnB

Profa. Dra. Ercília Torres Steinke – PROFGEO UnB

Prof. Dra. Regina Maniçoba – SEEDF

Prof. Dra. Ana Gabriela Coelho Oliveira – SEEDF

Brasília, novembro de 2025.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a Deus, ao meu avô materno José Pereira de Queiróz, um candango, que apesar de não ter estudo sempre compreendeu o seu valor e sempre se orgulhou das conquistas de cada um de seus netos, as minhas filhas Ana Sophia e Cecília, ao meu esposo Pedro Alexandre, a minha mãe Iolanda, a minha irmã Nayara e a meu irmão Maxem.

À Gestão do Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho que possibilitou o desenvolvimento de minha pesquisa.

Aos alunos da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho que trocaram comigo preciosos saberes durante todo o processo.

À minha orientadora professora doutora Marília Luiza Peluso que me apoiou durante o desenvolvimento de minha pesquisa e consequente escrita de minha dissertação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha filha Ana Sophia, fonte diária de inspiração, ternura e esperança, cuja presença ilumina, devido sua alegria e amor, minha caminhada acadêmica e pessoal. À minha filha Cecília, cuja presença em meu ventre me concedeu serenidade e motivação para concluir esta etapa. Ao meu esposo Pedro Alexandre, pelo apoio incondicional, compreensão e incentivo constante, especialmente nos momentos de maior desafio. À minha mãe Iolanda, exemplo de força, dedicação e generosidade, que me ensinou a importância da educação e da perseverança.

À minha irmã Nayara e ao meu irmão Maxem, pelo companheirismo, carinho e por compartilharem comigo os sonhos e conquistas desta trajetória.

Agradeço ao meu avô materno, Zé Queiróz, que já não se encontra entre nós desde a pandemia da COVID-19. Apesar de analfabeto, sempre compreendeu o valor do estudo e nos incentivou a trilhar o caminho da educação. Veio para Brasília em 02 de março de 1957, onde trabalhou na construção da capital federal, contribuindo com esforço e dignidade para a edificação da cidade. Orgulhava-se profundamente do percurso acadêmico de seus netos e fazia questão de compartilhar com todos cada uma de nossas conquistas.

Expresso minha gratidão à Gestão do Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho, que acolheu e viabilizou o desenvolvimento desta pesquisa, demonstrando compromisso com a educação e com a construção coletiva do conhecimento.

Agradeço, de maneira especial, aos alunos da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho, que, ao partilharem comigo seus saberes e vivências, enriqueceram profundamente este trabalho e ampliaram meu olhar sobre a educação, em especial a EJA.

Por fim, registro meu reconhecimento à minha orientadora, professora doutora Marília Luiza Peluso, pelo acompanhamento atento, pelas orientações precisas e pelo incentivo fundamental durante todo o processo de pesquisa e redação desta pesquisa.

A todas e todos, minha sincera gratidão.

RESUMO

Este trabalho objetivou investigar as contribuições de uma sequência didática de Educação Ambiental para a construção da consciência socioambiental em alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública do Distrito Federal. Diante dos desafios impostos pelos desequilíbrios socioambientais contemporâneos e das especificidades da EJA — marcada por trajetórias de exclusão social, lacunas curriculares e carência de abordagens interdisciplinares —, a pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação e no diálogo entre teoria e prática. A intervenção pedagógica foi desenvolvida no Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho, envolvendo estudantes do 3º segmento da EJA que corresponde ao Ensino Médio, e buscou articular saberes prévios dos alunos com problemáticas ambientais atuais. Ao longo do processo, foram valorizados os saberes e experiências dos estudantes, que, apesar das adversidades, demonstraram grande potencial de reflexão e engajamento. Os resultados evidenciam que a sequência didática contribuiu para ampliar a compreensão dos estudantes sobre questões ambientais, estimular o engajamento em práticas sustentáveis e fortalecer a cidadania ecológica, apesar dos desafios estruturais e pedagógicos do contexto investigado. O estudo reforça a importância de práticas educativas sensíveis, dialógicas e contextualizadas, capazes de promover não apenas o aprendizado de conteúdos, mas também a esperança e o desejo de transformação social.

Palavras-chave: ensino de Geografia; intervenção pedagógica; sequência didática; conscientização ambiental; educação ambiental.

ABSTRACT

This study aimed to examine the contributions of an Environmental Education teaching sequence to the development of socio-environmental awareness among students enrolled in the Youth and Adult Education (EJA) program at a public school in Brazil's Federal District. In light of the challenges posed by contemporary socio-environmental imbalances, and considering the specific characteristics of EJA-marked by histories of social exclusion, curricular discontinuities, and a scarcity of interdisciplinary approaches-this research adopts a qualitative methodology, grounded in action research and guided by the interplay between theory and practice. The pedagogical intervention was implemented at Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho with students from the third segment of EJA, equivalent to the high school level. The instructional design sought to integrate students' prior knowledge with contemporary environmental issues. Throughout the process, the learners' experiences and local knowledge were recognized and valued. Despite facing structural and personal challenges, students demonstrated a strong capacity for critical reflection and active engagement. Findings indicate that the teaching sequence contributed to deepening students' understanding of environmental issues, fostering engagement in sustainable practices, and strengthening ecological citizenship. These outcomes emerged despite persistent structural and pedagogical barriers within the school context. The study underscores the relevance of educational practices that are sensitive, dialogic, and contextually grounded-capable not only of facilitating content learning but also of nurturing hope and fostering a desire for social transformation.

Keywords: Geography education; pedagogical intervention; instructional sequence; environmental awareness; environmental education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IP – Intervenção pedagógica

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PAS/ UnB – Programa da Avaliação Seriada da Universidade de Brasília

PPP - Projeto Político Pedagógico

SCIELO - Biblioteca Eletrônica Científica Online

SD - Sequência Didática

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Localização de Sobradinho no contexto territorial do Distrito Federal.....	57
Figura 2: Localização do Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho.....	65
Figura 3: Fachada frontal do Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho.....	65
Figura 4: <i>Formulário de codificação (FdC) não preenchido.</i>	81
Figura 5: Roda de conversa com o 3ºBs	91
Figura 6: Assistindo ao vídeo"O que nunca te contaram sobre o lixo- Nostalgia Animado" - 3º As	93
Figura 7: Debate estruturado - 3º As.....	96
Figura 8: Distribuição dos participantes da pesquisa por faixas etárias.....	99
Figura 9: Distribuição dos participantes da pesquisa por sexo	101
Figura 10: Distribuição dos participantes da pesquisa por cor.....	102
Figura 11: Locais de moradia dos participantes da pesquisa	104
Figura 12 - Gráfico do questionário I - questão 1.	106
Figura 13 - Gráfico do questionário II - questão 1	106
Figura 14 - Gráfico do questionário I - questão 2.	107
Figura 15 - Gráfico do questionário II - questão 2.	107
Figura 16 - Gráfico do questionário I - questão 3.	108
Figura 17 - Gráfico do questionário II - questão 3.	108
Figura 18- Gráfico do questionário I - questão 4.	109
Figura 19 - Gráfico do questionário II - questão 4.	109
Figura 20 - Gráfico do questionário I - questão 5.	110
Figura 21 - Gráfico do questionário II - questão 5.	110
Figura 22 - Gráfico do questionário I - questão 6.	111
Figura 23 - <i>Gráfico do questionário II - questão 6.</i>	111
Figura 24 - Gráfico do questionário I - questão 7.	112
Figura 25 - Gráfico do questionário II - questão 7.	112
Figura 26 - Gráfico do questionário I - questão 8.	113
Figura 27 - Gráfico do questionário II - questão 8.	113
Figura 28 - Gráfico do questionário I - questão 9.	114
Figura 29 - Gráfico do questionário II - questão 9.	114
Figura 30 - Gráfico do questionário I - questão 10.	115
Figura 31 - Gráfico do questionário II - questão 10.	115
Figura 32 - Gráfico do questionário I - questão 11.	116
Figura 33 - Gráfico do questionário II - questão 11.	116

Figura 34 - Gráfico do questionário I - questão 12.	117
Figura 35 - Gráfico do questionário II - questão 12.	117
Figura 36 - Gráfico do questionário I - questão 13.	119
Figura 37 - Gráfico do questionário II - questão 13.	119
Figura 38 - Gráfico do questionário I - questão 14.	121
Figura 39 - Gráfico do questionário II- questão 14.	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação de teses e dissertações sobre Educação Ambiental na EJA e ensino de Geografia dos últimos cinco anos.....	18
Quadro 2: Relação de artigos publicados em periódicos sobre Educação Ambiental na EJA e ensino de Geografia dos últimos cinco anos	18
Quadro 3: Relação de teses e dissertações sobre Educação Ambiental na EJA e ensino de Geografia dos últimos cinco anos.....	19
Quadro 4: Relação de artigos sobre Educação Ambiental e ensino de Geografia dos últimos cinco anos	20
Quadro 5: Correntes da Educação Ambiental por Sauvé (continua)	27
Quadro 6: Correntes da Educação Ambiental por Sauvé (conclusão) Erro! Indicador não definido.	
Quadro 7 – Principais consequências ambientais decorrentes da ação antrópica.	40
Quadro 8: Plano de aula fase 1	84
Quadro 9: Plano de aula fase 2	85
Quadro 10: Percurso para a mediação didática na Geografia escolar.....	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Qualificação profissional dos docentes do CEM 01 de Sobradinho - DF	58
Tabela 2: Dados consolidados de aprovação, reprovação e evasão da disciplina de Geografia da 1�, 2� e 3� etapas do 3� segmento da EJA no CEM01 - 2� semestre de 2024.....	61
Tabela 3: Categorias e códigos para a codificação de respostas.....	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CAMINHOS METODOLÓGICOS E CONTEXTO DA PESQUISA.....	17
1.1 REVISÃO DE LITERATURA PARA A CONSTRUÇÃO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	17
1.2 COLETA, TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, A PEDAGOGIA DE ESCUTA FREIREANA E A TEORIA SOCIOCONSTRUTIVISTA DE VYGOTSKY.....	23
2.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS CORRENTES	27
2.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PERSPECTIVA CRÍTICA	29
2.4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SUJEITOS, DESAFIOS E POTENCIALIDADES	32
2.5 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA FREIREANA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EJA.....	34
2.6 ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	36
2.7 CONSEQUÊNCIAS DA CARÊNCIA DA CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL	39
2.8 CONCEITUAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR.	43
2.9 DOCUMENTOS NORMATIVOS E CURRÍCULO ESCOLAR.....	45
2.10 CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	47
2.11 CURRÍCULO EM MOVIMENTO, ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	50
3 SOBRADINHO-DF PELA PERSPECTIVA DA EJA: HISTÓRIA, TERRITÓRIO E PROTAGONISMO EDUCACIONAL	56
3.1 CENTRO DE ENSINO MÉDIO 01 DE SOBRADINHO: UMA TRAJETÓRIA DE COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE.....	57
3.1.1 <i>Caracterização do ambiente da pesquisa</i>	62
4 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA / SEQUÊNCIA DIDÁTICA - IP/SD.....	67
4.1 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA/ SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO METODOLOGIA DE ENSINO... 67	
4.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE.....	69
4.3 PLANOS DE AULA.....	83
4.4 EXECUÇÃO	87
4.4.1 FASE 1 – ESCLARECENDO O PROCESSO E LEVANTANDO IDEIAS: A RODA DE CONVERSA.....	88
4.4.2 FASE 2 – CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO: LIXO, CONSUMO E SUSTENTABILIDADE.....	92
5 AS ANÁLISES.....	98
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE A	146
APÊNDICE B.....	150

INTRODUÇÃO

A atual conjuntura de desequilíbrios socioambientais tem se apresentado como um dos maiores desafios enfrentados pela humanidade. Problemas como o aquecimento global, a degradação dos recursos naturais, o descarte inadequado de resíduos e a perda da biodiversidade apontam para a necessidade urgente de mudanças nos modos de vida e nas relações entre sociedade e natureza. Perante esse cenário, a Educação Ambiental (EA) emerge como um campo estratégico, não apenas para a compreensão das causas e consequências dos desequilíbrios ecológicos, mas, sobretudo, como fomentadora de práticas transformadoras e sustentáveis (Loureiro, 2006).

Neste sentido a Educação pública pode ser uma das frentes a somar nesse processo de sensibilização para a construção de uma consciência ambiental pautada na práxis social. O acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade, revela-se tanto um desafio quanto um mecanismo de transformação social, sobretudo quando se considera que a atividade docente possui papel estratégico na intermediação do conhecimento, conforme enfatiza Cavalcanti (2012). Ademais, ao consagrar em seu artigo 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a finalidade do desenvolvimento integral dos indivíduos, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996), as diretrizes educacionais impõem às instituições o compromisso de atualização, revisão constante e reestruturação das práticas pedagógicas, servindo como base para a construção de currículos que orientem a prática dos professores.

A crise ambiental que assola o planeta Terra nas últimas décadas tem desencadeado reflexões profundas sobre os modos de vida contemporâneos e, sobretudo, sobre o papel da Educação na formação de indivíduos críticos, conscientes e comprometidos com a sustentabilidade. A preocupação com a temática ambiental é relativamente recente, sendo importante frisar, por exemplo, que o termo “Educação Ambiental”, foi utilizado a primeira vez em 1948, encontrado em registros como o do Encontro Internacional para a Conservação da Natureza (UICN) em Paris; no entanto, foi somente a partir da Conferência de Estocolmo, em 1972, que essa temática passou a integrar efetivamente a agenda internacional. Posteriormente, em 1975, o Programa Internacional de Educação Ambiental, lançado em Belgrado, estabeleceu princípios e diretrizes que orientariam as futuras ações na área. (BRASIL, 2007).

No Brasil, esse debate encontra ecos significativos nas diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei nº 9.795/1999, que estabelece a educação

ambiental como um componente imprescindível e permanente da educação nacional, precisando estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino.

Todavia, na prática educacional cotidiana, especialmente nas escolas públicas que ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), observa-se uma lacuna significativa no que tange à efetiva inserção da temática ambiental de forma crítica, interdisciplinar e transformadora. Estudos indicam que a abordagem da educação ambiental tende a permanecer restrita a disciplinas como Ciências e Geografia, fenômeno observado em diferentes contextos educacionais, tanto no Brasil quanto em outros países (Costa, 1998; Robotton, 1998; SATO, 1997 *apud* Bizerril; Faria, 2001).

É indiscutível que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) carrega o peso de uma história de marginalização em nosso sistema educacional. Essa modalidade, tão vital, se vê constantemente às voltas com desafios estruturais, pedagógicos e curriculares que, como apontam Arroyo (2005) e Paiva (2003), minam sua capacidade transformadora e seu potencial de formação plena. Nesta conjuntura, a ausência de uma abordagem sistemática e contextualizada sobre as questões ambientais contribui para a manutenção de uma baixa conscientização ambiental entre os alunos dessa modalidade de ensino, complicando a construção de uma Educação Ambiental que vá além da mera transmissão de informações e que estimule a reflexão crítica sobre as relações entre sociedade e natureza.

No cenário brasileiro, a EJA apresenta especificidades que tornam o trabalho com a Educação Ambiental ainda mais desafiador. Os sujeitos desse segmento educacional, frequentemente marcados por trajetórias de exclusão social e escolar, carregam consigo saberes plurais, experiências de vida intensas e uma relação prática com o meio ambiente — saberes que, muitas vezes, não são reconhecidos no espaço escolar (Arroyo, 2005). Nesse sentido, torna-se indispensável o desenvolvimento de propostas pedagógicas significativas, dialógicas e contextualizadas, que enalteçam esses conhecimentos e favoreçam a articulação entre as vivências dos estudantes e as problemáticas ambientais contemporâneas. A referida abordagem é essencial para promover processos de conscientização ambiental que sejam emancipatórios e que estimulem a participação ativa dos educandos na transformação de sua realidade.

Inúmeros autores têm discutido a importância da Educação Ambiental como ferramenta de emancipação e transformação social. Segundo Sauvé (2005), a Educação Ambiental deve ser concebida não apenas como um processo de transmissão de conteúdos ecológicos, mas como uma prática educativa que permita aos sujeitos problematizar suas relações com o meio ambiente, compreendendo as dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas que permeiam essas relações. Nessa direção, Freire (1979), ao defender uma educação libertadora

e dialógica, oferece importantes fundamentos para a construção de uma Educação Ambiental crítica, em que o educando não é mero receptor de informações, mas sim agente ativo na construção do conhecimento e da cidadania ecológica.

Não podemos, de forma alguma, desvincular a baixa de conscientização ambiental entre os alunos da EJA das profundas condições socioeconômicas, culturais e históricas que moldaram suas vidas. Compreender essa conexão é o primeiro passo para uma educação verdadeiramente transformadora. Muitos desses indivíduos foram privados do direito à educação formal em sua infância e juventude, e retornam à escola requerendo oportunidades de inserção social e econômica (Haddad & Di Pierro, 2000). Não obstante, os currículos da educação formal frequentemente desconsideram seus saberes prévios, suas práticas cotidianas e suas necessidades formativas específicas, o que dificulta a apropriação de conteúdos ambientais de maneira significativa (Loureiro, 2012).

Ademais, a carência de formação continuada dos professores da EJA em temáticas ambientais restringe a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares. Como destaca Reigota (2010), a Educação Ambiental deve permear todas as disciplinas, estar integrada ao projeto político-pedagógico das escolas, sendo assim responsabilidade coletiva de todos os educadores, e não restrita a disciplinas específicas ou projetos pontuais. Quando ausente essa perspectiva integradora, o ensino ambiental tende a ser superficial, fragmentado e, muitas vezes, descontextualizado da realidade dos estudantes, o que vai de encontro ao preconizado pela pedagogia Histórico-Crítica¹, na qual estão baseados significativo número de currículos educacionais, a exemplo do Currículo em Movimento das Rede Pública do Distrito Federal.

Neste contexto, esta dissertação propõe-se a investigar os fatores que no processo de ensino-aprendizagem contribuem ou dificultam a formação da conscientização ambiental entre os alunos da EJA no Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho uma escola pública, com o intuito de compreender como as práticas pedagógicas podem ser ressignificadas à luz de uma educação ambiental crítica e emancipatória.

Partindo de uma abordagem qualitativa e fundamentada nos princípios da pesquisa-ação, a pesquisa-ação educacional configura-se como uma importante estratégia voltada ao desenvolvimento profissional de docentes e pesquisadores, possibilitando que utilizem a

¹ A pedagogia histórico-crítica, também conhecida como histórico-social, é uma teoria pedagógica que busca compreender a educação como um processo social e histórico, influenciado pelas relações de poder e pelas condições materiais da sociedade.

investigação como ferramenta para aprimorar suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, favorecer a aprendizagem dos estudantes. (Tripp, 2005).

Desse modo, com o desenvolvimento dessa pesquisa busca-se articular teoria e prática, dialogando com os sujeitos da EJA e promovendo espaços de escuta, reflexão e construção coletiva de saberes voltados à sustentabilidade e à cidadania ambiental.

Diante desse cenário, emerge a questão central que orienta esta investigação: **Em que medida uma sequência didática voltada à Educação Ambiental pode contribuir para o desenvolvimento da consciência socioambiental dos estudantes da EJA?** Tal indagação norteia o percurso desta dissertação e reforça a necessidade de compreender se práticas pedagógicas planejadas e contextualizadas podem promover mudanças reais na percepção e nas atitudes dos alunos frente às problemáticas ambientais que os cercam.

Para responder a essa pergunta, definiu-se como **objetivo geral** analisar as contribuições de uma sequência didática em Educação Ambiental para o fortalecimento da consciência socioambiental dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho – DF.

Dele derivam os seguintes objetivos específicos:

- Diagnosticar o nível inicial de consciência socioambiental dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, por meio da aplicação de instrumento investigativo inicial;
- Planejar e desenvolver uma sequência didática em Educação Ambiental, contextualizada à realidade dos estudantes da EJA e articulada ao Currículo em Movimento do Distrito Federal;
- Aplicar a sequência didática junto aos estudantes da EJA do Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho–DF, como intervenção pedagógica;
- Analisar as contribuições da sequência didática para a ampliação dos conhecimentos, percepções e atitudes socioambientais dos estudantes, a partir da comparação entre os dados obtidos antes e após a intervenção.

A inserção dessa proposta metodológica justifica-se pela convicção de que a educação ambiental, quando trabalhada de maneira crítica e dialógica, favorece não apenas a apropriação de conhecimentos, mas também a transformação de práticas cotidianas. Assim, a sequência didática planejada e executada nesta pesquisa busca articular conteúdos teóricos, experiências dos estudantes e problemáticas locais, promovendo a reflexão coletiva e a participação ativa no cuidado com o meio ambiente.

Por fim, a estrutura desta dissertação reflete esse percurso investigativo. Na primeira sessão, são apresentados os caminhos metodológicos e o contexto da pesquisa, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados. A segunda sessão, dedica-se ao referencial teórico que fundamenta investigação, abordando correntes da educação ambiental, a pedagogia histórico-crítica, a perspectiva freireana e as contribuições de Vygotsky. A terceira sessão caracteriza o território de Sobradinho- DF e o protagonismo educacional da EJA. Na quarta sessão, detalha-se a intervenção pedagógica, ou sequência didática, com seus planos de aula e etapas de execução. A quinta sessão apresenta a análise dos dados, e a sexta sessão traz as considerações finais, retomando a questão de pesquisa e avaliando os avanços obtidos na construção da consciência socioambiental dos estudantes.

Dessa forma, esta dissertação busca contribuir para o fortalecimento da Educação Ambiental no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, ao propor uma reflexão crítica sobre o papel da escola e dos professores na formação de sujeitos conscientes e participativos frente às problemáticas socioambientais. Pretende-se, com isso, evidenciar que práticas pedagógicas contextualizadas e fundamentadas em uma perspectiva crítica e emancipatória podem não apenas ampliar o conhecimento dos educandos sobre o meio ambiente, mas também favorecer a transformação de atitudes e valores em direção a uma convivência mais sustentável. Assim, espera-se que os resultados deste estudo possam subsidiar futuras ações e políticas educacionais voltadas à integração efetiva da Educação Ambiental no currículo da EJA, reafirmando a escola pública como espaço de emancipação, diálogo e construção coletiva de saberes comprometidos com a sustentabilidade e a cidadania.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS E CONTEXTO DA PESQUISA

Esta seção tem como finalidade apresentar o caminho percorrido para o desenvolvimento dessa pesquisa, mostrando os procedimentos metodológicos utilizados para que os objetivos propostos fossem alcançados.

1.1 REVISÃO DE LITERATURA PARA A CONSTRUÇÃO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A primeira etapa da pesquisa consistiu em entender melhor o estado das atividades de pesquisa sobre a Educação Ambiental no Brasil na EJA para analisar o seu desenvolvimento ao longo dos anos. Deste modo foi realizado um levantamento com foco em publicações dos últimos cinco anos (2019 a 2024). Essa etapa foi conduzida com o objetivo de mapear o estado da arte, subsidiar a construção de justificativas, delimitar a fundamentação teórica e orientar o aprofundamento da pesquisa.

Para tanto, foram consultadas bases relevantes como a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Banco de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e a Biblioteca Eletrônica Científica On-line (SciELO). Inicialmente, utilizaram-se grupos de palavras-chave previamente definidos para orientar buscas, priorizando dissertações, teses e artigos científicos que tratassem diretamente da temática em questão. Essa etapa se revelou essencial para compreender os enfoques teóricos predominantes e as lacunas existentes, permitindo maior precisão no direcionamento do estudo.

Visando compreender quais foram as discussões realizadas nos últimos cinco anos pelas pesquisas sobre educação ambiental na EJA e ensino de Geografia, foi feita uma análise no intuito de inventariar essa produção, através da identificação das temáticas abordadas, as ferramentas utilizadas, as metodologias e os resultados encontrados, a fim de entender como tem se dado o debate sobre a Educação Ambiental na EJA atrelado ao ensino de Geografia.

Deste modo, elaboramos um conjunto de dados padronizados para a realização da busca no Catálogo de Teses e Dissertação da Capes, e também no Portal de Periódicos da Capes. O

levantamento na base de dados da Capes realizado nos meses de abril e março de 2025, definiu-se como descritores as palavras-chave: Geografia; Educação Ambiental; EJA. Os resultados foram refinados para a grande área de estudo de Ciências Humanas e Geografia. Ressaltamos que o recorte temporal foi de 2019 a 2024 (5 anos). Após a obtenção dos trabalhos publicados, foi feita uma triagem para identificar as pesquisas que relacionassem a Educação Ambiental na EJA e o ensino de geografia, por meio da leitura dos títulos e resumos das publicações.

Na busca por referências para a construção do referencial teórico no catálogo de Teses e Dissertações CAPES, foram empregados inicialmente os descritores: ‘Educação Ambiental’, ‘EJA’ e ‘Geografia’, inicialmente o sistema informou o resultado de 85 trabalhos, ao se utilizar os filtros de refinamento para os últimos cinco anos 2019 a 2024, grande área de conhecimento: ciências humanas, área do conhecimento: ensino, ciências e humanidades para a educação Básica, o buscador apresentou o resultado de 04 trabalhos, dentre os quais um tratava das tendências das pesquisas em ensino de biologia, o que levou essa autora a identificar apenas três trabalhos relativos a temática.

Quadro 1: Relação de teses e dissertações sobre Educação Ambiental na EJA e ensino de Geografia dos últimos cinco anos

Autor	Título	Instituição	Tipo de trabalho	Ano
Medeiros, Alexandre Barra.	A Educação Ambiental nos livros didáticos de Geografia e Ciências do ensino fundamental na Educação de Jovens e Adultos em Ituiutaba/MG	Universidade Federal de Uberlândia	Dissertação	27/05/2021
Silva, Patricia Francisco da.	A Educação Ambiental no contexto da Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Fundamental e a Prática Docente.	Universidade Estadual do Paraná	Dissertação	28/07/2022
Silva, Adriana Florentino Martins da.	Horta orgânica no Semiárido: Dispositivo de Mediação Interdisciplinar e Educação Ambiental em escolas públicas - Irecê – BA	Universidade Estadual de Feira de Santana	Dissertação	09/09/2022

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2025), organizado pela autora.

Ao realizar a busca no Portal de Periódicos da Capes, utilizando as palavras-chave “Educação Ambiental”, foram encontradas 9499 publicações. Ao refinar a busca com os tópicos “Geografia; EJA” foram obtidos 07 resultados; ao se adotar o recorte temporal dos últimos cinco anos (2019 a 2024), foi obtido apenas 01 resultado. No quadro abaixo pode-se ver os dados referente à publicação.

Quadro 2: Relação de artigos publicados em periódicos sobre Educação Ambiental na EJA e ensino de Geografia dos últimos cinco anos.

Autor(es)	Título	Palavras-chave	Revista	Ano
Lins, Natana da Silva; Fernandes, Nayra Nascimento Bomfim.	Análise da práxis pedagógica de Educação Ambiental nas disciplinas Ciências e Geografia, modalidade EJA.	Educação Ambiental; EJA; Práxis Docente; Ciência; Geografia.	Revista brasileira de Educação Ambiental	2021

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES (2025), organizado pela autora.

A partir de uma investigação realizada no Portal Banco de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), utilizando o descritor “Educação Ambiental”, foram localizados 10.288 trabalhos acadêmicos. Com o acréscimo dos termos “Geografia” e “Educação de Jovens e Adultos (EJA)” como filtros adicionais, a busca foi refinada para 101 registros. Ao delimitar o recorte temporal para o intervalo entre 2019 e 2024, o número de publicações foi reduzido para 57. Dentre esses, por meio da análise dos títulos e resumos, foi possível identificar 8 dissertações que articulam a temática da Educação Ambiental com a EJA, considerando ainda uma abordagem com base em fundamentos geográficos. É importante frisar que ao comparar a pesquisa na BDTD com a pesquisa na base de dados da CAPES houve a repetição de apenas uma dissertação em ambas. O quadro a seguir sistematiza os principais dados dessas produções.

Quadro 3: Relação de teses e dissertações sobre Educação Ambiental na EJA e ensino de Geografia dos últimos cinco anos

Autor	Título	Instituição	Tipo de trabalho	Ano
Ávila, Delma Cavalheiro de	As questões ambientais e a cultura popular : compreensões dos estudantes da educação de jovens e adultos de Araucária.	Universidade Federal do Paraná	Dissertação	2020
Cardoso, Adrielle da Silva	Concepções de estudantes da EJA sobre a Serra do Patrimônio/Pontes e Lacerda-MT: saberes necessários à conservação ambiental.	Universidade Federal de Mato Grosso	Dissertação	2020
Miranda, Eliza Clara de Arruda	Catadores de materiais recicláveis como agentes transformadores : reflexão no contexto da educação de jovens e adultos no município de Várzea Grande-MT	Universidade Federal de Mato Grosso	Dissertação	2020
Medeiros, Alexandre Barra.	A Educação Ambiental nos livros didáticos de Geografia e Ciências do ensino fundamental na Educação de Jovens e Adultos em Ituiutaba/MG	Universidade Federal de Uberlândia	Dissertação	2021
Rodrigues, Mirian Ramos	Impactos dos resíduos sólidos no ambiente: discussões e reflexões a partir da educação ambiental crítica	Universidade Federal do Amazonas	Dissertação	2022
Cordeiro, Debora Rodrigues	Percepção ambiental de alunos da educação de jovens e adultos	Universidade Federal de São Paulo	Dissertação	2023
Barros, Fernanda Rodrigues Corrêa de	A percepção dos riscos socioambientais no Morro do Preventório (Niterói/RJ): uma abordagem no ensino da geografia escolar através do uso de cartilha como recurso educacional.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Dissertação	2024
Costa, Maria Luciana de Melo Silva	Educação ambiental em um contexto social : uma análise da aprendizagem baseada em contexto entre educandos da educação de jovens e adultos nas vivências sobre meio ambiente	Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação	2024

Fonte: Banco de Teses e Dissertações IBICT (2025), organizado pela autora.

Ao se utilizar a Biblioteca Eletrônica Científica On-line (SciELO), inicialmente

utilizou-se o descritor: Educação Ambiental e o lapso temporal de 2019 a 2024, o que gerou o resultado de 103 publicações, ao se adicionar os descritores: EJA e Geografia, foram encontrados 0 (zero) resultados, assim, adotando-se o critério de inclusão/ exclusão optou-se por retirar o descritor EJA, ao que a plataforma retornou 04 resultados, dos quais após a leitura do resumo e palavras-chave, compreendeu-se que apenas 03 atendiam efetivamente aos interesses desta pesquisa. O quadro a seguir apresenta os principais dados dessas produções.

Quadro 4: Relação de artigos sobre Educação Ambiental e ensino de Geografia dos últimos cinco anos

Autor(es)	Título	Palavras-chave	Revista	Ano
Cocato, Guilherme Pereira	Critique for environmental education in geography teaching: Theoretical approaches	Critical environmental education. Geography Teaching. Capitalist mode of production..	Revista Sociedade e Natureza	2019
Cocato, Guilherme Pereira	Crítica à educação ambiental no ensino de geografia: discussão e propostas pedagógicas	Educação ambiental; Ensino de Geografia; Pedagogia histórico-crítica; Materialismo; Degradação ambiental	Revista GEOUSP	2021
Santos, Patrícia Pato dos; Alves, Gilberto Luiz.	Educação ambiental nas escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul	Educação ambiental; Escola pública; Trabalho didático; Orientação didática	Revista Ciência & Educação,	2021

Fonte: Biblioteca Eletrônica Científica On-line (SciELO) - (2025), organizado pela autora.

A segunda etapa dessa pesquisa consistiu no aprofundamento do referencial teórico resultante do levantamento realizado na base de dados, bem como na consulta a outros materiais elencados nas bibliografias consultadas. Essa etapa foi de fundamental importância, visto que, aqui iniciamos a apropriação e escrita dos conceitos, que sustentam o referencial teórico deste trabalho.

1.2 COLETA, TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Dando continuidade aos procedimentos metodológicos da pesquisa, iniciamos o

levantamento do Currículo em Movimento das Escolas Públicas do Distrito Federal² – Pressupostos Teóricos da Educação de Jovens e Adultos e do Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Médio 01, com vistas a verificar e identificar a presença de diretrizes relacionadas ao ensino de Geografia e da Educação Ambiental.

Após a execução dos procedimentos mencionados anteriormente, desenvolvemos um questionário físico que foi aplicado em dois momentos, antes e após a aplicação da sequência didática (ver Apêndice A). Este questionário foi projetado exclusivamente para os discentes participantes dessa sequência didática/ intervenção pedagógica. Os objetivos desta etapa foram: a) identificar os níveis de conscientização antes da aplicação da sequência didática, b) identificar se a sequência didática contribuiu para o aumento da conscientização ambiental dos discentes dos CEM 01 de Sobradinho.

Para a construirmos nosso questionário, a base foram modelos utilizados por outros pesquisadores, cujos temas eram pertinentes aos desenvolvidos nesta pesquisa. Optou-se pela aplicação de questionários impressos com o objetivo de ampliar a taxa de participação dos discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Considerando perfil heterogêneo desse público e possíveis limitações no acesso ou familiaridade com recursos digitais, o formato impresso mostrou-se mais acessível e viável, favorecendo a compreensão das perguntas e a efetiva devolutiva dos instrumentos contribuindo para a fidedignidade e abrangência dos dados coletados.

Antes da aplicação dos instrumentos, os participantes receberam explicações claras sobre a importância da pesquisa, bem como orientações acerca de suas principais etapas, incluindo os objetivos, procedimentos metodológicos, possíveis riscos e benefícios. Para garantir o respeito aos princípios éticos que regem as investigações científicas com seres humanos, foi disponibilizado, em formato físico, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – disponível no Apêndice B dessa pesquisa. O termo foi apresentado de forma acessível, assegurando que todos os participantes compreendessem plenamente o conteúdo antes de assiná-lo. Assim, somente os estudantes que consentiram voluntariamente e de maneira esclarecida foram incluídos na pesquisa, assegurando a legitimidade e a ética do

² Currículo em Movimento: Documento orientador da política curricular da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que fundamenta a organização do ensino nas escolas públicas do DF. Estruturado a partir de princípios como a educação integral, a contextualização dos saberes, a interdisciplinaridade e a valorização das diversidades socioculturais, o Currículo em Movimento orienta o planejamento pedagógico, as práticas de ensino e os processos avaliativos, visando à formação crítica, cidadã e emancipatória dos estudantes ao longo da educação básica. Sua elaboração envolveu diferentes segmentos da comunidade escolar e está estruturado em versões específicas para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Maiores informações e acesso aos documentos podem ser obtidos no portal oficial da SEEDF (<https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>).

processo investigativo.

Destacou-se, ainda, o caráter voluntário da participação, sem qualquer tipo de obrigatoriedade. Foi igualmente esclarecido que as informações que o questionário exigia para posterior classificação dos respondentes não seriam divulgadas e não que não haveria a solicitação de dados sensíveis dos respondentes.

Foi assegurado aos alunos da EJA o direito de não aderirem à pesquisa, bem como a liberdade de se retirarem a qualquer momento, sem que tal escolha resultasse em qualquer tipo de prejuízo. Esclareceu-se ainda, que as informações coletadas seriam preservadas apenas pelo tempo necessário ao cumprimento dos objetivos do estudo, sem repasse a terceiros ou qualquer forma de cruzamento de dados. Ressaltou-se que todo material obtido seria utilizado unicamente para fins científicos relacionados a esta investigação.

Finalizando, as informações obtidas por meio dos questionários passaram por um processo de organização, sistematização e leitura crítica, sendo examinadas sob uma perspectiva quali-quantitativa, que articula a mensuração dos dados e, lida com a interpretação e atribuição de significados. O uso nas pesquisas científicas da combinação de dados advindos de abordagens qualitativa e quantitativas pode ser muito importante para a compreensão de eventos, fatos e processos, que exigem uma profunda análise e reflexão por parte do pesquisador (ABL, s.d.)

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção iremos construir nosso referencial teórico a partir do levantamento feito nas bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e Portal de Periódicos CAPES e, Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO).

2.1 A Pedagogia Histórico-crítica, a Pedagogia de escuta Freireana e a Teoria Socioconstrutivista de Vygotsky.

Segundo Mori (2020), o cenário educacional brasileiro foi historicamente marcado pelo predomínio de tendências pedagógicas liberais, especialmente pela pedagogia tradicional, cuja longa hegemonia deixou profundas marcas na organização da sala de aula, na estrutura do espaço escolar e nas concepções construídas sobre o papel e a postura dos professores.

Mori (2020, s.p.), nos chama atenção para que:

(...) por mais que estejamos vivendo o predomínio das ideias tecnicistas desde os anos 1970, a tendência educacional renovada (na forma de variadas pedagogias escolanovistas, incluindo o construtivismo e um certo neoconstrutivismo, na atualidade) permanece como o principal paradigma a orientar a produção acadêmica sobre educação e a própria formação de professores.

A partir da década de 1970, tem início o desenvolvimento de teorias crítico-reprodutivistas, essas teorias de inspiração marxista formulam críticas à escola enquanto instrumento de dominação ideológica e de reprodução das estruturas de poder, sustentando que, longe de promover a igualdade social, a escola tende a perpetuar as desigualdades existentes na sociedade. Segundo Camargo *et al.* (2017), a designação “reprodutivista” refere-se ao entendimento de que a principal função atribuída à escola, de acordo com essa corrente teórica, consistiria na transmissão de saberes e na manutenção das condições sociais impostas pela classe burguesa dominante. Essas teorias analisam como a escola reproduz as desigualdades sociais existentes, porém, não oferecem soluções para a transformação.

Assim, a Pedagogia Histórico Crítica surge em um período de forte repressão militar, como resposta à necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante do final da década de 1970 (Saviani, 2021), buscando compreender a educação a partir de sua relação com a história e a sociedade, analisando como os processos educativos são influenciados pelas

condições sociais e econômicas. De acordo com Batista e Lima (2013), a contribuição de Saviani à educação brasileira foi construída no contexto da resistência às repressões do regime autoritário, Demerval Saviani desenvolveu uma teoria da educação voltada aos interesses da classe trabalhadora, fundamentada no materialismo histórico-dialético, contrapondo-se à teoria liberal em educação.

Diferenciando-se das teorias crítico-reprodutivistas, a pedagogia histórico-crítica compreende a educação como instrumento ativo de transformação social, a capaz de contribuir para a superação das estruturas que sustentam a exploração capitalista. No contexto da EJA, essa abordagem assume relevância particular, pois reconhece na elevação do nível cultural das classes trabalhadoras uma condição essencial para a construção da consciência crítica. Assim, a formação escolar deixa de ser mera reprodutora da ordem vigente e passa a ser um meio de potencializar a ação política dos sujeitos historicamente marginalizados, conforme já apontava Saviani em **Escola e Democracia** (Mori, 2020).

Conforme Alves (2025, s.p.)³,

Dentre as correntes críticas da educação no Brasil, duas se destacam: a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), de Dermeval Saviani, e a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Ambas são revolucionárias, mas partem de bases filosóficas distintas: Freire, com raízes no idealismo hegeliano e na fenomenologia; Saviani, no materialismo histórico-dialético marxista.

A autora esclarece que a pedagogia de Paulo Freire possui natureza intrinsecamente política, baseada na prática da escuta ativa, no estabelecimento do diálogo genuíno e na crítica às estruturas opressivas. Seu ponto de partida está nas experiências concretas dos sujeitos, de modo a valorizar a interpretação do contexto social como etapa preliminar, a leitura do mundo precedendo a palavra. Para Freire a escola deve ser um espaço de problematização da realidade e não de adaptação a ela. Ao enfatizar a promoção da consciência crítica e o diálogo, essa abordagem pedagógica pode acabar por negligenciar a mediação estruturada do conhecimento historicamente produzido. Essa ausência de uma orientação sistemática pode favorecer práticas espontâneas, relativistas ou até mesmo descomprometidas como rigor necessário para que o discente se aproprie de saberes científicos e culturais. (Alves, 2025)

Dando continuidade à reflexão de Alves (2025), baseando-se no materialismo histórico-dialético, Saviani parte das condições concretas da existência. Para ele, apesar da escola estar marcada por contradições concretas da existência, esta é uma instituição que tem a capacidade e a responsabilidade de ser reformulada internamente desempenhando um papel fundamental

³ s.p. – Abreviação de “sem página”, utilizada quando a obra consultada não apresenta numeração de páginas.

para a emancipação da classe trabalhadora. Saviani apoia-se na garantia do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pelas gerações passadas como forma de romper o ciclo de marginalização cultural e social, o autor não defende uma escola tradicional, mas sim, uma escola rigorosa, intencional, que compreende o papel formador do conhecimento.

Destarte, Alves (2025, s.p.) finaliza sua análise destacando que:

Freire, com sua pedagogia da escuta, é essencial para que o educador não perca de vista a dignidade e a historicidade do sujeito. Saviani, com sua pedagogia do conteúdo, é imprescindível para que esse sujeito possa disputar os códigos da cultura letrada, científica e filosófica produzida historicamente. [...]

Freire é a faísca que acende a indignação. Saviani é a estrutura que canaliza essa energia para a luta transformadora. A pedagogia revolucionária precisa dos dois — mas não de qualquer jeito.[...]

Ao refletir sobre a contribuição de Paulo Freire, Alves (2005) reconhece a relevância de sua pedagogia pautada na escuta e na denúncia, fundamental para contextos marcados pela opressão e pela negação da voz dos sujeitos. Contudo, a autora observa que o enfoque idealista e subjetivo da proposta freireana impõe limites à sistematização do conhecimento escolar. Nesse ponto, estabelece um diálogo com as formulações de Saviani, cuja Pedagogia Histórico-Crítica, alicerçada no materialismo histórico-dialético, propõe uma educação que ultrapassa a crítica discursiva, orientando-se para a transformação concreta da realidade social e para a formação integral do ser humano. Assim, ao articular as perspectivas de Freire e Saviani, Alves (2005) indica que a emancipação humana requer tanto a consciência crítica quanto o domínio sistematizado do saber historicamente produzido.

Dessa forma, as reflexões de Alves (2005) evidenciam a possibilidade de aproximação entre os pressupostos de Freire e Saviani, ao reconhecer que ambos, embora partam de fundamentos teóricos distintos, convergem na defesa de uma educação emancipadora e transformadora. Essa interlocução teórica permite compreender como diferentes perspectivas críticas podem se complementar na busca por práticas pedagógicas que unam conscientização, rigor intelectual e compromisso social.

Freire e Saviani coadunam com uma visão crítica da educação, ambos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. Suas teorias apresentam fundamentos que, em diálogo, podem colaborar para o enriquecimento de práticas pedagógicas, especialmente no contexto da educação ambiental voltada para a EJA. Freire destaca a importância da experiência vivida e do diálogo para a formação de uma consciência crítica, Saviani enfatiza a necessidade da mediação sistemática do conhecimento historicamente acumulado, visando garantir o rigor e a profundidade na apropriação dos saberes científicos e culturais. Assim, pode-se afirmar que estes autores são importantes referências para a educação

brasileira, e suas ideias possibilitam a construção de uma prática educativa que dá grande importância a subjetividade do educando, bem como a transmissão crítica e estruturada do conhecimento, elementos essenciais à transformação social e ambiental no âmbito da EJA.

Outro importante autor é Vygotsky, que enfatiza o papel fundamental das interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. Sob a ótica de Vygotsky, o papel do professor é compreendido como o de um sujeito que, por possuir maior domínio e experiência sobre determinados saberes, atua como mediador ativo entre o estudante e o conhecimento. Sua prática pedagógica é orientada pelo esforço constante de promover situações de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento intelectual do aluno para além de suas capacidades atuais.

Ao analisar as apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil, Freitas (2000, p.15) explica que:

o professor interfere no processo de aprendizagem e contribui para a transmissão de um conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. É nesse sentido que a teoria educacional de Vygotsky é uma teoria da transmissão cultural, tanto quanto do desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a concepção de Vygotsky sobre o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem, alinha-se às proposições de Freire e Saviani no que tange ao caráter político, cultural e social da educação. Vygotsky salienta a importância da transmissão cultural para o desenvolvimento humano, Freire defende que o conhecimento deve ser construído de modo dialógico na relação entre educador e educando. Saviani, advoga que a prática pedagógica não se resume à reprodução do saber, devendo conduzir à apropriação crítica do patrimônio cultural da humanidade como base para a transformação da realidade.

Assim, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, especialmente no contexto da Educação Ambiental, essas perspectivas se complementam ao reconhecerem os discentes como sujeitos históricos, portadores de saberes próprios, e o professor como agente que viabiliza condições para que esses saberes dialoguem com as dimensões científicas, éticas e políticas das questões socioambientais. Dessa maneira, essa pesquisadora enxerga a Educação Ambiental Crítica como *lócus* privilegiado para a mitigação de visões fragmentadas do meio ambiente, de modo a contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir em suas realidades de modo consciente, crítico e emancipador.

2.2 A Educação Ambiental e suas correntes

Ao adentrar o campo da Educação Ambiental (EA), percebe-se que, embora exista convergência da educação como elemento fundamental na construção de relações mais equilibradas com o mundo natural, há uma diversidade significativa de abordagens entre os estudiosos da área. Diferentes perspectivas teóricas e práticas são mobilizadas, resultando em distintas formas de conceber os processos educativos voltados para questões ambientais e suas múltiplas dimensões (Sauvé, 2005).

Assim, para que possamos conhecer as inúmeras possibilidades teóricas e práticas no campo da Educação Ambiental, tomando por base o artigo: **Uma cartografia das correntes em educação ambiental** de Lucie Sauvé, onde a autora analisou as diferentes propostas de EA e identificou quinze correntes, construímos o quadro 5 (Correntes da Educação Ambiental por Sauvé).

Quadro 5: Correntes da Educação Ambiental por Sauvé (continua)

Corrente	Objetivos
Corrente naturalista	Essa abordagem tem como foco principal a interação entre o ser humano e a natureza. O processo educativo pode se desdobrar em diferentes dimensões: desde uma perspectiva cognitiva, voltada para o conhecimento sobre os elementos naturais, até experiências sensoriais e vivências diretas no ambiente, que favorecem a aprendizagem a partir da convivência com o meio.
Corrente conservacionista/recursista:	Abordagem voltada para a conservação dos recursos; “Administração do meio ambiente”.
Corrente resolutiva:	Abordagem sobre problemáticas ambientais e suas resoluções – do diagnóstico à ação; “Modificação de comportamentos ou de projetos coletivos.”
Corrente sistêmica:	Identifica diferentes componentes de um sistema ambiental e reafirma as relações entre esses componentes (elementos biofísicos e os elementos sociais de uma situação ambiental);
Corrente científica:	Indução de hipóteses a partir de observações e na verificação de hipóteses, através de novas observações ou por experimentação. EA associada ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades relativas às ciências do meio ambiente. Enfoque cognitivo.

Quadro 5: Correntes da Educação Ambiental por Sauvé (conclusão)

Corrente humanista:	�nfase � dimensão humana do meio ambiente, construído no cruzamento da natureza e da cultura. Enfoque cognitivo, mas também sensorial. Preferida da �tica da Geografia e Ciências Humanas.
Corrente moral/�tica:	Ancorada num conjunto de valores, mais ou menos conscientes e coerentes entre eles;
Corrente holística:	Visa desenvolver as múltiplas dimensões de seu ser em interação com o conjunto de dimensões do meio ambiente. Conhecimento orgânico do mundo
Corrente biorregionalista	Inspira-se numa �tica ecocêntrica e centra a educação ambiental na construção de uma relação com o ente local e regional, desenvolvimento do sentimento de pertenc�a e compromisso em valorizar o seu meio.
Corrente prática:	A ênfase está na aprendizagem na ação, pela ação e para a melhora desta. Uma reflexão na ação, no projeto em curso.
Corrente crítica:	Insiste, essencialmente, na análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais.
Corrente feminista:	Adota a análise e a denúncia das relações de poder dentro dos grupos sociais. A ênfase é dada as relações de poder que os homens ainda exercem sobre as mulheres, em certos contextos e na necessidade de integrar perspectivas e os valores feministas aos modos de governo, de produção de consumo, de organização social. Estratégias de sobrevivência femininas em que se deve inspirar a sobrevivência do planeta.
Corrente etnográfica:	�nfase ao caráter cultural da relação com o meio ambiente. Se inspirar nas pedagogias de diversas culturas que têm outra relação com o meio ambiente.
Corrente da eco-educação:	Dominada pela perspectiva educacional da Educação Ambiental. Meio ambiente – uma esfera de interação essencial para a ecoforma��o.
Corrente da sustentabilidade:	Educação ambiental – ferramenta a serviço do desenvolvimento sustentável. Educação para o consumo sustentável – utilização racional dos recursos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Como podemos observar, a prática da Educação Ambiental pode assumir diferentes trajetórias e abordagens, não sendo possível classificá-las como certas ou erradas. Cada proposta pedagógica carrega potencialidades e contribuições específicas, que devem ser reconhecidas e analisadas a partir do contexto em que se inserem. O que de fato orientará a efetividade dessas práticas será a adequação à realidade socioambiental e históricas em que ocorrerão, respeitando a diversidade de sujeitos, territórios e tempos envolvidos no processo educativo.

2.3 A Educação Ambiental em Perspectiva Crítica

Conforme visto no tópico anterior a educação ambiental, ao longo de sua consolidação como campo interdisciplinar, tem assumido diferentes concepções e enfoques, que vão desde abordagens conservacionistas até perspectivas mais críticas e transformadoras. Entre os principais referenciais que sustentam uma abordagem crítica da educação ambiental, destaca-se a contribuição de Sauvé (2005), ao apresentar uma cartografia das correntes existentes no campo. Ela aponta que a Educação Ambiental Crítica se diferencia por articular os aspectos ecológicos, sociais, políticos, culturais e econ  micos, compreendendo o meio ambiente como uma construção histórica e relacional.

Ainda de acordo com a autora a Educação Ambiental Crítica visa    transformação social,    justiça ambiental e    emancipação dos sujeitos. Ela se opõe à visões tecnicistas e reducionistas que tratam o meio ambiente apenas como recurso ou problema técnico, e propõe a construção de uma consciência ecológica baseada no diálogo, na participação cidadã e na problematização da realidade. Uma postura crítica, com um componente necessariamente político, que aponta para a transformação de realidades. Longe de configurar um julgamento improdutivo, essa abordagem via construção de uma consciência ambiental crítica — em seu percurso ou como resultado — inspira ações comprometidas com a emancipação e com o rompimento de condicionantes alienantes.

Essa abordagem também é defendida por Loureiro (2012), que entende a Educação Ambiental como um projeto político-pedagógico vinculado à luta por justiça social e ambiental. Para o autor, é preciso romper com a visão tradicional da educação como transmissão de conteúdos neutros, e compreender a prática educativa como a  o política e cultural. A Educação Ambiental Crítica deve, deste modo, estar orientada para a formação de sujeitos ecológicos,

capazes de perceber-se como parte integrante dos ecossistemas e como agentes de transformação de seu território e de suas condições de vida.

Outro autor que coaduna com essa proposta é Reigota (2010), que insiste na necessidade de uma Educação Ambiental situada, dialógica e comprometida com a diversidade de saberes. Reigota defende que os significados atribuídos ao meio ambiente variam de acordo com as experiências, culturas e contextos dos sujeitos, sendo essencial escutá-los para que o processo educativo seja significativo, haja vista que pretende-se que sua consciência e participação ressoem em âmbito planetário. A Educação Ambiental, segundo ele, deve partir das vivências cotidianas, estimular a reflexão crítica e promover o engajamento em práticas concretas de transformação.

A ausência de uma consciência ambiental crítica entre estudantes configura-se como uma das principais barreiras para a construção de práticas sustentáveis e para o enfrentamento efetivo dos desafios ecológicos contemporâneos. Essa realidade é resultado de uma multiplicidade de fatores, dentre os quais se destacam a fragilidade da construção de uma proposta de Educação Ambiental Crítica nas instituições de ensino, a limitação estrutural das escolas em promover ações formativas nesse campo, o reduzido nível de engajamento dos discentes em iniciativas socioambientais, além de condicionantes socioeconômicas e culturais que dificultam a internalização de valores ecológicos.

Essa lacuna formativa afeta a capacidade dos estudantes de compreender os fundamentos dos sistemas naturais e de reconhecer as implicações ambientais de suas escolhas cotidianas. Assim, quando não há um trabalho educativo consistente sobre os princípios ecológicos, os estudantes tendem a concluir sua trajetória escolar sem desenvolver uma visão crítica sobre a relação entre suas atitudes cotidianas e os impactos ambientais gerados. Desse modo, muitos jovens e adultos tornam-se alheios aos impactos de suas ações sobre o meio ambiente, o que os distancia do debate e da participação efetiva nas lutas por justiça socioambiental e conservação dos ecossistemas.

No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa problemática assume contornos ainda mais complexos, pois trata-se de um público cuja trajetória educacional é, em geral, marcada por interrupções (evasão escolar), desigualdades e experiências de exclusão, o que impacta diretamente na construção de vínculos com temáticas como a Educação Ambiental.

Ademais, os sujeitos da EJA, frequentemente imersos em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, enfrentam múltiplas urgências cotidianas que dificultam a apropriação crítica de valores ecológicos e o engajamento em práticas sustentáveis. A ausência de políticas públicas robustas e de propostas pedagógicas contextualizadas, que reconheçam e valorizem os

saberes desses sujeitos, contribui para a reprodução de um ciclo de invisibilidade ambiental nesse segmento educacional.

As consequências desse cenário são amplas, graves, de longo alcance e profundamente preocupantes. Haja vista que, a falta de informação e de consciência ambiental contribuem para a manutenção de comportamentos nocivos ao meio ambiente e à saúde coletiva. Por exemplo, quando resíduos sólidos são descartados de forma inadequada ou recursos naturais são explorados sem critério, o meio ambiente é sobrecarregado e, frequentemente comunidades que não contribuíram para este cenário acabam sofrendo dessa falta de conscientização.

Outrossim, a ausência de conscientização sobre as mudanças climáticas, por sua vez, reforça a inércia frente à crise climática global, perpetuando padrões de consumo que agravam a emissão de gases de efeito estufa e aceleram o esgotamento dos bens comuns.

Um aspecto igualmente preocupante está na forma como a biodiversidade e os ecossistemas são frequentemente negligenciados. Ao não se compreender plenamente o papel fundamental que esses elementos desempenham na manutenção da vida, torna-se difícil sustentar o apoio social a políticas públicas voltadas à sua preservação. Tal desconhecimento abre espaço para o avanço da degradação ambiental em especial dos habitats e para a perda de espécies, muitas vezes de forma irreversível.

Diante do desconhecimento generalizado sobre a importância da biodiversidade e dos ecossistemas para a manutenção da vida no planeta, a escola assume um papel estratégico na formação de sujeitos críticos, comprometidos com a preservação ambiental e com o exercício da cidadania.

Para além dos impactos ambientais diretos, a insuficiência de consciência ambiental enfraquece também o sentido de responsabilidade social. A carência de envolvimento em projetos coletivos, como mutirões ambientais, campanhas educativas ou espaços de deliberação pública, evidencia a dificuldade de mobilização dos estudantes frente aos desafios que exigem resposta urgente e solidária.

Nesse contexto, é essencial que se invista em propostas pedagógicas integradas, que reconheçam a Educação Ambiental como um eixo articulador do currículo escolar. Tais propostas devem valorizar experiências concretas, enraizadas no território e construídas de forma participativa. Ao ofertar aos estudantes oportunidades de aprendizado contextualizado e espaços reais de protagonismo, a escola fortalece sua função formadora e para a constituição de uma Educação cidadã crítica, sensível e comprometida com a sustentabilidade da vida e com a justiça ambiental.

2.4 Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, desafios e potencialidades

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido documentadamente marcada por processos de exclusão, negligência política e estigmatização social (Brasil, 2000). O estigma, enquanto construção social que atribui desvalorização a determinados sujeitos ou grupos, foi aprofundadamente analisado por Erving Goffman (1963, 1981), o qual compreende como uma marca que compromete a aceitação plena do indivíduo no convívio social.

Na EJA, essa lógica se materializa por meio de preconceitos que colocam em xeque a legitimidade do processo educativo vivido na idade adulta. Trata-se de uma modalidade que atende, em sua maioria, sujeitos que tiveram sua trajetória escolar interrompida por razões estruturais — como pobreza, trabalho e gravidez precoce, discriminação — e que, ao retornar à escola, carregam consigo saberes oriundos da experiência, do trabalho e da luta por sobrevivência.

Neste sentido, Arroyo (2005) chama atenção para o modo como a EJA muitas vezes é tratada como uma “educação de segunda categoria”, desconsiderando a singularidade dos sujeitos que a compõem. Segundo o autor, é necessário romper com os paradigmas tradicionais e admitir os estudantes da EJA como sujeitos históricos, com direitos, saberes e desejos. Arroyo assim como Freire (1970) propõe uma pedagogia do sujeito, que leve em conta suas trajetórias de vida, suas identidades e seus territórios.

Segundo Freire (1970), a prática educativa deve reconhecer os sujeitos como seres conscientes, capazes de refletir criticamente sobre a realidade que os cerca. Nesse sentido, a educação não se limita à transmissão de conteúdos, mas constitui-se como um processo de problematização das relações entre os indivíduos e o mundo. Essa abordagem exige, desde o início, superação da contradição educador/educandos, propondo uma construção conjunta do conhecimento, pautada no diálogo e na transformação mútua.

Do mesmo modo, Paiva (2003) defende que a EJA deve ser pensada a partir de uma perspectiva curricular que integre os conhecimentos escolares aos saberes populares, permitindo a construção de uma aprendizagem significativa e contextualizada. Para a autora, a superação do analfabetismo não pode ser o único foco da EJA, sendo necessário que se contemple também temas atuais e relevantes, como as questões ambientais, os direitos humanos e o exercício pleno da cidadania.

Nesse sentido, a EJA constitui um espaço fértil para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a criticidade e emancipação dos sujeitos. A presença de indivíduos

que vivem em territórios periféricos, muitas vezes marcados pelo racismo ambiental, faz premente a inclusão da temática ambiental no currículo da EJA de maneira transversal, contextualizada, significativa e comprometida com a transformação social.

O ensino de Geografia e a Educação Ambiental, ao não se restringirem aos limites de uma grade curricular convencional, revelam-se como um campo fértil para o desenvolvimento de saberes integrados e interdisciplinares, pautados na sustentabilidade ambiental em suas múltiplas escalas — do local ao global.

Por conseguinte, essa prática educativa, ao dialogar com os saberes das culturas tradicionais, ao incorporar a dimensão crítica da ciência e ao fomentar a participação ativa em políticas públicas socioambientais, expande os horizontes de atuação da escola como espaço de feitura de conhecimento (Sorrentino *et al.*, 2005).

Por não se enquadrar nas estruturas rígidas de uma disciplina nos moldes tradicionais, a Educação Ambiental proporciona a experimentação de inovações metodológicas, orientadas pelo princípio do *educere* — isto é, “fazer emergir de dentro”. Essa abordagem valoriza os processos formativos que se nutrem da paixão pelo saber e pela vivência, elementos que mobilizam subjetividades e fortalecem a prática pedagógica comprometida com a complexidade da vida e com sua continuidade no planeta (Sorrentino *et al.*, 2005).

Diante das múltiplas dimensões que atravessam a Educação de Jovens e Adultos, faz-se urgente o reconhecimento de que esta modalidade carrega uma potência pedagógica por vezes subestimada pelas estruturas formais de ensino.

Andrade (2020) apoiada em Paulo Freire aponta que, a educação não deve ser algo pensado de fora para dentro, como uma ação dirigida ao povo; ao contrário, deve emergir das vivências cotidianas das próprias comunidades, enraizada em seus territórios, saberes e modos de compreender o mundo.

Dessa maneira, é imperioso romper com o modelo de educador que num monólogo, transmite conhecimentos fragmentados, desvinculados da realidade, que lhes impede de articular os conhecimentos oriundos da cultura popular com o conhecimento cientificamente elaborado, impedindo, assim a compreensão da totalidade, que possibilitaria uma nova percepção da realidade (Freire, 2021).

Ao valorizar a cultura popular, construída na experiência e resistência diária, bem como incorporar metodologias que promovam o diálogo, a reflexão e o engajamento, faz-se com que a prática educativa ganhe densidade ética e política. Nessa direção, comprometer-se com a construção de uma EJA que não se restrinja a um currículo formal tradicional, mas que atue de maneira transversal, contextualizada, significativa e comprometida com a transformação social,

ou seja, que crie condições para que se afirme o direito à educação como um direito à dignidade, à voz e à permanência no mundo.

2.5 Contribuições da Pedagogia Freireana para a Educação Ambiental na EJA

A proposta pedagógica de Paulo Freire oferece fundamentos teóricos basilares para a articulação entre educação ambiental crítica e a EJA. Em sua obra clássica “Educação como prática da liberdade” (1999) e, posteriormente, em “Pedagogia do oprimido” (2021), Freire defende uma educação problematizadora, baseada no diálogo, na escuta e na construção coletiva do conhecimento. Para ele, educar é um ato político por excelência, que implica escolhas, posicionamentos e compromisso com a transformação da realidade.

Aplicada ao campo da educação ambiental, a pedagogia freireana permite a construção de processos educativos enraizados na realidade dos educandos, colocando-os como protagonistas de seu processo educacional. Como aponta Loureiro (2012), o diálogo entre educação ambiental crítica e pedagogia freireana resulta em práticas que promovem a autonomia, a consciência ecológica e a ação transformadora dos sujeitos em seus territórios. A escuta ativa, o respeito aos saberes populares e a contextualização dos conteúdos são estratégias fundamentais para esse tipo de prática educativa.

Na EJA, essa abordagem é particularmente potente, pois reconhece os sujeitos como portadores de uma história de lutas e resistências. Ao tratar da temática ambiental com base na realidade vivida — como problemas de saneamento, moradia, transporte, trabalho —, é possível construir um currículo vivo, que une conhecimento científico, vivência e “ação transformadora.”

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o ensino de Geografia, assim como, a Educação Ambiental revelam-se como uma dimensão formativa essencial, especialmente, pela potência que carregam ao promover reflexões críticas sobre o espaço vivido⁴ e ao fomentar a construção de uma consciência socioambiental ativa.

⁴ O conceito de espaço vivido, formulado por Armand Frémont na década de 1970, refere-se à maneira como os sujeitos percebem e atribuem significados aos espaços que habitam, a partir de suas vivências cotidianas, dimensões culturais, simbólicas e afetivas. Essa perspectiva contribui para compreender como os lugares são carregados de sentidos e como influenciam — e são influenciados — pelas práticas sociais que ali ocorrem (SERRA, 2021). Frémont define o espaço vivido como o “espaço onde a vida acontece”, destacando a importância das relações humanas e da construção de significados nesse espaço.

Neste sentido, e com base na perspectiva de Sauvé (2000), compreende-se que o meio ambiente não deve ser tratado apenas como um tema transversal ou um problema a ser resolvido, mas sim como parte indissociável da própria existência humana — um espaço em que natureza e cultura se entrelaçam e no qual se forjam identidades, valores, vínculos e modos de ser-no-mundo, ou seja, a própria ideia de espaço geográfico.

Essa ideia ganha ainda mais importância na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois muitas vezes esses estudantes trazem consigo histórias marcadas por exclusão social e histórica. Para eles, a escola pode ser uma chance valiosa de ressignificar suas conexões com o lugar onde vivem, com o trabalho, o consumo e o meio ambiente ao seu redor.

Ademais, a escola e a Educação Ambiental para os educandos da EJA, pode representar dois caminhos distintos, mas igualmente significativos: pode ser o espaço onde se repetem as contradições do espaço geográfico – como desigualdades socioeconômicas, segregações territoriais e racismo ambiental – ou pode se tornar um território de possibilidades, onde se ressignificam as relações com o trabalho, o consumo, o meio ambiente e o próprio local de pertencimento.

Portanto, a Educação Ambiental não deve ser vista apenas como uma “educação para o meio ambiente” no sentido tradicional, de passar informações e impor normas. Conforme propõe Sauvé (2000),   necessário ir além: o verdadeiro desafio consiste em auxiliar os alunos na reconstrução crítica de suas relações com o ambiente, valorizando aquilo que eles já sabem, suas memórias e as práticas que fazem parte do seu dia a dia.

Ou seja, a prática pedagógica do ensino de Geografia aliada a Educação Ambiental deve ir além da transmissão de conteúdos, promovendo uma leitura crítica do espaço vivido e oferecendo ferramentas para a reconstrução da cidadania e da dignidade.

Assim sendo, a Educação Ambiental na EJA deve estimular dinâmicas sociais transformadoras a partir da realidade local dos estudantes, ampliando gradualmente sua inserção em redes mais amplas de solidariedade e participação cidadã. Ao levar em consideração as múltiplas formas de se relacionar com o ambiente — sensível, crítica,  tica, prática e afetiva —, o trabalho pedagógico ganha força para cultivar uma consciência ambiental que não se restringe à informação, mas que mobiliza atitudes e ações concretas de cuidado, pertencimento, compromisso com a sustentabilidade da vida e que objetiva o pleno exercício da cidadania.

2.6 Ensino de Geografia e Educação Ambiental

Os desafios contemporâneos para promover uma educação geográfica de qualidade são multifacetados e exigem uma abordagem integrada que leve em conta tanto os aspectos epistemológicos quanto as realidades práticas do ensino. Na atualidade, um dos principais desafios é a necessidade de romper com a tradicional abordagem conteudista e promover uma pedagogia que favoreça o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo nos alunos.

Isso implica não apenas uma revisão dos currículos e materiais didáticos, mas também a criação de um ambiente educacional que estimule a curiosidade, a investigação e a compreensão profunda dos fenômenos geográficos. A formação inicial e continuada dos professores deve, portanto, ser orientada por princípios que valorizem a autonomia docente e incentivem a adoção de metodologias ativas e participativas.

Além disso, a Geografia como disciplina enfrenta o desafio de se manter relevante em um mundo em acelerada transformação. A globalização, as mudanças climáticas e a crescente urbanização exigem que o ensino de Geografia aborde questões atuais e prepare os alunos para entender e atuar sobre esses fenômenos complexos.

Tardif, em sua obra **“Saberes docentes e formação profissional”** (2014), discute a importância de reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento. O autor argumenta que os saberes docentes são construídos a partir de um conjunto de experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, e que esses saberes são fundamentais para a prática educativa. No contexto do ensino de Geografia, isso implica reconhecer que os professores não são apenas transmissores de conhecimento geográfico, mas também construtores ativos desse saber.

Cavalcanti, em **“Pensar pela Geografia: ensino e relevância social”** (2019), aborda as permanências e desafios no ensino de Geografia no Brasil. A autora destaca a necessidade de renovação constante das práticas pedagógicas para manter a relevância social da Geografia. Ela enfatiza a importância de formar um pensamento geográfico crítico e reflexivo que permita aos alunos compreender e atuar no espaço geográfico de maneira consciente e responsável.

Outro aspecto relevante trazido por Cavalcanti (2019) é a formação do pensamento geográfico para orientar práticas espaciais cotidianas. Ela reafirma a importância de um posicionamento teórico que valorize a construção de conceitos geográficos significativos e contextualizados, que possibilitem aos estudantes desenvolver uma compreensão profunda e aplicável no espaço geográfico.

Para Cavalcanti (2019), ensinamos Geografia para que o aluno aprenda a pensar geograficamente. Parte-se do pressuposto que o pensamento geográfico é a capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos ou fenômenos e por sua vez o raciocínio geográfico é um modo de operar com o pensamento geográfico – sendo assim raciocínios específicos articulados pelo pensamento geográfico.

Para formular seu entendimento do que é e para que serve a Geografia, o professor mobiliza, entre outros saberes, conhecimentos da ciência de referência: a Ciência Geográfica.

A Ciência Geográfica procura soluções para os problemas expostos pela sociedade. A Geografia é uma maneira de estruturar o espaço e o pensamento, tanto dos geógrafos quanto de todos os cidadãos, através da organização de elementos da realidade, resultando na produção do pensamento geográfico.

Na pesquisa o cientista faz abstrações e busca critérios mais objetivos, no conjunto da pesquisa no seu campo para definir temáticas a serem estudadas. Na escola ensinam-se as bases da ciência e busca-se desenvolver capacidades de pensamento, levando-se em conta os estágios de amadurecimento dos alunos e suas condições objetivas de lidar com o conhecimento.

Cavalcanti e Viadana (2010), em **“Fundamentos históricos da Geografia: contribuições do pensamento filosófico na Grécia antiga”**, exploram as raízes históricas e filosóficas da Geografia. Os autores argumentam que a compreensão dos fundamentos filosóficos é essencial para uma prática pedagógica consciente e crítica, que valorize tanto o conhecimento histórico quanto as implicações contemporâneas da Geografia.

Kaercher, em várias de suas obras, incluindo **“A Geografia Escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos na Geografia Crítica”** (2004) e **“Geografia e Educação: uma discussão epistemológica”** (2017), discute os desafios epistemológicos enfrentados pelos educadores na prática do ensino de geografia. Kaercher propõe uma mudança de paradigma científico na formação docente, enfatizando a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva que enfrente os obstáculos epistemológicos presentes na educação geográfica.

Como nos advertem Menezes e Karcher (2017), uma visão fragmentada do mundo não possibilita uma leitura crítica da realidade social, ao passo que o desenvolvimento de um processo de (re)construção do conhecimento permite a formação de um sujeito crítico e reflexivo. Costella (2012) discute a escola como um espaço de responsabilidade social, destacando a importância de práticas educativas que promovam a cidadania e o engajamento

social.

Sabe-se que um ensino eficaz é aquele que contribui para a formação de cidadãos autônomos e críticos, capazes de enfrentar os problemas da sociedade contemporânea, entre eles os problemas ambientais. Ao abordar conteúdos geográficos e a temática ambiental, é fundamental compreendermos o papel da Geografia e da Educação Ambiental na escola para que esta cumpra sua função social.

Segundo Souza (2011) é fundamental referenciar-se pelos conceitos estruturantes do pensamento espacial. Para Cavalcanti (2019), a presença da Geografia na educação básica escolar deve-se ao fato de considerar-se que seus conhecimentos são relevantes a todas as pessoas, para se viver no mundo e melhor compreendê-lo, afirmando ainda que, parte-se do visível, a imagem como paisagem, para buscar compreender o invisível (as máscaras sociais). Assim como pensar geograficamente, seria o pensamento sobre a produção do espaço com todo seu potencial explicativo.

De acordo com Moreira (2007 *apud* Cavalcanti, 2019), o sujeito, ao se deparar com um fenômeno da realidade em primeira aproximação, interroga sobre onde esse fenômeno resultante da relação sociedade-natureza ocorreu ou ocorre, e como está distribuído e a que distância estão seus elementos uns dos outros.

Desse modo, ao compreender o espaço geográfico como resultado das interações entre sociedade e natureza, o ensino de Geografia passa assumir um papel essencial na formação do pensamento crítico dos estudantes. Essa compreensão possibilita que o aluno não apenas reconheça as configurações espaciais, mas também interprete os processos e relações que as produzem, desenvolvendo uma postura investigativa diante do mundo. É nessa direção que se insere a proposta de Cavalcanti (2019), ao destacar a importância de formar sujeitos do conhecimento capazes de produzir saberes sob a perspectiva geográfica.

Ao abordar a necessidade de que os alunos se coloquem como sujeitos do conhecimento e que, ao assimilarem determinados conteúdos trabalhados e propostos pelo professor aprendam uma forma de se produzir conhecimentos na mesma perspectiva: a perspectiva geográfica, Cavalcanti (2019), sinaliza que um caminho para o desenvolvimento dessa capacidade seria a ênfase na formação de conceitos pelo ensino.

Cavalcanti (2019), nos lembra que o estudo de determinados conteúdos ditos geográficos se justifica quando se faz a leitura geográfica desse fato. Por exemplo, estudar a Educação Ambiental, a partir da perspectiva geográfica significa compreender as relações entre sociedade e natureza de forma integrada, crítica e espacializada.

Nessa perspectiva, a leitura geográfica dos fenômenos permite reconhecer as interações entre sociedade e natureza como parte de um mesmo processo de produção do espaço. Tal compreensão confere sentido ao ensino de Geografia, pois o aproxima das dinâmicas reais que configuram o mundo vivido pelos alunos, tornando possível analisar criticamente as questões ambientais em diferentes escalas.

A Geografia, enquanto ciência que investiga as dinâmicas do espaço e o impacto das ações antrópicas sobre o meio ambiente, contribui de forma considerável para ampliar a compreensão dos problemas ambientais em suas múltiplas escalas – do local ao global.

Desse modo, Cavalcanti (2019) reafirma que na medida em que se pretende trabalhar o ensino de Geografia de modo significativo, em que considere a realidade concreta dos alunos e também de outros sujeitos (espaço vivido) e seus problemas, é relevante que se parta do seu lugar, que se convoque esse lugar à cena de toda e qualquer problematização.

Nessa direção, Cavalcanti (2019) destaca a relevância do pensamento geográfico para a compreensão crítica do mundo contemporâneo, enfatizando a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada no ensino da disciplina. Ressalta o papel do professor como mediador do conhecimento, capaz de estimular o pensamento reflexivo e a consciência ética nos estudantes.

Destarte, se faz necessário que os professores se apropriem da pesquisa. O professor-pesquisador encontra-se em constante processo reflexivo, fazendo as autocríticas necessárias à melhoria do processo de ensino aprendizagem, trazendo uma Geografia mais próxima à realidade dos alunos e, portanto, mais significativa para eles. Ou seja, ao se aliar uma prática pedagógica que recorra a uma Educação Ambiental Crítica pode-se chegar a consecução desse objetivo.

2.7 Consequências da carência da conscientização ambiental

A carência de uma consciência ambiental crítica entre escolares pode provocar uma sequência de implicações preocupantes, que extrapolam o âmbito individual e gera consequências relevantes para a sociedade. Quando os indivíduos não são capacitados para compreender sua relação com o meio ambiente, perdem-se oportunidades essenciais de transformação social e de sustentabilidade.

As consequências dessa lacuna formativa são multifacetadas e interdependentes. A

consciência ambiental não crítica ecoa diretamente na saúde coletiva, dado que práticas cotidianas insustentáveis contribuem para a poluição do ar, da água e do solo, atingindo sobretudo as populações mais vulnerabilizadas. Ademais, a negligência diante das mudanças climáticas compromete a capacidade de resposta da sociedade diante de eventos extremos cada vez mais frequentes e intensos, acentuando as disparidades já existentes.

A perda exponencial da biodiversidade e o esgotamento dos recursos naturais, por sua vez, demonstram a vulnerabilidade de uma racionalidade utilitarista que dissocia o ser humano da natureza. Sob esse olhar, a omissão referente à responsabilidade social e à participação cidadã evidencia um distanciamento preocupante dos princípios democráticos, impedindo a construção de um projeto coletivo voltado à justiça ambiental e à sustentabilidade da vida em suas múltiplas configurações.

Segundo Carvalho (2019), na atualidade a preocupação com a sustentabilidade está diferente, haja vista que a natureza não está sendo capaz de suportar e responder adequadamente a excessiva carga das ações antrópicas e de suas consequências. Essa afirmação acaba por nos fazer refletir que os limites ecológicos do planeta vem sendo sistematicamente ultrapassados, o que pode colocar em risco a estabilidade de ecossistemas e, conseqüentemente, pode prejudicar a qualidade da vida humana e não humana na Terra.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental reconhecer e refletir sobre as principais consequências ambientais provenientes da ação antrópica. O quadro a seguir apresenta uma breve síntese de alguns efeitos mais recorrentes e preocupantes da interferência humana.

Quadro 6 – Principais consequências ambientais decorrentes da ação antrópica.

Consequência ambiental	Caracterização da consequência ambiental
Impactos sobre a saúde coletiva	Em áreas urbanas densamente povoadas, onde muitos discentes vivem, os efeitos da poluição ambiental são sentidos de maneira acentuada. A ausência de informação e sensibilização acerca das fontes poluentes e de seus impactos diretos pode levar à perpetuação de hábitos que agravam os problemas de saúde pública. O uso imoderado de veículos particulares, o descarte inadequado de resíduos e a negligência com práticas sustentáveis, como a separação de lixo e o uso de transporte coletivo, manifestam padrões de comportamento frequentes em contextos de baixa educação ambiental. Esses comportamentos não apenas comprometem a saúde

	individual, mas também intensificam a degradação ambiental que, por sua vez, afeta a saúde de toda a comunidade.
Negligência frente às mudanças climáticas	A falta de uma formação ambiental crítica também contribui para o distanciamento em relação à crise climática contemporânea. Discentes que não compreendem os efeitos de sua pegada ecológica propendem a desconsiderar ações cotidianas que poderiam atenuar o impacto ambiental, como o uso consciente de energia, a predileção por fontes renováveis ou a mudança em padrões de consumo. Essa inação reforça a trajetória de agravamento das mudanças climáticas, cujos efeitos já se manifestam em eventos extremos, elevação do nível do mar e perda de territórios habitáveis — desafios que recidirão com ainda mais intensidade sobre as próximas gerações.
Perda de biodiversidade	A biodiversidade, enquanto sustentáculo da estabilidade ecológica e da vida no planeta Terra, também é afetada pela omissão gerada pela baixa consciência ambiental. Estudantes desinformados tendem a desconsiderar a importância dos ecossistemas e da vida não humana. Essa depreciação pode pronunciar-se tanto na indiferença às ações governamentais para a conservação quanto na prática cotidiana, contribuindo para a deteriorização de habitats e para o desaparecimento de espécies. A ausência de uma compreensão da interdependência entre os seres vivos e os ambientes em que habitam, contribui para a perpetuação do ciclo contínuo de destruição dos sistemas naturais.
Exaustão dos recursos naturais	A insciência da finitude dos recursos naturais leva à perpetuação de práticas de consumo predatórias. A insciência acerca da importância da água potável, do ar limpo e da energia renovável sucede em desperdício e apropriação indébita desses bens comuns. Essa atitude põe em risco não apenas o presente, mas coloca em risco a qualidade de vida das próximas gerações e a homeostase ecológica do planeta.
Não consecução da responsabilidade social e	Em síntese, a carência de uma formação ambiental que

participação cidadã	articule princípios éticos, sensibilidade sociomambiental e uma postura crítica contribui significativamente para o distanciamento dos educandos da esfera pública e da participação cidadã. Jovens e adultos que não possuem acesso à educação ambiental dificilmente se mobilizam em favor de suas comunidades ou assumem o papel de agentes transformadores, por não se reconhecerem como sujeitos históricos capazes de intervir em suas comunidades. A falta de engajamento em práticas como mutirões de limpeza, feiras ambientais, campanhas de conscientização ou discussões públicas sobre políticas ambientais evidencia a desconexão entre o sujeito e o meio, fragilizando o potencial de mobilização coletiva frente às urgências ambientais do tempo presente.
---------------------	--

Fonte: Gonçalves, P.L.A. (2025).

Se o ensino de Geografia e de Educação Ambiental não for conduzido a partir de uma perspectiva crítica, há o risco de se reproduzirem concepções fragmentadas e reducionistas da realidade, que impedem os estudantes de se reconhecerem como sujeitos históricos e ativos no processo de transformação socioambiental. Como aponta Cavalcanti (2019), a Geografia escolar deve contribuir para a formação de sujeitos que leem o mundo em sua totalidade, compreendendo os processo socioespaciais como construções históricas e conflituosas.

No campo da Educação Ambiental, Kaercher (2005) e Costella (2012) defendem que é necessário superar uma abordagem tecnicista e conservacionista para adotar uma postura transformadora, em que os sujeitos compreendam suas responsabilidades diante dos problemas ambientais e sociais.

Nesse sentido, ao deixar de promover uma compreensão crítica das relações entre sociedade e natureza, o ensino fragmentado colabora para a invisibilização das consequências da ação antrópica no espaço geográfico, tornando-se imprescindível que o ensino de Geografia e de Educação Ambiental assuma uma postura propositiva, capaz de fomentar a leitura crítica do espaço vivido e de mobilizar os estudantes para uma atuação ética, responsável e cidadã no tocante ao meio ambiente.

2.8 Conceituação do Currículo escolar.

Em seu escrito **O currículo e suas concepções: Teoria e Prática**, Cação (2015, p. 28), registra que, “etmologicamente, currículo advém do vocábulo latino *currere*, que significa caminho, trajetória, percurso a ser seguido, encerrando, desse modo duas ideias essenciais: a de sequência ordenada e a noção de totalidade de estudos”.

A autora preconiza ainda que, quando definimos currículo o que estaríamos descrevendo trata-se da materialização das funções que atribuímos à escola, expressas de forma singular conforme são interpretadas em um dado contexto histórico, político, econômico e social, articulando-se a um curso específico ou modalidade de ensino dentro de uma dinâmica institucional própria.

Por conseguinte, Cação (2015, p. 31) registra que seria possível

visualizar o currículo dependendo da situação em que se realiza. Tratam-se das definições situacionais: currículo ideal: aquele que um grupo de especialistas propõe como desejável; currículo formal (ou prescrito): concebido e prescrito por um órgão normativo dos sistemas educativos; currículo operacional, currículo em ação: o que ocorre, de fato, na sala de aula, o que o observador vê. Afirma ainda que alguns autores, de modo galhofeiro afirmariam que é possível, ainda, pensar no currículo percebido: o que o professor afirma estar fazendo e o porquê da sua ação e currículo experienciado: o que os discentes percebem da prática docente em sala de aula e como reagem ao que lhes está sendo oferecido.

Contribuindo com essa análise Adriana Regina de Jesus (2015, p. 2640) afirma que “Alguns estudos realizados sobre currículo a partir das décadas 1960 a 1970 destacam a existência de vários níveis de Currículo: formal, real e oculto. Esses níveis servem para fazer a distinção de quanto o aluno aprendeu ou deixou de aprender”.

O currículo formal caracterizaria-se por ser elaborado, estabelecido e registrado em documentos oficiais, como planos de ensino e diretrizes curriculares. Trazendo prescritamente de modo institucional o que preconiza por exemplo as DCN's e a BNCC. O currículo real refere-se ao currículo vivenciado cotidianamente no ambiente escolar, construído nas interações diárias entre professores e estudantes, como desdobramento do projeto pedagógico institucional e dos planos de ensino elaborados. Por sua vez o chamado currículo oculto diz respeito a um conjunto de influências sutis e não planejadas que incidem tanto sobre o processo de aprendizagem dos estudantes quanto sobre a prática docente. Ele se manifesta nas rotinas escolares por meio de atitudes, gestos, comportamentos e percepções que, vigoram no meio

social e embora não estejam formalmente registrados nos planos de ensino, exercem papel significativo na formação dos sujeitos no ambiente escolar. (Moreira; Sila, 1997 *apud* Jesus, 2015).

Destarte, para Silva (2005), a escolha dos conteúdos que compõem o currículo não é neutra, pois refletiria uma visão de mundo, uma hierarquia de saberes e valores que privilegiariam determinadas culturas e conhecimentos em prejuízo de outros. Corroborando com essa afirmação, Rabelo (2023) atesta que o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e das vivências pessoais dos estudantes constituem elementos fundamentais para que a escola integre esses saberes ao processo de ensino-aprendizagem de forma significativa e respeitosa.

Para Ramos (2013, p. 97) “na história das concepções de currículo, são observadas três tendências: as tradicionais, a crítica e a pós-crítica”. As abordagens tradicionais de currículo costumam se estruturar com base em princípios técnicos-instrumentais, priorizando aspectos como a organização do ensino, a definição de objetivos, a escolha de métodos didáticos e avaliativos, bem como a busca por eficiência no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o planejamento sistemático e o controle de resultados constituem pilares centrais da prática pedagógica. Em contraposição, as concepções críticas deslocam o olhar do aspecto técnico para a dimensão social e política do currículo, entendendo-o como um campo de disputas em que se expressam relações de poder, ideologias e processos de reprodução das desigualdades. Assim, o currículo passa a ser compreendido como um espaço de formação para a autonomia, a consciência social e a transformação das condições de opressão, assumindo caráter emancipatório. Por sua vez, as abordagens pós-críticas ampliam e diversificam o debate ao incorporar discussões sobre cultura, identidade, linguagem, subjetividade e diferença. Para essas concepções, o currículo não se limita às estruturas sociais macro, mas se constitui também nos discursos e práticas que moldam experiências, representações e modos de existir. Isto implica considerar temas como multiculturalismo, gênero, raça, etnia, inclusão e políticas da diferença, reconhecendo o currículo como texto cultural dinâmico, híbrido e situado historicamente.

A partir dessas tendências que revelam a complexidade que revelam a complexidade e a historicidade das concepções de currículo, compreende-se que ele não se limita a orientações técnicas ou disputas teóricas, mas envolve processos dinâmicos de significação e prática. Essa compreensão amplia o olhar para o currículo como construção cotidiana, situada e interativa, o que possibilita avançar para uma visão que o reconhece como prática social em permanente transformação.

O currículo não é estático, deve ser entendido como uma prática social que envolve a ação e a reflexão sobre essa ação, em especial no contexto educacional com vistas a busca da transformação do indivíduo e do mundo. O currículo no contexto da educação básica, pode ser compreendido como o conjunto de vivências e experiências que se desenrolam no cotidiano escolar e que, por meio das interações entre os sujeitos da aprendizagem e o saber historicamente construído, promovem a circulação, produção e apropriação de conhecimentos diversos – sejam eles conceituais, factuais, procedimentais ou atitudinais –, contribuindo para a formação integral dos estudantes (Brasil, 2024).

2.9 Documentos Normativos e Currículo Escolar

No contexto brasileiro, o currículo escolar é orientado por um conjunto de documentos normativos que buscam assegurar o direito de todos a uma educação de qualidade e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes (Rabelo, 2023). Entre esses referenciais destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), além de legislações e parâmetros específicos que organizam cada etapa da educação básica. Esses documentos constituem o arcabouço que orienta as práticas pedagógicas e expressa o compromisso coletivo com uma formação que reconhece a complexidade e a diversidade presentes no cenário educacional do país.

A Constituição Federal em seu artigo 210, explica que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, com vistas a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais, artísticos e nacionais (Brasil, 1988)⁵, referindo-se apenas a essa etapa dentre os níveis de ensino da Educação Básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece, em seu artigo 26, que os currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ser organizados a partir de uma Base nacional Comum, complementada por uma parte diversificada definida por cada sistema de ensino e por cada instituição escolar. Essa parte diversificada deve considerar as

⁵ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 21 jun. 2025

particularidades sociais, culturais e econômicas do território, bem como o perfil dos estudantes atendidos. Ao definir essa estrutura, o artigo 26 da LDB busca assegurar, simultaneamente, um núcleo formativo comum em âmbito nacional e a necessária flexibilidade para atender às especificidades locais. Esta orientação conecta-se diretamente aos documentos que operacionalizam tais aprendizagens, entre os quais se destaca a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC enquanto documento normativo, estabelece um conjunto estruturado e gradual de aprendizagens fundamentais para todos os estudantes da Educação Básica. Seu propósito é garantir que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam assegurados ao longo das diferentes etapas e modalidades educacionais, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2018).

O Plano Nacional de Educação (PNE) caracteriza-se por estabelecer as metas e diretrizes para a educação brasileira, visa a melhoria da qualidade da educação e a superação das desigualdades e se faz um importante instrumento para a implementação de políticas educacionais e para a organização do sistema de ensino.⁶

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) são documentos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), caracterizando-se por serem normas obrigatórias para a Educação Básica no Brasil, estabelecendo princípios, fundamentos e procedimentos para o currículo escolar. Elas orientam o planejamento curricular das escolas, buscando garantir uma formação básica comum a todos os estudantes.⁷ As Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelecem diretrizes e normas complementares para a organização curricular, como por exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

A Lei nº 1.274/2006 determina a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, com a matrícula de crianças a partir dos seis anos de idade. A lei também aborda a organização do currículo do ensino fundamental, com foco na construção de uma nova estrutura e organização dos conteúdos, levando em consideração o desenvolvimento humano e a organização dos tempos e espaços escolares.

A Lei nº 13.415/2017, conhecida como a Lei da Reforma do Ensino médio, altera a

⁶ O PNE em vigor foi instituído pela Lei nº 13.005/2014, com vigência até 2024, e teve sua prorrogação aprovada até 31 de dezembro de 2025, pela Lei nº 14.934/2024. PNE e BNCC trabalham em conjunto para promover a melhoria da qualidade da educação e a redução das desigualdades.

⁷ Mesmo depois que o Brasil elaborou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes continuam valendo porque os documentos são complementares: as Diretrizes dão a estrutura; a Base o detalhamento de conteúdos e competências.

LDB e estabelece mudanças na organização curricular e na carga horária do ensino médio, com foco na flexibilização e na oferta de itinerários formativos. O currículo do ensino médio passou a ser composto pela Formação Geral Básica, baseada na BNCC, e pelos Itinerários Formativos, que oferecem aprofundamento em áreas do conhecimento ou formação técnica e profissional.

A Lei nº 14.945/2024 Política Nacional de Ensino Médio, reestruturando o ensino médio, altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/17, que dispôs sobre a reforma do ensino médio. Prevê a revisão das DCNEM, a melhor delimitação dos Itinerários Formativos e regras de transição para quem iniciou o ensino médio em 2024.

Assim, acredita-se que esses documentos possam reforçar a importância de um currículo democrático e alinhado à formação de indivíduos capazes de exercer sua cidadania de modo pleno.

Porém é importante frisar que, ainda que os documentos orientadores da política educacional brasileira, como DCN's para o ensino médio, DCN's para a Educação Ambiental e a PNEA, reafirmem a importância da Educação Ambiental e da abordagem crítica no ensino de Geografia, o que se observa no cotidiano escolar é uma significativa distância entre o que se prescreve e o que se efetiva. O currículo, como nos lembra Moreira (2012), é um campo de disputas e tensões, sendo constantemente ressignificado pelos sujeitos que o vivenciam.

2.10 Currículo, formação docente e práticas pedagógicas

A ausência de consciência ambiental entre discentes, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), revela-se como um fenômeno complexo, sustentado por diversos fatores que limitam a compreensão crítica e o engajamento dos educandos com as questões ambientais contemporâneas. A articulação entre educação ambiental e EJA demanda uma abordagem sensível às especificidades desses sujeitos, cujas vivências, trajetórias e pertencimentos precisam ser valorizados como ponto de partida para práticas pedagógicas significativas e emancipadoras.

A inserção da educação ambiental na EJA exige, portanto, uma análise crítica do currículo e da formação docente. Como destacam Moreira e Candau (2007), o currículo e sua natureza revelam-se na construção e sob análise de um repertório de conhecimentos e ações, os

quais emergem de realidades concretas e são permeados por interações sociais, políticas, culturais, intelectuais e didáticas.

Faz-se necessário ressaltar que essa estrutura de saberes e procedimentos encontra-se em constante fluxo, sendo reavaliado e reelaborado frente novas configurações e interpretações que se estabelecem em cada período da historicidade. Podendo ser compreendido então, como um campo de disputas no qual se manifestam relações de poder, exclusões e resistências.

Assim, repensar o currículo da EJA, implica fundamentalmente, em reconhecer a urgência de se incluir temáticas relevantes para a vida dos estudantes, como a justiça ambiental, os direitos sociais e a sustentabilidade. A abordagem ambiental não pode estar restrita a conteúdos estanques ou desvinculados da realidade concreta dos educandos; ela deve ser caracterizada pela transversalidade, pela contextualização profunda e pela capacidade de mobilizar a reflexão crítica sobre o mundo.

Por conseguinte, é primordial destacar que uma das causas estruturais da baixa consciência ambiental se situa na frágil integração da Educação Ambiental nos currículos escolares. De acordo com estudo realizado pelo MEC e pelo INEP, a presença da educação ambiental nas escolas brasileiras ocorre, em grande parte, de forma pontual e disciplinarmente restrita, concentrando-se em projetos isolados ou em conteúdos de Ciências e Geografia, o que revela a ausência de uma abordagem transversal e articulada no currículo escolar (Trajber; Mendonça, 2006).

Com frequência, os conteúdos ecológicos são tratados de maneira superficial ou isolada das práticas vividas pelos estudantes, impedindo a construção de uma compreensão ampla e significativa das dinâmicas entre natureza e sociedade. Essa lacuna compromete a formação cidadã e limita o desenvolvimento de atitudes e valores comprometidos com a sustentabilidade.

Além disso, a formação inicial e continuada dos professores da EJA ainda carece de subsídios teóricos e metodológicos para enfrentar a complexidade das questões ambientais de maneira crítica e interdisciplinar.

Guimarães (2004) enfatiza que a perspectiva crítica da Educação Ambiental precisa ser integrada à formação docente de forma transversal, incentivando a reflexão sobre as práticas pedagógicas e suas implicações ético-políticas, visando superar a mera transmissão de conhecimentos ditos ecologicamente corretos.

Isto posto, reconfigurar a prática pedagógica passa, sobretudo, pela valorização da experiência dos docentes, pela criação de espaços coletivos de formação e pela resignificação do papel da escola pública que combata a educação bancária (Freire, 2021), e porte-se, como

promotora de uma educação voltada à prática da cidadania, emancipação social e à justiça ambiental.

Outro elemento relevante é o baixo engajamento dos estudantes em iniciativas ambientais, várias vezes motivado pela percepção de que as questões ecológicas estão distantes de suas realidades ou são pouco relevantes diante de outras urgências sociais. Esse pouco interesse pode ser convertido por meio de atividades educativas que aproximem os temas ambientais das vivências cotidianas, mostrando como o ambiente tem influência direta na qualidade de vida, na saúde, no trabalho e na cultura das comunidades.

Projetos que envolvam os discentes em ações práticas, tais como: hortas escolares, mutirões de limpeza e visitas a espaços naturais, podem exercer influência considerável no desenvolvimento de uma consciência ambiental crítica e engajada.

Os obstáculos socioeconômicos também exercem um papel substancial nesse processo. Em diversas localidades, particularmente nas periferias urbanas e zonas rurais, a escassez de recursos nas escolas públicas dificulta a realização de atividades formativas ligadas à temática ambiental. A carência de investimentos, infraestrutura e apoio institucional comprometem a implementação de projetos pedagógicos sustentáveis e prejudica o envolvimento ativo dos escolares. Isso revela a necessidade de políticas públicas comprometidas com a equidade educacional e ambiental, que salvaguardem condições materiais e simbólicas para uma educação integral e contextualizada.

O contexto cultural dos estudantes da EJA, como dito anteriormente, frequentemente marcado por experiências de exclusão social e invisibilidade, também influencia sua percepção e relação com o meio ambiente. Em coletividades onde a luta pela sobrevivência ocupa o ponto central das preocupações, as questões ambientais regularmente não são percebidas como prioritárias.

Ainda assim, é justamente nesses territórios que a Educação Ambiental pode tomar para si um papel transformador, ao promover o reconhecimento do valor dos saberes populares e das práticas tradicionais de cuidado com a natureza, recobrando a memória coletiva e fortalecendo a identidade comunitária.

Trabalhar pedagogicamente a construção de uma consciência ambiental crítica é, portanto, elemento essencial na formação de sujeitos capazes de compreender o delicado equilíbrio que sustenta as interações entre sociedade e natureza. As ações pedagógicas de caráter crítico exercitam o esforço de ruptura com a reprodução de práticas voltadas para a mudança comportamental do indivíduo, inúmeras vezes descontextualizadas da realidade socioambiental em que a escola se encontra inserida (Guimarães, 2004).

Mais do que transmitir conteúdos, a educação ambiental deve dotar os alunos de ferramentas para interpretar, questionar e intervir na realidade de maneira consciente, solidária e transformadora. Trata-se de um processo formativo que abraça o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas e éticas, articuladas ao compromisso com a preservação da vida em suas múltiplas dimensões e de exercício de cidadania.

A escola, nesse contexto, assume um papel estratégico como espaço de socialização de saberes e produção de significados compartilhados. Ao incorporar a educação ambiental de forma transversal, crítica e atenta às vivências concretas dos estudantes da EJA, a escola pode e deve fomentar o protagonismo dos sujeitos, fortalecendo seu vínculo com o território e ampliando sua capacidade de ação frente aos desafios socioambientais locais e globais. Assim, a educação ambiental transcende sua função informativa e se afirma como uma prática pedagógica pautada na resistência, esperança e transformação social.

2.11 Currículo em Movimento, Ensino de Geografia e a Educação Ambiental

A Pedagogia Histórico-crítica, formulada por Demerval Saviani no Brasil entre final da década de 1970 e início da década de 1980, desenvolveu-se sob forte influência do marxismo e da teoria crítica. Essa perspectiva compreende que a escola não é uma instituição neutra, mas um espaço historicamente situado, atravessado pelas condições inerentes ao modo de produção capitalista. Ao reconhecer tais condicionantes estruturais, a Pedagogia Histórico-crítica (PHC) busca orientar o trabalho educativo para além da mera reprodução das desigualdades, enfatizando seu potencial formativo e transformador.

Nessa ótica, a educação escolar comprometida com os interesses da classe trabalhadora deve priorizar o acesso ao conhecimento sistematizado, teórico e historicamente construído, como forma de ampliar a consciência crítica e possibilitar a leitura da realidade com vistas à sua transformação (Pasqualini, 2019).

A Pedagogia Histórico-crítica entende o processo educativo como uma mediação intencional voltada à formação da humanidade em cada indivíduo, através da apropriação crítica do legado cultural construído coletiva e historicamente.

Para que essa formação se concretize, duas questões centrais são colocadas: a seleção dos conteúdos essenciais que promovam a humanização e a definição dos meios mais eficazes para sua transmissão e assimilação. Tais preocupações se expressam, no campo da pedagogia,

nos debates sobre currículo – que define o que ensinar – e sobre didática – que trata de como ensinar, articulando, assim, teoria e prática em favor de uma educação comprometida com a emancipação humana (Pasqualini, 2019).

Fundamentado na Histórico-Crítica de Saviani o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) reconhece a centralidade do sujeito na construção do conhecimento e atribui valor à diversidade, ao diálogo entre saberes e a formação integral do sujeito. Nessa perspectiva, a escola como espaço de mediação entre conhecimento sistematizado historicamente e realidade concreta dos educandos, assumindo a função de promover aprendizagens que favoreçam a compreensão crítica do mundo. Essa proposta fortalece uma concepção de educação comprometida com a formação de sujeitos históricos capazes de intervir na realidade em que vivem.

A construção do Currículo em Movimento da SEEDF teve início em 2011, a partir de uma ampla revisão do Currículo Experimental vigente desde 2007. A primeira edição foi implementada em 2014, buscando atender às diretrizes legais e às necessidades da rede pública do Distrito Federal.

Atualmente, o currículo está organizado em regime anual com avaliação por objetivos de aprendizagem e dividido em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, permitindo flexibilidade e personalização do ensino tal qual preconiza a Política Nacional do Ensino Médio – PNAEM⁸.

O Currículo em Movimento foi elaborado para flexibilizar e contextualizar o ensino nas escolas públicas do DF, atendendo às diretrizes legais e às necessidades específicas da rede. Desde sua implementação, o currículo incorporou princípios da educação integral, avaliação formativa e pedagogia histórico-crítica, o que favorece a inclusão de temas transversais como a Educação Ambiental.

O Currículo em Movimento considera que a crise ambiental contemporânea é inseparável da lógica de produção capitalista, e por isso a Educação Ambiental deve ser crítica, permanente, articulada e interdisciplinar. A Educação Ambiental configura-se como um componente essencial para a formação de sujeitos críticos e conscientes das questões socioambientais, integrando os princípios da sustentabilidade — ambiental, social e econômica.

No Brasil, a Educação Ambiental foi formalmente reconhecida na Política Nacional do

⁸ A Política Nacional do Ensino Médio (PNAEM), estabelecida pela Lei nº 14.945/2024, visa reestruturar essa etapa de ensino no Brasil. A lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996) e revoga parcialmente a reforma do ensino médio introduzida pela Lei nº 13.415/2017. A PNAEM busca tornar o ensino médio mais relevante e atrativo para os jovens, além de reduzir a evasão escolar.

Meio Ambiente (Lei nº 6.938/1981), instrumento legal tem como objetivo regulamentar as várias atividades que envolvam o meio ambiente, para que haja preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental. A lei busca tornar favorável a vida através de seus instrumentos, além de assegurar à população condições propícias para seu desenvolvimento social e econômico.

A Educação Ambiental é reforçada em documentos legais posteriores, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Mais do que uma diretriz curricular, a Educação Ambiental deve ser compreendida como um sistema permanente de conscientização, capaz de promover valores e ações que visem a preservação do meio ambiente e o desenvolvimento sustentável.

Em abril de 1999 foi promulgada a Lei nº 9.795, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), importante dispositivo legal que visa promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, bem como em atividades não-formais de educação e conscientização pública. A PNEA estabelece princípios, diretrizes e objetivos para a Educação Ambiental no Brasil, promove conscientização e ações para a preservação do meio ambiente, o uso sustentável dos recursos naturais e o desenvolvimento de uma sociedade mais responsável e comprometida com questões socioambientais (Brasil, 2024).

Recentemente, a Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024, alterou a PNEA para incluir a atenção às mudanças climáticas, à proteção da biodiversidade e aos riscos de desastres socioambientais, com prazo de 120 dias para adaptação das instituições de ensino.

No Distrito Federal, a Lei nº 3.833, de 27 de março de 2006, dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política de Educação Ambiental do Distrito Federal, criando o Programa de Educação Ambiental do Distrito Federal. Assim,

[...] entende-se por educação ambiental os processos através dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, atitudes, habilidades, interesse ativo e competência voltada para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e à sua sustentabilidade (DISTRITO FEDERAL, 2006).

A regulamentação da Política de Educação Ambiental no âmbito do Distrito Federal foi consolidada pelo Decreto nº 31129. De 4 de dezembro de 2009, ao detalhar os instrumentos legais e administrativos necessários para a implementação da Lei Distrital nº 3.833/2006. Tal decreto reforça os princípios da Lei Federal nº 9.795/1999 e estabelece diretrizes específicas para o desenvolvimento de ações educativas voltadas à sustentabilidade, tanto no âmbito formal quanto não formal, promovendo a integração entre instituições públicas, sociedade civil e setor produtivo (Distrito Federal, 2009).

Nesse cenário de fortalecimento das políticas pública de Educação Ambiental no Distrito Federal, torna-se fundamental considerar como essas diretrizes se materializam nas diferentes modalidades de ensino, especialmente naquelas voltadas a grupos historicamente vulnerabilizados. A integração entre instituições públicas, sociedade civil e setor produtivo prevista no decreto de regulamentação da política distrital, demanda que as ações educativas alcancem também espaços formativos que atendem sujeitos cujas trajetórias foram marcada pela exclusão escolar. É nesse sentido que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) emerge como campo estratégico para a efetivação de práticas socioambientais críticas e emancipadoras, alinhadas ao compromisso de inclusão e justiça social.

A EJA, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), tem como finalidade atender sujeitos que por diferentes razões históricas e sociais, foram privados do acesso à escolarização em sua trajetória regular. Trata-se de uma modalidade com grande potencial emancipador, haja vista a promoção da inclusão social, equidade e valorização dos saberes dos grupos historicamente excluídos.

A inclusão da Educação Ambiental no currículo da EJA é estratégica para ressignificar as práticas educativas nesses contextos, promovendo vivências em rede de sustentabilidade que articuladas com o cotidiano dos educandos é capaz de extrapolar os limites físicos da sala de aula. Neste sentido, a concepção da EJA está alinhada com a educação popular freiriana, que busca a conscientização crítica e a transformação da realidade social e ambiental dos educandos.

Outrossim, a inserção da Educação Ambiental no Currículo em Movimento das escolas públicas do DF, especialmente na EJA, caracteriza uma prática educativa emancipatória e transformadora, que dialoga com os princípios da sustentabilidade. Essa integração atende a um histórico de construção curricular que busca flexibilizar e contextualizar o ensino, tornando-o mais relevante para as realidades dos estudantes. A Educação Ambiental na EJA não apenas expande o acesso ao conhecimento formal, como também deve corroborar para a consciência crítica dos sujeitos sobre os desafios ambientais locais e globais, cooperando para a formação de cidadãos empenhados com a preservação da vida no planeta e com o desenvolvimento sustentável.

Destarte, a Educação Ambiental conectada ao Currículo em Movimento da EJA no DF configura-se como uma ferramenta pedagógica poderosa para a promoção da sustentabilidade, em consonância com as demandas legais e sociais, valorizando a diversidade dos sujeitos e suas experiências. Trata-se de uma abordagem que vai além da mera transmissão de conteúdos, pois é orientada por valores emancipatórios e comprometida com a transformação das condições de existência, promovendo, assim, uma educação popular, inclusiva e voltada para a justiça

socioambiental.

Nesse entido, ao reconhecer a Educação Ambiental como prática emancipatória e integrada ao Currículo em Movimento aplicado a EJA, torna-se fundamental identificar quais áreas do conhecimento podem potencializar esse processo formativo. A Geografia, por sua natureza interdisciplinar e por sua capacidade de realacionar espaço, território e condições de vida, apresenta-se como um campo privilegiado para aprofundar a compreensão crítica das questões socioambientais vivenciadas pelos estudantes. Essa aproximação entre Educação Ambiental e Geografia favorece a construção de aprendizagens contextualizadas, permitindo que os educandos interpretem sua realidade de modo mais consciente e participativo.

De acordo com Almeida (2024), a integração da Educação Ambiental ao ensino de Geografia é essencial para promover uma compreensão mais ampla e crítica das interações entre sociedade e meio ambiente. Ao abordar as características geográficas e suas relações com as dinâmicas ambientais, a Geografia contribui para a formação de estudantes mais conscientes, capazes de refletir e agir frente aos desafios socioambientais da contemporaneidade.

A Geografia é, de fato, uma ciência certamente adequada para abordar questões ambientais, visto que trata das relações entre sociedade e meio ambiente, espaço e território, e possibilita o pensamento crítico sobre sustentabilidade. Todavia, para que a Educação Ambiental seja efetivamente incorporada e potencializada no Currículo em Movimento das escolas públicas do Distrito Federal, é essencial envolver não apenas os professores de Geografia, mas também outros integrantes da comunidade escolar, tais como professores de outras áreas do conhecimento.

O Currículo em Movimento destaca a transversalidade dos grandes temas sociais, como a sustentabilidade e a educação ambiental, que devem perpassar todas as disciplinas e etapas de ensino, de forma integrada e articulada. Assim, professores de: Ciências Naturais (Biologia, Química, Física), que podem tratar de diferentes aspectos científicos e ecológicos da sustentabilidade; Linguagens e Códigos, que podem contribuir para a evolução da comunicação crítica sobre temas ambientais; Matemática, para trabalhar dados, estatísticas e análises relacionadas a impactos ambientais; Ciências Humanas (História, Sociologia, Filosofia), que promovem a reflexão sobre as dimensões sociais, culturais e éticas da sustentabilidade; precisam ser mobilizados para trabalhar a educação ambiental de forma interdisciplinar, ampliando a compreensão dos estudantes sobre a complexidade das questões ambientais.

Entretanto, os pesquisadores Lima; Pato (2022) apontam que o engajamento docente em projetos de educação ambiental enfrenta desafios relacionados à formação, valores pessoais, relações de poder e à organização escolar.

Portanto, é imprescindível envolver: gestores escolares, que podem fomentar a cultura da sustentabilidade na escola, apoiar projetos e garantir a continuidade das ações; equipe pedagógica e coordenação, para articular o currículo e promover a formação continuada dos professores; famílias e comunidade local, que ampliam o impacto das ações ambientais para além da aprendizagem formal, fortalecendo o vínculo com o território e as práticas sustentáveis.

Os autores Azevedo; Avanzi (2015) afirmam que o trabalho docente coletivo é fundamental para estruturar projetos de educação ambiental consistentes e duradouros, superando o isolamento dos professores e a fragmentação das ações. A oferta de formação continuada específica em Educação Ambiental, com uma perspectiva crítica e humana, é um fator decisivo para o engajamento dos professores e para a efetiva inclusão da temática nas práticas cotidianas escolares.

Ademais, embora reconheçamos que a Geografia seja a disciplina mais diretamente associada às questões ambientais, a inclusão efetiva da educação ambiental no Currículo em Movimento das escolas públicas do DF, especialmente na EJA, depende do envolvimento coletivo e interdisciplinar de todos os professores, da gestão escolar, da equipe pedagógica e da comunidade escolar como um todo. Essa mobilização integrada é primordial para que a educação ambiental deixe de ser um tema periférico e se torne um eixo estruturante da formação cidadã e da sustentabilidade no ambiente escolar.

Diante desse conjunto de reflexões sobre a integração da Educação Ambiental à EJA, mediada pelo Currículo em Movimento e fortalecida pelas contribuições da Geografia e pela atuação interdisciplinar da escola, torna-se necessário situar essa discussão no território concreto onde a pesquisa se desenvolve. A efetivação de uma proposta emancipatória e voltada à justiça socioambiental não ocorre de maneira abstrata, mas se materializa em contextos educativos específicos, atravessados por histórias, dinâmicas sociais e particularidades territoriais. Assim, para compreender como tais princípios se expressam na prática, é fundamental analisar o contexto de Sobradinho-DF, espaço em que a investigação se insere e onde os sujeitos da EJA constroem suas trajetórias formativas e exercem seu protagonismo educacional.

3 SOBRADINHO-DF PELA PERSPECTIVA DA EJA: HISTÓRIA, TERRITÓRIO E PROTAGONISMO EDUCACIONAL

Sobradinho é uma das primeiras regiões administrativas do Distrito Federal, criada oficialmente em 13 de maio de 1960, porém só chegou a ser oficializada mais tarde, pelo Decreto nº 571, de 1967, em paralelo à construção da nova capital federal, Brasília. A urbe surgiu para realocar as famílias que participaram da construção da Capital Federal, particularmente imigrantes oriundos do Nordeste de Goiás, Bahia e outras regiões, que necessitavam de habitação planejada. Fez-se a 5ª Região Administrativa (RA) por meio da Lei n.º 49, de 25 de outubro de 1989, e do Decreto n.º 11.921, de 25 de outubro de 1989, que estabelece os novos limites das Regiões Administrativas do Distrito Federal.

De acordo com a tradição oral mais difundida, o nome da Região Administrativa de Sobradinho teria origem em um cruzeiro de madeira rústica, datado de antes de 1850, erguido às margens de um ribeirão, onde pássaros João-de-Barro teriam edificado duas casas sobrepostas. O fenômeno despertava o interesse dos viajantes, que passaram a adotar o local como ponto de referência geográfica, denominando-o “Cruzeiro do Sobradinho” ou “Sobradinho do Cruzeiro”.

Outra abordagem narrativa sugere que, na mesma localidade, existiu um pequeno sobrado utilizado como ponto de apoio por contrabandistas de ouro. Ao tomar ciência da situação, a rainha Dona Maria I, de Portugal, teria determinado a instalação de um posto fiscal para conter o fluxo ilegal de minérios, o que motivou entre os garimpeiros o aviso: “cuidado com o posto que a rainha colocou depois do sobradinho”. Com o passar do tempo, o ribeirão passou a ser conhecido como Córrego Sobradinho, nome que se estendeu às fazendas vizinhas e, por fim, ao loteamento urbano oficializado pela Novacap em 1959, consolidando o nome da atual região administrativa (Administração Regional De Sobradinho, 2024).

Localizada no Planalto Central, a aproximadamente 22 km do Plano Piloto de Brasília, Sobradinho possui uma área aproximada de 193,52 km² (CODEPLAN, 2024). A região apresenta relevo predominantemente plano, com altitudes médias em torno de 1.000 metros acima do nível do mar, e destaca-se o Pico do Roncador, na Serra do Sobradinho, com 1.341 metros de altitude (SEPLAN, 2023).

O bioma predominante é o Cerrado, considerado a savana mais rica do mundo em biodiversidade, que abriga nascentes de importantes bacias hidrográficas brasileiras. Essa característica ambiental influencia diretamente o clima, a vegetação e o uso do solo da região,

sendo fator fundamental para o planejamento urbano e a sustentabilidade local.

Figura 1- Localização de Sobradinho no contexto territorial do Distrito Federal.



Fonte: PIKPNG, 2025.

Sobradinho apresenta um perfil socioeconômico elevado dentro do Distrito Federal. Conforme dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN, 2024), a renda domiciliar média é de aproximadamente sete salários mínimos, com um ganho domiciliar médio mensal em torno de R\$ 4.891, posicionando a região entre as com melhores rendimentos do DF.

Entretanto, a maior parte dos discentes que buscam o Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho para concluir seus estudos na EJA são provenientes de regiões adjacentes, como Sobradinho II e Fercal cuja renda domiciliar é mais baixa. A renda domiciliar per capita de Sobradinho II é aproximadamente R\$ 1.732,52, o que equivale a cerca de 2,20 salários mínimos, segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2015 realizada pela Codeplan (CODEPLAN, 2018).

3.1 Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho: uma trajetória de compromisso com a educação pública de qualidade

O Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho (CEM 01), chamado com afeto de “Ginásio” pela comunidade local, é uma das instituições educacionais mais tradicionais e

respeitadas do Distrito Federal. Com raízes fincadas na história do desenvolvimento educacional de Sobradinho, sua fundação remonta ao ano de 1966, quando foi criado o Ginásio Provisório de Sobradinho, conforme o Decreto nº 481, de 14 de janeiro daquele ano. A inauguração oficial ocorreu em 15 de março de 1967, em solenidade que contou com a presença de autoridades locais e representantes do governo do Distrito Federal, consolidando-se como um marco da expansão do acesso ao ensino público na região administrativa de Sobradinho - DF.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEM 01, ao longo do tempo a instituição recebeu diferentes denominações — Ginásio de Sobradinho, Centro Educacional 01 de Sobradinho, até adotar, no início dos anos 2000, a atual nomenclatura: Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho. Apesar das mudanças oficiais, o nome “Ginásio” permanece presente na memória afetiva da comunidade, simbolizando um elo de continuidade entre diferentes gerações de estudantes, educadores e famílias que compõem a história da escola.

O corpo docente da instituição dispõe de 126 profissionais, distribuídos nos três turnos. É possível observar que este corpo docente é notoriamente qualificado, como pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 1: Qualificação profissional dos docentes do CEM 01 de Sobradinho - DF

Pós - doutorado	Doutorado	Doutorandos	Mestres	Mestrandos	Especialistas	Graduados
01	04	01	20	03	38	39

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Escolar do Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho, 2025.

Faz-se importante registrar que segundo a gestão do CEM01, no ano de 2025 (ano corrente) houve ainda, três afastamentos para qualificação em nível de mestrado.

De acordo com a gestão do CEM 01, é possível observar um aumento expressivo na quantidade de docentes temporários: dos 126 profissionais da carreira magistério, 40 são temporários (31,7%). Quando se considera apenas os 102 professores em regência de classe, os temporários representam 40,8% do total. Ainda segundo a equipe gestora do CEM 01, essa alta rotatividade de docentes temporários tem se apresentado como uma barreira significativa, pois ela não só fragmenta a continuidade pedagógica, mas também impõe sérios obstáculos para que projetos educacionais mais ambiciosos, de médio e longo prazo, possam se consolidar.

Na atualidade, a instituição atende a uma ampla diversidade de estudantes e modalidades de ensino. No turno diurno, estão ativas 52 turmas organizadas conforme os parâmetros do Novo Ensino Médio⁹. No período noturno, a escola oferece quatro turmas regulares dessa

⁹ Lei nº 14.945/2024, que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio. A norma, que passou a valer em 2025,

mesma modalidade e, adicionalmente, mantém seis turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), voltadas ao terceiro segmento da modalidade, correspondente ao ensino médio. Essa estrutura expressiva evidencia o papel do CEM 01 como uma escola de grande porte e com múltiplas frentes de atuação, comprometida com a democratização do acesso e a permanência dos estudantes na escola pública.

O estabelecimento de ensino atende, prioritariamente, estudantes provenientes das quadras centrais de Sobradinho — 02, 04, 06, 08, 10 e quadra Central. No entanto, pela reputação consolidada da escola, há matrícula de alunos oriundos de outras regiões administrativas do Distrito Federal e até mesmo de estados vizinhos. De acordo com o PPP do CEM01(2025), embora haja presença de estudantes oriundos de famílias da classe B, esse número é reduzido e não compromete a representatividade socioeconômica da comunidade escolar, composta majoritariamente por famílias inseridas nas classes C e D, conforme apontam os dados do Censo Demográfico de 2022 (IBGE), citados no PPP da unidade escolar.

O CEM 01, na atualidade, atende cerca de 2.000 estudantes, distribuídos nos três turnos de funcionamento. Essa comunidade escolar, ao incluir alunos, familiares, docentes e servidores, alcança um universo de aproximadamente 8.000 pessoas — um número superior à população média de diversos municípios brasileiros. Tais números atestam a complexidade organizacional da escola, exigindo elevada capacidade de gestão e planejamento pedagógico.

Ademais, é necessário também analisar dados referentes ao desempenho discente. Nesse sentido, conforme a avaliação do desempenho discente apresentada no PPP do CEM 01, desde a implementação do Novo Ensino Médio em 2021, a taxa de aprovação dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio regular tem girado em torno de 90%. No entanto, essa aprovação não refletiria, necessariamente, a aquisição efetiva de competências e habilidades previstas no currículo.

A retenção no primeiro ano ocorre majoritariamente por absenteísmo, o que sugere que pelo menos um em cada dez alunos não estabelece vínculos mínimos com o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o sistema de cálculo da média global contribui para mascarar lacunas na formação discente, especialmente na transição entre o segundo e o terceiro ano do ensino médio regular.

No primeiro ano do Ensino Médio regular, o sistema de média global adotado pela instituição contribuiu para uma dinâmica de aprovação automática, na qual a maioria dos estudantes foi promovida ao ano seguinte, independentemente do desempenho em componentes

altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revogou parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do ensino médio.

curriculares específicos.

Nesse contexto, apenas os casos com elevado índice de absenteísmo resultaram em retenção no primeiro ano. Nos anos subsequentes — segundo e terceiro —, além da evasão parcial associada à frequência insuficiente, observou-se também a retenção de discentes por baixo rendimento acadêmico, evidenciando um agravamento progressivo das dificuldades de aprendizagem ao longo da etapa final da educação básica.

De acordo com informações fornecidas pela chefe de secretaria do CEM 01, observa-se que, embora exista aprovação automática no primeiro ano do ensino médio regular, as altas taxas de retenção no segundo ano têm provocado um movimento significativo entre os estudantes. Muitos deles, ao atingirem a idade mínima de 18 anos para ingresso no 3º segmento da EJA, acabam optando pela transferência para essa modalidade. Tal escolha decorre, principalmente, do interesse em corrigir a distorção idade-série e concluir a escolarização em um tempo mais curto, aspecto que se torna particularmente atrativo diante das dificuldades enfrentadas no percurso regular.

No caso da EJA, os alunos não possuem o que convencionamos chamar de grade fechada, ou seja, o aluno não estuda um bloco fechado de disciplinas, tal qual ocorre no ensino médio regular. O percurso formativo do estudante é estruturado a partir do princípio da flexibilidade curricular, implicando assim em uma organização diferenciada do ensino médio regular. Nesse sentido, o aluno cursa apenas os componentes curriculares nos quais ainda não demonstrou domínio das competências e habilidades previstas para determinada etapa de escolarização.

Essa lógica de progressão parcial resulta em uma grade curricular aberta e individualizada, em que os horários das aulas as quais o educando será matriculado, serão adaptados à realidade de cada um. Desse modo, por exemplo, um estudante terá todos os seis horários de aula em um dia, enquanto outro terá apenas dois dos seis horários. Tal estrutura visa garantir uma trajetória mais significativa e autônoma.

Considerando a organização curricular flexível da EJA, na qual o estudante cursa apenas os componentes curriculares em que ainda não alcançou os objetivos de aprendizagem, os critérios de aprovação também assumem uma dinâmica distinta daquela adotada no ensino regular. Nessa modalidade, a promoção ocorre por disciplina, e não por etapa, ano ou semestre integral. Isso significa que o educando pode avançar em determinados componentes — inclusive de etapas subsequentes — desde que tenha sido aprovado nas disciplinas que funcionam como pré-requisitos. Assim, assegura-se uma progressão coerente com a lógica das competências já consolidadas. Para ilustrar, um estudante não pode cursar o conteúdo de Geografia

correspondente ao segundo ano sem ter concluído satisfatoriamente o currículo de Geografia do primeiro ano, preservando a continuidade pedagógica necessária ao processo formativo.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 1/2000), quando o estudante não alcança os objetivos de aprendizagem escolar em um componente curricular específico – como Geografia –, a normativa permite que a reprovação seja aplicada de forma isolada à disciplina em questão, e não ao conjunto do período letivo. Esse procedimento objetiva evitar a retenção global, garantindo que o estudante possa avançar nas disciplinas em que obteve êxito e precise refazer apenas aquelas nas quais ainda necessita de aprofundamento.

A partir dos dados fornecidos pelo CEM01 de Sobradinho referentes ao segundo semestre de 2024, foi possível construir a tabela 2 (Dados consolidados de aprovação, reprovação e evasão da disciplina de Geografia da 1º, 2º e 3º etapas do 3º segmento da EJA no CEM01 - 2º semestre de 2024) que ilustra os dados consolidados de aprovação, reprovação e evasão da disciplina de Geografia das 1º, 2º e 3º anos/etapas do 3º segmento da EJA do 2º semestre do ano de 2024.

¹⁰**Tabela 2:** Dados consolidados de aprovação, reprovação e evasão da disciplina de Geografia da 1º, 2º e 3º etapas do 3º segmento da EJA no CEM01 - 2º semestre de 2024

Ano escolar	Total de matriculados	Aprovação (%)	Reprovação (%)	Evasão(%)
1º ano	19	26,3%	0%	73,7%
2º ano	16	37,5%	0%	62,5%
3º ano	23	60,9%	0%	39,1%

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Escolar do Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho, 2025.

A análise dos índices de desempenho na disciplina de Geografia entre os estudantes da EJA do CEM 01 de Sobradinho evidencia um panorama preocupante, especialmente em relação à evasão escolar. No 1º ano, observa-se que apenas 26,3% dos matriculados foram aprovados, enquanto expressivos 73,7% se evadiram, sem registro de reprovação formal.

Situação semelhante ocorre no 2º ano, com 37,5% de aprovação e 62,5% de evasão. Já no 3º ano, embora os índices apresentem um avanço – 60,9% de aprovação e 39,1% de evasão –, a taxa de desistência ainda permanece significativa.

A ausência de reprovações nos três anos indica que a retenção não ocorre por critérios avaliativos formais, mas sim pela interrupção do percurso formativo, refletindo uma das

¹⁰ Optou-se pela disciplina de Geografia como objeto de análise para a consolidação dos dados referentes à aprovação, reprovação e evasão escolar em razão da formação acadêmica da pesquisadora, licenciada e bacharel nesta área do conhecimento, e por estar cursando mestrado em Ensino de Geografia na Universidade de Brasília. Tal escolha justifica-se pelo domínio teórico-metodológico acerca dos conteúdos e práticas inerentes à disciplina, o que possibilita uma análise mais aprofundada e qualificada dos dados, considerando as especificidades da componente curricular em articulação com a realidade da Educação de Jovens e Adultos.

características estruturais da EJA: a elevada vulnerabilidade do público atendido. Os fatores que corroboram com esse cenário podem ser múltiplos, incluindo as responsabilidades familiares, dificuldades de transporte, sobrecarga de trabalho, e até mesmo a desmotivação diante de uma escolarização fragmentada e/ou desconectada da realidade dos discentes.

Em conformidade, com o PPP do CEM 01 de Sobradinho, assim como de acordo com conversas com a equipe gestora dessa unidade de ensino, a busca por uma solução para os altos índices de evasão na EJA tem sido uma constante no escopo de atuação desses profissionais, que empreendem a busca ativa, procuram estimular os alunos a não abandonarem seus estudos, bem como tem buscado o apoio de outros setores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com vistas a mitigar o referido problema.

Ainda de acordo com informações obtidas a partir de conversas com os gestores dessa unidade de ensino, o programa Pé de Meia do Governo Federal, que oferece incentivos financeiros para estudantes do Ensino Médio – incluindo aqueles da Educação de Jovens e Adultos – permanecerem e concluírem seus estudos, parece que têm contribuído para a redução da evasão escolar, o que só poderá ser efetivamente constatado ao fim do período letivo do ano de 2025.¹¹

A pesquisa foi realizada no Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho, durante os meses de março, abril, maio e junho de 2025. O estudo envolveu o terceiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que corresponde ao Ensino Médio, abrangendo os alunos dos primeiros, segundos e terceiros anos. Embora o trabalho contemplasse todas esses anos, observou-se um baixo percentual de participação dos estudantes, fato atribuído ao elevado índice de evasão escolar característico dessa modalidade da educação básica. Tal contexto reforça a importância da investigação, uma vez que evidencia desafios específicos enfrentados pela EJA no que diz respeito à permanência e à conclusão dos estudos.

3.1.1 Caracterização do ambiente da pesquisa

Considerando as reflexões apresentadas sobre os desafios e as potencialidades do ensino de Geografia e da Educação Ambiental crítica na Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no que diz respeito à formação de uma consciência socioambiental articulada à realidade dos educandos, torna-se fundamental situar o espaço onde esta pesquisa foi desenvolvida.

O Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho, escola pública localizada no Distrito

¹¹ Em função da greve dos professores durante o ano letivo de 2025, ocorreu um atraso na finalização do primeiro semestre e consequentemente o conjunto de dados escolares ainda não foram apresentados.

Federal, foi o território educativo onde se realizaram as práticas investigativas e pedagógicas que fundamentarão as análises contidas nas páginas seguintes.

A opção por essa instituição não se deu ao acaso: ela carrega uma trajetória marcada por lutas, resistências e esforços contínuos em prol de uma educação pública de qualidade, inclusiva e socialmente referenciada. É neste cenário, em meio aos desafios concretos vivenciados por seus sujeitos e às práticas pedagógicas ali desenvolvidas, que se insere a proposta de uma Educação Ambiental Crítica voltada à EJA, permitindo compreender como as dinâmicas institucionais, históricas e sociais do CEM 01 de Sobradinho influenciam — e são influenciadas — pelos processos educativos ali vivenciados.

Consoante ao PPP do CEM 01(2025), desde 2016, a instituição também tem se dedicado ao resgate e à valorização de sua memória institucional, por meio da recuperação de documentos, fotografias e relatos de ex-alunos e professores. Esta ação é essencial não apenas para preservar o patrimônio imaterial da escola, mas também para fortalecer a identidade coletiva e reconhecer as trajetórias que fizeram do CEM 01 um espaço de referência na formação de cidadãos críticos e atuantes.

Conforme o PPP do CEM 01 (2025), um dos grandes orgulhos do CEM 01 é sua forte relação com os estudantes egressos. Muitos ex-alunos, após trajetórias acadêmicas e profissionais diversas — como artistas, médicos, professores, advogados e lideranças comunitárias — retornam à instituição, seja como educadores, parceiros em projetos ou simplesmente para revisitar a escola que marcou suas vidas. Esse retorno simbólico e concreto representa não apenas o reconhecimento da qualidade da formação recebida, mas também a força dos vínculos afetivos e sociais construídos ao longo do tempo.

Em 2024, iniciou-se uma nova gestão escolar, cujo desafio principal consiste na consolidação da reestruturação do Novo Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no 3º segmento. No caso da EJA, a transição curricular ainda depende da formação continuada dos professores, com previsão de mudanças estruturais apenas a partir de 2026.

Assim, em concordância com o PPP, um importante desafio enfrentado pela instituição é o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no 3º segmento. Embora o CEM 01 mantenha turmas regulares dessa modalidade, ainda são perceptíveis as dificuldades em relação à formação continuada dos professores, à adequação dos materiais didáticos e à construção de uma proposta pedagógica que atenda às especificidades desse público.

A gestão escolar tem se mobilizado para ampliar a oferta de formação e consolidar práticas pedagógicas mais inclusivas e dialógicas. Entretanto, as transformações mais

estruturantes na proposta pedagógica da EJA estão previstas para ocorrer apenas a partir do segundo ano letivo de 2026.

Até o presente momento, não há documentação que esclareça quais serão as mudanças e como se estruturará a EJA no próximo ano, pois há apenas poucas informações que são repassadas aos gestores de maneira informal, não havendo assim nenhuma normalização sistematizada, ao que os gestores quando perguntam sobre a temática recebem apenas a informação de que ainda estão se estruturando os estudos que fundamentarão as mudanças esperadas para o ano letivo de 2026.

Desse modo, é importante destacar que, mesmo diante dos desafios estruturais e pedagógicos, o CEM 01 tem se esforçado para manter seu compromisso com a formação cidadã e crítica dos estudantes, em consonância com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica que orienta seu Projeto Político-Pedagógico. A escola segue como referência regional, sustentada por uma história de quase seis décadas, por sua infraestrutura moderna e pela dedicação incansável de seus profissionais à missão de educar com excelência, inclusão e equidade.

Ao mesmo tempo em que preserva sua tradição, o CEM 01 se destaca pelo contínuo investimento em infraestrutura e inovação pedagógica. Atualmente, a escola conta com 30 salas de aula climatizadas e equipadas com projetores multimídia, três quadras poliesportivas descobertas e uma coberta, laboratório de informática com equipamentos atualizados, estúdio de gravação de áudio e vídeo, salas específicas para as aulas de Arte, refeitório e cozinha reformados, além de modernos laboratórios de química, biologia e física. O auditório da escola, com tratamento acústico e capacidade para 160 pessoas, permite a realização de eventos pedagógicos e culturais, fortalecendo o papel da escola como um espaço de formação integral.

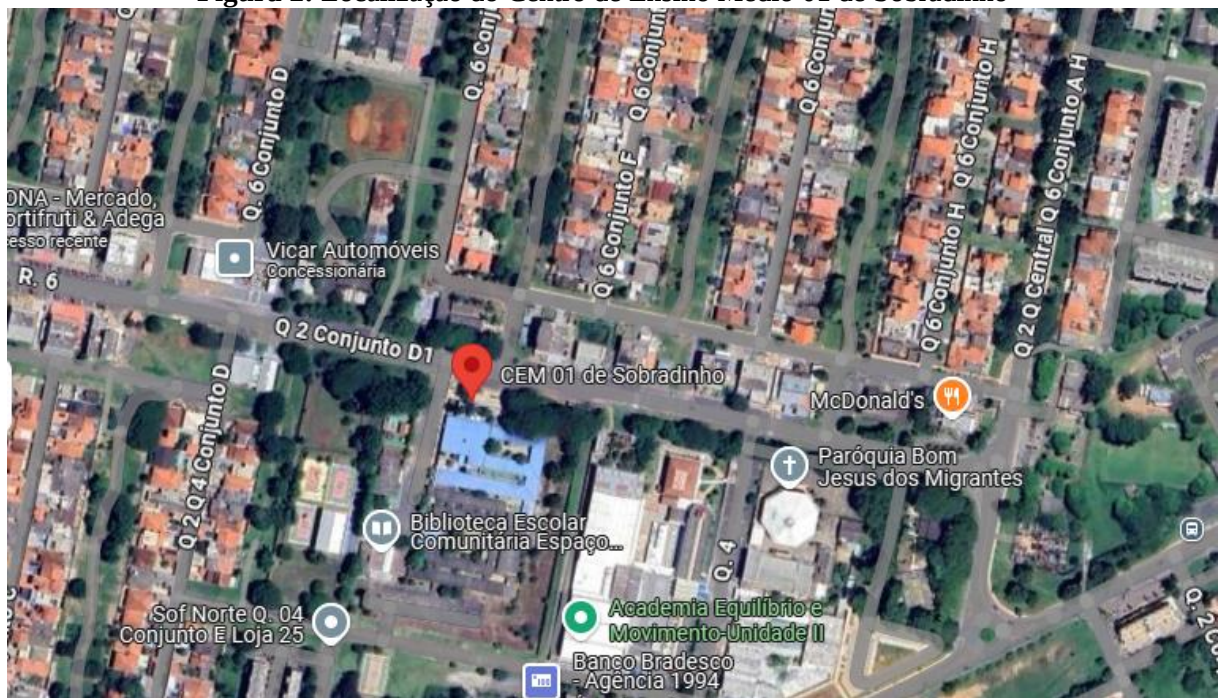
Durante o período da pandemia de COVID-19, o CEM 01 enfrentou o desafio do ensino remoto com compromisso e resiliência. Utilizando todos os meios tecnológicos disponíveis, buscou manter o vínculo pedagógico com os estudantes e oferecer suporte às suas famílias, sem abrir mão da sua missão educativa. A participação ativa da escola em programas como o Programa de Avaliação Seriada (PAS – UnB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e feiras virtuais de profissões demonstrou a preocupação contínua em garantir que os estudantes tivessem acesso a oportunidades de ingresso no ensino superior, mesmo diante de um cenário adverso.

Nos últimos anos, a escola passou a integrar o processo de implementação do Novo Ensino Médio. Iniciado em regime de pilotagem em 2021, esse novo modelo trouxe inovações curriculares, mas também desafios significativos. Dentre os principais obstáculos, pode-se destacar a ausência de um sistema adequado de escrituração escolar compatível com a nova

organização curricular. Essa lacuna tem desencadeado entraves administrativos que afetam desde a emissão de históricos escolares até o acompanhamento pedagógico e a certificação dos estudantes, explicitando uma contradição entre as diretrizes oficiais e os instrumentos operacionais disponíveis nas escolas públicas.

Em suma, conforme o PPP do Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho, a unidade escolar expressa, em sua trajetória e em sua prática cotidiana, os valores mais nobres da educação pública: inclusão, compromisso social, valorização do saber e construção de futuros possíveis. Ao confrontar os desafios com coragem e criatividade, reafirma seu papel como espaço de transformação e esperança, mantendo-se fiel à convicção de que a educação é um direito inalienável e uma ferramenta indispensável para a justiça social.

Figura 2: Localização do Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho



Fonte: Google Maps, 2025.

Figura 3: Fachada frontal do Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

4 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA / SEQUÊNCIA DIDÁTICA - IP/SD

4.1 A intervenção pedagógica/ Sequência Didática como metodologia de ensino

A utilização didática como estratégia metodológica configura-se como uma forma estruturada de intervenção pedagógica, possibilitando ao docente planejar, mediar e avaliar situações de ensino aprendizagem de maneira intencional e articulada aos objetivos formativos.

Alves (2023) leciona que a Geografia escolar por ser uma disciplina abrangente nos possibilita recorrer a diversas metodologias diferentes a depender do conteúdo abordado. Porém, dentro dessa amplitude e das inúmeras possibilidades e opções se faz necessário que sejam considerados alguns fatos para a escolha de metodologias. Assim, pode-se afirmar que para que uma metodologia possa ser escolhida se faz necessária a consideração de uma série de questões.

Frente às especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – marcado por trajetórias escolares interrompidas, heterogeneidade etária e experiências diversas – optou-se pela adoção da sequência didática como estratégia metodológica central desta pesquisa-intervenção. A escolha assenta-se na constatação de que a abordagem tradicional frequentemente centrada na exposição verbal e na transmissão linear de conteúdos mostrou-se insuficiente para fomentar o engajamento dos estudantes e incentivar uma aprendizagem significativa, sobretudo em relação às temáticas ambientais.

A proposição de uma sequência didática possibilitou a construção de um percurso pedagógico intencional, articulado e progressivo, orientado à introdução e ao aprofundamento dos componentes físicos e naturais do meio ambiente. Esta organização, além de favorecer a pluralidade dos saberes prévios e a contextualização dos conhecimentos, apresentou-se singularmente sensível às demandas formativas do grupo, constituído por discentes de diferentes faixas etárias e níveis de escolarização, cujos contatos prévios com a temática ambiental foram pouco profundos e pontuais.

Ao estruturar a sequência de maneira dialógica e problematizadora, objetivou-se transcender a lógica fragmentada e desestimulante de práticas pedagógicas convencionais, estabelecendo condições para que os sujeitos envolvidos pudessem além de acessar novas informações, reelaborá-las de modo crítico com base em suas próprias experiências. A referida metodologia viabilizou a observação de modo mais claro e em que medida a sequência didática

corroborou para a ampliação do conhecimento ambiental por parte dos educandos da EJA, elemento essencial à análise da eficácia e pertinência da intervenção proposta.

Por conseguinte, torna-se necessário compreender, de modo mais profundo o que se entende por sequência didática no âmbito da prática docente. Zabala (1998, p. 18) ministra que o termo sequência didática deve ser compreendido como **“um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”** (Zabala, 1998, p.18, grifos do autor).

Ainda que não estabeleça uma diferenciação formal entre sequência didática e sequência de atividades, o autor propõe critérios específicos para orientar sua elaboração, implementação e posterior análise. Estes critérios encontram-se organizados em três momentos fundamentais da prática pedagógica reflexiva: o planejamento inicial, a execução em sala de aula e o processo avaliativo que sucede a intervenção. (Zabala, 1998).

Zabala (1998) identifica quatro etapas que compõem a aplicação de uma sequência didática: a apresentação inicial da proposta pedagógica, o momento autônomo por parte dos estudantes, a retomada e sistematização dos conteúdos abordados, e, por fim a etapa avaliativa conduzida pelo docente. Ao dissertar sobre as fases de uma sequência de atividades, o autor avalia que o objetivo primário dessa metodologia de ensino é:

[...] introduzir nas diferentes formas de intervenção aquelas atividades que possibilitem uma melhora de nossa atuação nas aulas, como resultado de um conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm e do papel que cada uma delas tem no processo de aprendizagem dos meninos e meninas. (Zabala, 1998, p.54).

A sequência didática é uma estrutura organizada pelo professor com o objetivo de planejar atividades que investiguem o domínio do conhecimento dos alunos em sala de aula (Silva; Oliveira, 2009).

Ainda de acordo com os autores:

Uma Sequência Didática é dada num processo interativo no qual o objetivo é a elaboração de um grupo de decisões para que os processos tenham significados e as estratégias sejam mais efetivas. Valorizando as respostas dos alunos e as condições as quais estão submetidas (Silva; Oliveira, 2009, p. 2).

Atualmente, tem sido crescente o número de pesquisadores e docentes que tem aderido ao uso da sequência didática como abordagem metodológica capaz de potencializar o

desenvolvimento de atividades voltadas à construção de novos saberes. Conforme apontam Ugalde e Roweder (2020), essa metodologia chama a atenção por favorecer tanto no processo de ensino, ao oferecer ao professor uma estrutura didática organizada, quanto o processo de aprendizagem, ao permitir que os estudantes atuem ativamente na elaboração do conhecimento.

Sua organização em etapas articuladas confere à prática pedagógica um caráter dinâmico e processual dando sequência a continuidade das atividades e a circulação de saberes entre os educandos, elementos essenciais para a elaboração de argumentos próprios. Por esse ângulo, a sequência didática apresenta-se como uma ferramenta metodológica promissora, com possibilidade de aplicação nas mais diversas etapas da educação formal, desde os anos iniciais da escolarização até os níveis mais avançados do ensino superior.

4.2 Metodologia de análise

Foram aplicados dois questionários com igual teor: o primeiro, anteriormente a realização da sequência didática, e o segundo, após a sua conclusão. O objetivo foi viabilizar a comparação entre os resultados, a fim de identificar as possíveis mudanças no nível de conscientização socioambiental dos estudantes do 3º segmento da EJA do Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho DF, decorrentes da intervenção pedagógica proposta. O instrumento contou com 14 questões, das quais 13 eram de natureza fechada, voltadas à aferição de conhecimentos e percepções, e apenas uma era aberta, permitindo ao estudante expressar, de forma livre, sua compreensão sobre o tema abordado.

A análise das treze primeiras perguntas que possuem respostas fechadas, fundamenta-se em uma abordagem quantitativa, que possibilita a sistematização, organização e interpretação de dados com base em sua frequência e distribuição. As alternativas pré-estabelecidas nas questões possibilitam a mensuração objetiva das percepções, conhecimentos e posicionamentos dos respondentes, favorecendo a elaboração de inferências sustentadas por evidências empíricas.

Apesar de os estudantes terem respondido ao questionário em formato impresso, optou-se por realizar a digitalização das respostas por meio da transposição manual dos dados para a plataforma Google Forms. Esse procedimento permitiu a sistematização das informações de maneira mais organizada e facilitou o processo de tabulação, possibilitando a geração automática de gráficos e tabelas a partir das respostas. O emprego desse recurso digital contribuiu para a visualização das tendências e padrões presentes nos dados, promovendo maior clareza na análise

quantitativa e favorecendo a comunicação dos resultados. Essa estratégia metodológica foi adotada visando à precisão na consolidação dos dados e à eficiência na sua posterior interpretação.

Durante o levantamento bibliográfico, em busca de referencial que pudesse sustentar uma análise profunda, tomou-se conhecimento do manual “Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação”, dos autores Rafael Cardoso Sampaio e Diógenes Lycarião (2021), e após fazer o devido estudo deste material, verificou-se que seria pertinente sua utilização para a análise da questão 14 do questionário.

Assim, para a análise da questão 14, que contempla respostas discursivas, será adotado um procedimento sistemático de análise qualitativa com base no método categorial. Essa abordagem visa identificar e organizar, de forma rigorosa e criteriosa, unidades de sentido nas falas dos participantes, possibilitando a construção de categorias temáticas que reflitam os conteúdos emergentes de maneira coerente com os objetivos da pesquisa. Trata-se de um percurso analítico que, ao articular descrição e interpretação, permite extrair significados relevantes das respostas abertas, assegurando a fidedignidade e a profundidade da análise.

Optou-se por adotar as doze etapas metodológicas indicadas por Sampaio e Lycarião (2021), iniciando-se pelo processo de delimitação e reconhecimento do problema investigado. Nessa etapa, foi definido que a baixa conscientização ambiental dos alunos do 3º segmento da EJA correspondia à principal inquietação que orientava esse estudo. Acredita-se que os alunos da EJA, apresentam fragilidades no que tange à conscientização ambiental, uma vez que muitos deles foram historicamente excluídos de espaços escolares contínuos e de políticas de educação ambiental.

Admite-se, ainda que a abordagem da temática ambiental no contexto da EJA, quando se faz presente, tende ser pontual e desconectada da realidade dos discentes, tornando difícil a construção de uma consciência socioambiental que correlacione cidadania, meio ambiente e justiça social. Os autores Silva e Silva advogam que:

A EJA possui uma trajetória de lutas ao longo da história, pois traz consigo muitas peculiaridades que precisam ser repensadas, levadas em conta na organização do currículo dessa modalidade de ensino. (Silva; Silva, 2018, s.p.).

Esse trecho inicial reforça que a EJA não pode ser compreendida a partir de um modelo pedagógico homogêneo. Suas especificidades históricas e sociais exigem que o currículo considere a diversidade de sujeitos que o compõem, algo essencial quando se pensa na inserção de temas como a Educação Ambiental.

Em seguida, os autores Silva e Silva ressaltam que:

As características latentes apresentadas na realidade escolar nos dias atuais exigem dos responsáveis, reflexões e ações para alavancarem a qualidade do

ensino, promovendo práticas de uma educação para a cidadania. (Silva; Silva, 2018, s.p.).

Aqui, evidencia-se que a melhoria da qualidade do ensino na EJA depende diretamente de práticas pedagógicas reflexivas e comprometidas com a formação cidadã. Essas práticas precisam dialogar com o cotidiano dos estudantes, o que inclui também sua relação com questões socioambientais.

Os autores Silva e Silva, continuam, afirmando que:

A educação deve ter por meta a construção do sujeito como ser social, permitindo que esses seres ainda inconclusos protagonistas da própria história, ajam como sujeitos participantes (...) tomando consciência do seu desenvolvimento intelectual. (Silva; Silva, 2018, s.p.).

Esse trecho destaca a centralidade do estudante na EJA. Ele não é um receptor passivo, mas um sujeito histórico em processo de construção, cuja participação ativa no ensino-aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento de consciência crítica – base indispensável para a Educação Ambiental.

Posteriormente, Silva e Silva, complementam, nessa perspectiva, os sujeitos aprendentes tomam ciência de seus conhecimentos intelectuais, sociais e históricos que influenciarão nas concepções morais e éticas, inclusive na forma de lidar com o seu entorno. (Silva; Silva, 2018, s.p.).

Aqui, o foco passa a ser a capacidade que os estudantes da EJA possuem de articular suas vivências prévias com novos conhecimentos, ampliando sua compreensão ética e ambiental. A educação Ambiental encontra, portanto, um terreno fértil para fomentar reflexões sobre práticas, valores e impactos socioambientais.

Por fim, Silva e Silva concluem que os alunos da EJA trazem na sua história, bagagens de descontentamento social e econômico (...). Todavia, esses sujeitos já possuem uma interessante leitura de mundo que poderá ser ampliada com os saberes propostos pela Educação Ambiental (Silva; Silva, 2018, s.p.).

Mesmo inseridos em um contexto marcado por trajetórias de exclusão social, os estudantes da EJA trazem consigo vivências diversas adquiridas em seus percursos profissionais, culturais e comunitários que transcendem o espaço escolar. Essas experiências contribuem significativamente para a construção de saberes e para a formação de percepções sobre temáticas ambientais, ampliando sua capacidade reflexiva e crítica no âmbito da Educação Ambiental (Oliveira, 1999).

A Educação Ambiental tem suas raízes em uma tradição naturalista, historicamente associada à ideia de uma natureza intocada e distante da ação humana. No entanto, superar essa

perspectiva significa adotar uma abordagem socioambiental crítica, baseada na racionalidade interdisciplinar e complexa. Essa nova compreensão reconhece o meio ambiente como um campo dinâmico de interações entre cultura, sociedade e os elementos físico-biológicos que sustentam a vida, considerando que todos esses componentes se influenciam mutuamente de forma contínua (Carvalho, 2001).

Na busca por compreender como se encontra o Estado da Arte sobre Educação Ambiental na EJA encontrou-se a dissertação **Percepção Ambiental de Alunos da Educação de Jovens e Adultos** de D. R. Cordeiro (2023). A referida dissertação analisou o planejamento, aplicou e avaliou uma intervenção didática em Educação Ambiental, elaborada a partir da caracterização prévia das percepções ambientais de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para realização do estudo, a autora adotou a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa de natureza interventiva, utilizando o desenhos, roda de conversa e questionários. A pesquisa foi desenvolvida na escola estadual Lydes Rachel Gutierrez, da cidade de Diadema – SP.

Os achados de Cordeiro (2023) reforçam a pertinência de investigar a baixa conscientização ambiental entre os estudantes do 3º segmento da EJA, ao evidenciar que, embora haja indícios de percepção crítica nas produções gráficas, prevalece uma concepção restrita de meio ambiente vinculada quase exclusivamente a elementos naturais, desconsiderando a ação humana e suas implicações socioambientais. Essa dissociação entre as representações visuais e as respostas obtidas nos questionários revela um desafio recorrente: a dificuldade de internalizar a dimensão antrópica nas discussões ambientais, comprometendo a compreensão integral das problemáticas ecológicas.

Nesse sentido, a intervenção proposta na pesquisa, ao articular atividades lúdicas, reflexivas e experimentais, mostrou-se capaz de ampliar a percepção socioambiental, ainda que não tenha superado totalmente as barreiras estruturais e cognitivas que limitam o engajamento crítico. Tais constatações corroboram a inquietação que norteia o presente estudo, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas, interdisciplinares e contínuas, capazes de promover uma consciência ambiental que transcenda a mera sensibilização e se traduza em participação ativa na gestão ambiental local e global.

À luz dos achados das contribuições trazidas por Cordeiro (2023) e considerando as aproximações entre os desafios identificados em seu estudo e aqueles observados cotidianamente na EJA, torna-se pertinente apresentar, a seguir, um panorama inicial dos resultados obtidos na presente pesquisa. Essa breve exposição tem por finalidade oferecer ao leitor um primeiro contato com as percepções ambientais manifestadas pelos estudantes do 3º segmento antes da análise detalhada que será desenvolvida nas subseções posteriores, permitindo, assim situar o contexto

investigado e evidenciar em que medida os achados dialogam ou contrastam com os apontamentos já consolidados na literatura.

De modo geral, as respostas obtidas nos questionários aplicados aos estudantes do 3º segmento da EJA revelaram um conjunto de percepções que dialogam diretamente com a literatura sobre o tema. Observou-se que a maior parte dos participantes ainda associa o meio ambiente predominantemente a elementos naturais, como rios, florestas e animais, demonstrando uma compreensão restrita da temática e pouca incorporação da dimensão antrópica. Quanto aos problemas ambientais, prevalecem preocupações ligadas ao desmatamento, à poluição da água e ao excesso de lixo, aspectos frequentemente presentes no senso comum.

As questões relacionadas ao consumismo indicaram que os estudantes reconhecem a relação entre compras excessivas, aumento da produção de resíduos e impactos ambientais, embora muitos apresentem dificuldades para explicar essa relação de forma mais aprofundada. Em relação às práticas sustentáveis, parte dos respondentes relatou ações pontuais, como separar materiais recicláveis ou evitar desperdícios, enquanto outros afirmaram não possuir hábitos ambientais consolidados.

Também emergiu a percepção de que a responsabilidade pela preservação ambiental é compartilhada entre governo, sociedade e indivíduos, ainda que com traços de indefinição sobre o papel de cada um. Por fim, após a realização da sequência didática, alguns estudantes demonstraram ampliação de sua compreensão, reconhecendo que o meio ambiente envolve tanto elementos naturais quanto sociais, indicando mudanças iniciais em suas percepções.

Esses resultados preliminares fornecem um panorama geral do nível de conscientização ambiental do grupo investigado e orientam a análise mais aprofundada que será desenvolvida nas subseções seguintes.

A síntese dos resultados preliminares permite, portanto, consolidar a compreensão do cenário investigado e reafirmar a pertinência do foco adotado neste estudo. Ao evidenciar limitações conceituais, fragilidades nas práticas sustentáveis e percepções ambientais ainda ancoradas em noções naturalistas, esses achados reforçam a necessidade de aprofundar a discussão teórica e metodológicas que sustenta a investigação. Com base nesse panorama inicial, torna-se possível avançar para a delimitação do problema central e para a formulação da questão de pesquisa e da hipótese que orientam o desenvolvimento deste trabalho.

Dessa forma, a etapa seguinte do estudo concentrou-se na formulação da questão de pesquisa e da hipótese, a partir da definição do problema central. Considerando que a baixa conscientização ambiental entre os estudantes do 3º segmento da EJA foi identificada como a principal inquietação que orienta esta investigação, não se fez necessário indagar as razões

históricas dessa lacuna de conhecimentos científicos e teóricos, uma vez que a trajetória escolar descontínua e a ausência sistemática de políticas consistentes de educação ambiental para esse público já oferecem pistas consistentes.

Diante desse cenário, a questão de pesquisa que orienta esta investigação pode ser formulada da seguinte maneira: **em que medida uma sequência didática voltada à Educação Ambiental pode contribuir para o desenvolvimento da consciência socioambiental de estudantes da EJA?** Essa indagação busca compreender não apenas os efeitos diretos da intervenção pedagógica, mas também a potencial transformação das percepções e atitudes dos educandos diante das questões ambientais, a partir de uma abordagem que dialogue com suas experiências e saberes prévios.

A temática da educação ambiental visa sensibilizar a população para os problemas ambientais, com o propósito de capacitar os indivíduos a propor soluções aos problemas atuais (TERÇO, 2016).

Assim, hipótese central desta pesquisa é que a aplicação de uma sequência didática em Educação Ambiental, fundamentada em uma abordagem crítica e participativa que valorizasse os saberes prévios dos educandos, pode contribuir significativamente para ampliar a consciência socioambiental desses estudantes, favorecendo seu engajamento e a reflexão crítica sobre as questões ambientais locais e globais.

Reigota (1994) destaca que a Educação Ambiental deve ser compreendida como uma forma de educação política, cuja finalidade é preparar indivíduos para o pleno exercício da cidadania, possibilitando a participação ativa nas relações sociais e na interação com o meio ambiente. Tal perspectiva reforça a importância de práticas educativas que favoreçam a construção de sujeitos críticos, capazes de reconhecer a complexidade das questões socioambientais e de intervir de maneira consciente em sua realidade.

Nesse mesmo horizonte crítico, a reflexão freireana torna-se fundamental para compreender a dimensão política da Educação Ambiental. De acordo com Andrade (2020), a superação das relações verticalizadas que historicamente marcaram o fazer pedagógico constitui um elemento central no pensamento de Paulo Freire. À medida que a noção de exercício democrático passa a integrar o cotidiano escolar, ocorre a ressignificação das práticas e interações, priorizando relações horizontais entre os sujeitos. Sob essa perspectiva o Projeto Político Pedagógico (PPP) assume caráter verdadeiramente coletivo, permitindo que diferentes atores da comunidade escolar expressem suas vozes e participem da construção das decisões, o que contraria a histórica negação da democracia criticada por Freire. Esse movimento, iniciado na década de 1980, foi progressivamente fortalecido nas políticas educacionais posteriores.

A partir desse cenário de fortalecimento da participação democrática nas práticas escolares e nas políticas públicas, destaca-se, no Distrito Federal a instituição do Conselho de Educação pela Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012. Configurado como órgão consultivo, normativo e deliberativo, o Conselho atua na definição de normas e diretrizes para o Sistema de Ensino do DF, além de orientar, fiscalizar e acompanhar as redes pública e privada, assegurando a qualidade do ensino e promovendo a gestão democrática. Sua composição contempla diferentes segmentos da comunidade educacional – docentes, especialista, funcionários, pais e estudantes – garantindo pluralidade e representatividade no processo decisório. Assim como em outros contextos, o Conselho se configura como instância de participação social, ainda que enfrente desafios inerentes à efetivação da democracia no âmbito educacional brasileiro.

Nesse sentido, a existência de instâncias colegiadas, como o Conselho de Educação do Distrito Federal, evidencia que a democratização das políticas educacionais não se limita aos marcos legais, mas demanda a efetiva participação dos sujeitos nos processos decisórios. Assim, para que tais mecanismos cumpram sua função social, torna-se fundamental compreender os princípios que sustentam a participação e o diálogo no contexto escolar, perspectiva amplamente discutida por Andrade (2020).

À luz dessas considerações, a reflexão proposta por Andrade (2020) contribui para aprofundar o entendimento dos princípios que orientam a participação democrática no campo educacional. Para o autor, processos que se pretendem democráticos devem fundamentar-se no diálogo e na participação efetiva dos sujeitos, superando visões historicamente arraigadas de que determinados grupos não possuem preparo ou maturidade para intervir nas decisões coletivas. Nessa perspectiva, o diálogo constitui-se como movimento autêntico de reconhecimento mútuo, no qual diferentes atores podem construir, de forma compartilhada, responsabilidades e sentidos para a vida em sociedade – discussão que se articula diretamente com os debates clássicos sobre cidadania e inclusão política.

Segundo Buffa (1988), historicamente, a participação social foi associada a uma concepção de cidadania que deveria ser ensinada sob o controle do Estado, de modo a preparar gradualmente os sujeitos para o exercício político. Essa perspectiva restringia os espaços de participação apenas àqueles que tiveram acesso à educação formal, relegando aos demais um papel passivo. De maneira semelhante, MacPherson (1979), ao analisar o pensamento de Locke, destaca que este não reconhecia os trabalhadores como membros do corpo político, uma vez que os considerava incapazes de viver de forma racional e, portanto, de exercer a participação política.

A recorrência histórica dessa concepção reforçou a noção de que a educação formal seria uma pré-condição para a participação política, desconsiderando os saberes construídos na

experiência de vida. Tal lógica, conforme aponta Freire (2021), conduz à adaptação e ao ajustamento dos sujeitos, na medida em que a educação bancária os condiciona à passividade, impedindo o desenvolvimento da consciência crítica necessária à inserção no mundo como transformadores da realidade.

Nessa perspectiva, Freire (2021) ressalta que a prática educativa reduzida ao ato de depositar informações fragmentadas constitui um obstáculo à emancipação dos sujeitos, uma vez que deconsidera o diálogo como fundamento da formação crítica. Ao negar a articulação entre os saberes populares e o conhecimento científico, esse modelo pedagógico restringe a compreensão da totalidade social e limita a consciência transformadora dos educandos.

Andrade (2020) destaca que a participação social não pode se restringir à mera ratificação de decisões previamente impostas por indivíduos que não estão diretamente envolvidos na realidade concreta dos sujeitos ou que apresentam uma visão parcial das questões. Para que a participação se constitua como instrumento efetivo de democracia e de emancipação humana, é necessário estabelecer relações entre os sujeitos que superem a reprodução de ideologias opressoras e a naturalização da ignorância, promovendo diálogo, reconhecimento mútuo e corresponsabilidade na transformação da realidade.

Freire (2007, 2021) evidencia que a educação marcada pelo monólogo, em que alguns se reconhecem como detentores do saber e os demais são considerados incapazes, consolida relações de opressão e limita a participação autêntica. Por outro lado, a prática dialógica promove a desconstrução dessas hierarquias, valorizando os saberes populares e estabelecendo encontros educativos pautados na confiança, na humildade e no respeito mútuo. Nessa perspectiva, educador e educando tornam-se sujeitos críticos em contínuo diálogo, capazes de transformar a realidade social, supera a simples transmissão de conteúdos e construir coletivamente o conhecimento. O diálogo, assim, emerge como princípio ético-político indispensável para a educação democrática, ao articular reflexão, ação e compromisso coletivo na busca por emancipação e superação das estruturas injustas.

A etapa seguinte, correspondente ao desenho da pesquisa, voltou-se para a definição da unidade de análise. Optou-se por utilizar como instrumentos centrais os questionários aplicados antes e depois da sequência didática, elaborados de modo a diagnosticar conhecimentos prévios e avaliar as possíveis transformações na percepção socioambiental dos estudantes. Conforme destacam Sampaio e Lycarício (2021), a definição da unidade de análise constitui uma das decisões mais importantes em pesquisas de análise de conteúdo, pois é nesse momento que se delimita o objeto investigativo. No presente estudo, a unidade de conteúdo foram os questionários físicos, compostos por 14 questões – 13 de múltipla escolha e uma aberta/discursiva –

respondidos por todos os discentes participantes da pesquisa. Complementaram o processo a roda de conversa inicial, as discussões coletivas em sala e a exibição do vídeo “O que nunca te contaram sobre o lixo” (Canal Nostalgia Animado), recursos pedagógicos que possibilitaram identificar representações iniciais sobre o meio ambiente e estimular reflexões críticas. Essa escolha metodológica mostrou-se mais adequada do que recorrer a registros de aulas anteriores ou verificações de aprendizagem, que não haviam sido planejados com fins investigativos e, portanto, não permitiriam uma análise precisa.

A questão de pesquisa deste estudo surgiu a partir do diálogo com professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da constatação de uma lacuna significativa em relação à conscientização socioambiental dos estudantes. Nas conversas realizadas e na análise de informações preliminares, percebeu-se que, embora os alunos tivessem contato com conteúdos relacionados ao meio ambiente, havia uma dificuldade em conectar esses conhecimentos às práticas cotidianas e as decisões que impactam a realidade local e global. Paralelamente, a revisão da literatura indicou que a maioria dos estudos sobre educação ambiental concentra-se no ensino regular, deixando pouco explorada a EJA como espaço de formação crítica e participativa.

Diante desse cenário, emergiu a necessidade de investigar como os estudantes da EJA percebem e se apropriam de conhecimentos ambientais, bem como quais fatores influenciam mudanças em sua consciência socioambiental. A questão de pesquisa, portanto, reflete a intenção de compreender os processos de construção do conhecimento ambiental nesse contexto específico, buscando identificar estratégias pedagógicas que possam ampliar a participação crítica dos educandos e favorecer a sua atuação consciente em relação ao meio ambiente.

Assim, faz-se necessário explicar como ocorreu a construção do questionário. A referida construção partiu, inicialmente, de diálogos com os professores da EJA, que compartilharam percepções sobre como os estudantes apreendem conteúdos relacionados à questão ambiental. Esse processo colaborativo foi essencial para delinear perguntas que, embora aparentem simplicidade, carregam intencionalidade pedagógica e metodológica. Não se trata apenas de formular enunciados, ainda que, como destaca Sampaio e Lycarião (2021), a elaboração das perguntas seja uma das decisões mais relevantes nesse tipo de método. O instrumento foi elaborado a partir do conhecimento prévio sobre o perfil dos alunos, considerando que formulações excessivamente complexas poderiam gerar silêncio ou incompreensão. Assim, buscou-se assegurar que todos fossem capazes de compreender o que estava sendo indagado, mesmo que não tivessem condições de responder integralmente. O foco, portanto, não recai apenas na elaboração das questões, mas sobretudo na qualidade das respostas que podem emergir a partir delas. Nesse sentido, as 14 questões propostas mostram-se adequadas e significativas para

os objetivos desta investigação.

Ao definir a investigação, foi necessário considerar não apenas os objetivos traçados, mas principalmente o público-alvo da pesquisa e suas especificidades. Nesse sentido, Melo e Bianchi (2015) destacam que a elaboração de um questionário como instrumento de coleta de dados exige cautela e rigor, uma vez que escolhas inadequadas podem conduzir a análises superficiais e conclusões frágeis, sem a devida consistência metodológica. No caso da Educação de Jovens e Adultos, se o questionário tivesse sido elaborado apenas com foco em conteúdos disciplinares de Geografia ou em aspectos puramente técnicos da temática ambiental, sem levar em conta a realidade dos estudantes e a hipótese formulada, correríamos o risco de construir perguntas excessivamente complexas ou distantes de sua vivência. Essa escolha poderia dificultar a compreensão das questões pelos educandos e comprometer a relevância das informações obtidas para avaliar as contribuições da sequência didática na construção/ fortalecimento da consciência socioambiental.

A unidade de análise desta pesquisa é composta por 48 questionários, sendo 24 aplicados antes da implementação da sequência didática e 24 após a sua realização, respondidos pelos mesmos estudantes participantes de modo a permitir a comparação direta entre os dois momentos. Cada questionário contém 14 questões, das quais 13 são de natureza fechada, destinadas à obtenção de dados quantitativos, e uma questão aberta (questão 14), que será analisada qualitativamente segundo a metodologia de análise de conteúdo proposta por Sampaio e Lycarião (2021). Essa distinção possibilita compreender, de maneira mais ampla, as percepções e mudanças na consciência socioambiental dos estudantes da EJA, ao articular a objetividade dos dados numéricos com a riqueza interpretativa das respostas discursivas.

Na quarta etapa, correspondente ainda ao delineamento da pesquisa, procedeu-se à elaboração e definição das categorias analíticas. Para a questão 14 dos questionários aplicados tanto antes quanto depois da sequência didática – ou seja, um conjunto de 24 respostas no momento inicial e outras 24 respostas no momento final, totalizando 48 respostas – foram estabelecidas quatro categorias de classificação: “não sabe”, “compreende parcialmente”, “compreende” e “outra definição”. Cada resposta foi examinada e organizada segundo essas categorias, a partir da utilização de um livro de códigos construído de acordo com as orientações metodológicas de análise de conteúdo propostas por Sampaio e Lycarião (2021) (Tabela 3).

Livro de códigos adaptado de Sampaio e Lycarião (2021)

Tabela 3: Categorias e códigos para a codificação de respostas

Categoria	Código
Não Sabe	1
Compreende parcialmente	2
Compreende	3
Outra definição	4

Fonte: Elaboração própria (2025), a partir de Alves (2023) e de Sampaio e Lycarião (2021).

Categoria 1 – Não sabe

Esta categoria contempla as respostas em que o participante registra literalmente a expressão “não sei” ou equivalentes que indiquem ausência de conhecimento sobre o tema, bem como os casos em que a questão é deixada em branco.

Definição operacional – Enquadram-se aqui respostas que expresse, de forma explícita ou implícita que o respondente não possui informações ou não deseja formular uma resposta. Isso inclui tanto a utilização da frase “não sei” quanto variações que transmitam o mesmo sentido, além das omissões.

CrITÉRIOS de codificação – Deve-se atribuir o código “1” sempre que a resposta apresentar a expressão “não sei”, frases semelhantes que evidenciem desconhecimento do assunto ou quando a questão não for respondida.

CrITÉRIOS de exclusão – Não se deve aplicar o código “1” em respostas que revelem tentativa de elaboração, ainda que incorretas ou pouco desenvolvidas.

Exemplo – Questão: Como a presença humana nas cidades e as diferentes culturas podem influenciar a forma como entendemos e redefinimos o conceito de meio ambiente?

Resposta: “Não sei.”

Categoria 2 – Compreende parcialmente

Nesta categoria são agrupadas as respostas em que o estudante demonstra certo nível de compreensão da questão, mas de forma incompleta ou com incorreções conceituais em relação às definições científicas e teóricas da Geografia escolar.

Definição operacional – Enquadram-se aqui respostas, curtas ou mais elaboradas, que revelem indícios de entendimento parcial, ainda que apresentem contradições ou equívocos conceituais. O critério central é a presença de algum elemento que indique aproximação com o conhecimento científico, mesmo que não plenamente consolidado.

CrITÉRIOS de codificação – Deve-se atribuir o código “2” às respostas que contenham explicações parcialmente corretas em relação às definições teóricas e científicas da Geografia escolar, mesmo quando acompanhadas de conceitos equivocados.

Critérios de exclusão – Não será atribuído o código “2” a respostas que expressem compreensão total e correta (Categoria 3), ausência de conhecimento (Categoria 1) ou que estejam completamente incorretas sem nenhum indício de aproximação com o conteúdo teórico.

Exemplo – Questão: Como a presença humana nas cidades e as diferentes culturas podem influenciar a forma como entendemos e redefinimos o conceito de meio ambiente?

Resposta: “O meio ambiente muda conforme as pessoas vivem nas cidades, mas também depende só do clima e da natureza.”

Categoria 3 – Compreende

Nesta categoria são incluídas as respostas, curtas ou mais desenvolvidas, em que o estudante demonstra compreensão plena da questão, apresentando explicações coerentes e fundamentadas, de acordo com as definições científicas e teóricas da Geografia escolar.

Definição operacional – Classificam-se aqui as respostas que evidenciam entendimento correto e consistente em relação ao que foi perguntado, utilizando conceitos apropriados e alinhados ao conhecimento científico e teórico da Geografia.

Critérios de codificação – Deve-se atribuir o código “3” às respostas que demonstrem clareza e precisão conceitual, compatíveis com as definições trabalhadas pela Geografia escolar acerca do fenômeno ou componente em análise.

Critérios de exclusão – Não será atribuído o código “3” às respostas que apresentem apenas ideias vagas, superficiais ou desconectadas das concepções teóricas e científicas da Geografia escolar.

Exemplo – Questão: Como a presença humana nas cidades e as diferentes culturas podem influenciar a forma como entendemos e redefinimos o conceito de meio ambiente?

Resposta: “A presença humana e as diferentes culturas influenciam o conceito de meio ambiente porque cada sociedade redefine sua relação com a natureza a partir de seus hábitos, valores e modos de vida, o que transforma a forma como compreendemos esse conceito.”

Categoria 4 – Outra Definição

Esta categoria compreende as respostas em que o estudante apresenta uma definição própria ou alternativa sobre a questão, que não corresponde às definições científicas e teórica da Geografia escolar.

Definição operacional – Incluem-se aqui respostas, curtas ou mais elaboradas, que expressem conceitos ou interpretações divergentes do que seria considerado correto segundo os

fundamentos teóricos e científicos da Geografia escolar.

Critérios de codificação – Deve-se atribuir o código “4” às respostas que apresentem definições alternativas ou interpretações pessoais, incompatíveis com o conhecimento científico e teórico do fenômeno ou componente em análise.

Critérios de exclusão – Não será aplicado o código “4” a respostas que contenham elementos corretos ou parciais de entendimento, as quais devem ser codificadas como Categoria 2 – Compreende parcialmente.

Exemplo – Questão: Como a presença humana nas cidades e as diferentes culturas podem influenciar a forma como entendemos e redefinimos o conceito de meio ambiente?

Resposta: “O meio ambiente é apenas como Deus quis, e as pessoas não podem mudá-lo de jeito nenhum.”

Após a definição do livro de códigos, foi elaborada a planilha de codificação destinada ao registro sistemático das respostas provenientes dos dois formulários aplicados: 24 questionários respondidos antes da sequência didática e 24 respondidos após a sua realização. Cada conjunto de respostas foi analisado separadamente e organizado na planilha conforme as categorias previamente estabelecidas, o que possibilitou acompanhar, de maneira clara, como cada conteúdo discursivo foi interpretado e classificado em ambos momentos da pesquisa. A Figura 3 apresenta o formulário de codificação não preenchido, ilustrando a estrutura utilizada para o registro e análise das respostas.

Figura 4: Formulário de codificação (FdC) não preenchido.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EJA: CONTRIBUIÇÕES DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL EM ALUNOS DA REDE PÚBLICA	
FORMULÁRIO DE CODIFICAÇÃO DE PESQUISA (FdC)	
QUESTIONÁRIO – Aplicado antes da sequência didática	
Questão analisada: “Como a presença humana nas cidades e as diferentes culturas podem influenciar a forma como entendemos e redefinimos o conceito de meio ambiente?”	
Q14 – POSICIONAMENTO	
QUESTIONÁRIOS	RESPOSTAS
R1	
R2	
R3	
R4	
R5	
R6	
R7	
R8	
R9	
R10	
R11	
R12	
R13	
R14	
R15	
R16	
R17	
R18	
R19	
R20	
R21	
R22	
R23	
R24	

Fonte: Elaboração própria (2025), adaptado de Sampaio e Lycarião (2021, p. 67).

A quinta etapa, correspondente à terceira fase do desenho da pesquisa, consistiu na

definição da amostragem. Inicialmente, a população considerada incluiu todos os estudantes da EJA do 3º segmento (Ensino Médio), abrangendo os três anos da modalidade. O número inicial de participantes foi de 34 alunos; entretanto, apenas 24 estudantes responderam aos dois questionários, que foram aplicados antes e depois da intervenção pedagógica/sequência didática, totalizando portanto, 48 questionários disponíveis para análise e codificação. A distribuição dos participantes por série foi a seguinte: 1º ano – 2 alunos; 2º ano – 5 alunos; 3º ano 17 alunos, representando integralmente os estudantes do 3º segmento da EJA, da disciplina de Geografia, na instituição pesquisada.

É importante destacar que todos os alunos participaram da pesquisa respondendo ao mesmo questionário, com questões idênticas, independente da série. Isso se deve ao fato de que os estudantes são adultos, com experiências de vida prévias e conhecimentos socialmente construídos sobre a temática investigada, o que permite que todos compreendam e respondam às questões de maneira adequada, independentemente do histórico escolar em Geografia.

A amostragem da pesquisa, composta por 24 alunos que responderam aos dois questionários, não deve ser interpretada como representativa de uma média de estudantes, mas sim como a totalidade dos participantes do 3º segmento da EJA do Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho. Dessa forma, os resultados refletem especificamente a realidade desta instituição e, portanto, não se prestam à generalização estatística para outras escolas. Contudo, as análises e procedimentos podem oferecer subsídios e referências que contribuam para a compreensão de contextos semelhantes, funcionando como modelo metodológico ou ponto de partida para investigações e práticas pedagógicas em outras unidades de ensino. O objetivo dessa investigação é analisar como a aplicação de uma sequência didática em Educação Ambiental contribui para a construção e ampliação da consciência socioambiental desses estudantes, considerando suas experiências de vida prévias, conhecimentos socialmente construídos e particularidades do contexto escolar, que, embora compartilhe características com outras instituições, apresenta necessidades e condições próprias.

Na etapa de desenho da pesquisa, a análise de conteúdo contemplou o processo de pré-teste das categorias e das regras de codificação, acompanhado do treinamento, da verificação do livro de códigos e da realização do teste de confiabilidade. Segundo Sampaio e Lycarião (2021), tais procedimentos são fundamentais para reduzir ambiguidades relacionadas às categorias e seus respectivos códigos, além de garantir maior uniformidade na aplicação da codificação. Como a pesquisa contou com apenas uma codificadora, o treinamento foi conduzido diretamente com os próprios questionários selecionados para a análise. Nesse processo inicial, foram examinados 24 dos questionários I – aplicados antes da sequência

didática – com o objetivo de verificar se o livro de códigos demandaria ajustes, o que não se mostrou necessário. Em seguida, procedeu-se ao teste piloto de confiabilidade, que consistiu em duas codificações independentes desses mesmos questionários. Posteriormente, as análises foram comparadas, sem que fossem constatadas divergências significativas entre os resultados.

Encerrada a sexta etapa, deu-se início à sétima, correspondente ao treinamento conclusivo e ao teste de confiabilidade das categorias analíticas. Nesse momento, repetiram-se os procedimentos previamente adotados, porém aplicados ao conjunto integral dos questionários I e II. Considerando que o processo contou com apenas uma codificadora, foi necessário retomar a etapa de codificação definitiva (etapa 8), assegurando a consistência do processo interpretativo. Em sequência, realizou-se o teste final de confiabilidade (etapa 9), que consistiu na aplicação de duas codificações independentes, elaboradas de forma separada e sem interferência entre si. Tal procedimento representou a finalização do desenho metodológico, garantindo maior rigor e solidez ao processo de análise de conteúdo.

Na sequência, adentrou-se a terceira e última etapa da análise de conteúdo, correspondente à décima fase do método. Esse momento concentrou-se nas inferências e interpretações derivadas dos resultados estatísticos obtidos a partir da planilha de codificação. O objetivo foi articular os dados quantitativos à problematização da pesquisa, assegurando o rigor metodológico necessário, conforme orientam Sampaio e Lycarião (2021). Trata-se, portanto, da etapa central do procedimento analítico, cuja consistência só é possível em razão das fases anteriores, que estabeleceram as bases para a interpretação. Os desdobramentos desse processo encontram-se sistematizados na sessão 6, enquanto o questionário e registros de codificação foram disponibilizados nos anexos, de modo a possibilitar a verificação e a transparência do percurso metodológico.

4.3 Planos de aula

Alves (2023) destaca que os planejamentos das aulas são elaborados previamente, mas adaptados durante a execução conforme as necessidades dos alunos, com objetivos focados nas metas que estes devem alcançar.

Quadro 7: Plano de aula fase 1

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE NACIONAL – PROFGEO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB Intervenção pedagógica - Falta de conscientização ambiental e sua influência no espaço escolar. IP/SD – Plano de aula 1	
Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho DF Geografia Professora: Priscila Luiz de Araújo Gonçalves	
Dados de identificação: Falta de conscientização ambiental	
Tema: Falta de Conscientização Ambiental: Diagnóstico e Ações para Transformação	
Ano: 3º segmento da EJA - 1º, 2º e 3º anos do EM - 36 alunos – 18 a 60 anos	
Duração: 3 momentos – uma aula de 50 minutos.	
Objetivos: • Tomar conhecimento do processo de IP/SD que irão vivenciar; • Conhecer os motivos da realização da IP/SD; • Conhecer os conteúdos que serão abordados na IP/SD; • Compreender a importância da preservação ambiental e seus impactos locais e globais.	
Conteúdos: • Meio ambiente; • Recursos naturais; • Desenvolvimento sustentável; • Consumismo; • Consumo consciente/sustentável.	
Problematização: • O que sabemos e o que ainda precisamos aprender sobre meio ambiente? • O que sabemos e o que ainda precisamos aprender sobre recursos naturais? • O que sabemos e o que ainda precisamos aprender sobre Desenvolvimento sustentável? • O que sabemos e o que ainda precisamos aprender sobre consumismo? • O que sabemos e o que ainda precisamos aprender sobre produção sustentável? • O que sabemos e o que ainda precisamos aprender sobre consumo sustentável?	
Instrumentalização: Esta aula será conduzida no formato de roda de conversa e será dividida em três momentos. No primeiro momento, formaremos um círculo para iniciar um diálogo sobre alguns conteúdos, sendo o tema da roda de conversa: 'O que sabemos e o que ainda precisamos aprender?'. Durante a formação da roda, explicaremos aos alunos que passaremos por um processo de IP/SD, destacando os motivos para fazê-lo, e apresentaremos os temas que serão abordados na IP/SD. Informaremos também que esses temas estão relacionados ao questionário que eles responderam anteriormente (questionário I). No segundo momento, apresentaremos cada conteúdo que fará parte da IP/SD, os mesmos que estavam presentes no questionário. Para cada conteúdo, formularemos a pergunta tema da roda de conversa: 'O que sabemos e o que ainda precisamos aprender?'. Os conteúdos apresentados incluirão: Meio ambiente; Recursos naturais; Desenvolvimento sustentável; Consumismo; Consumo consciente/sustentável. Abordaremos cada conteúdo por meio de exemplos e utilizando termos frequentemente empregados pelos alunos ao se referirem aos temas. Para cada conteúdo, os alunos serão incentivados a refletir sobre o que já sabem, o que acham que falta aprender e a pensar em maneiras de adquirir mais conhecimento sobre aquele tema. No terceiro momento, os alunos serão convidados a compartilhar suas reflexões e assistirão ao planejamento pré-elaborado para a IP/SD, apresentado em slides. Neste momento, as ideias compartilhadas por eles serão avaliadas e incorporadas ao pré-planejamento da IP/SD.	
Material didático de apoio:	

Folhas A4; lápis; caneta; computador; data show; arquivos de aula pptx
Avaliação: A finalidade da aula no formato roda de conversa é que os alunos interajam entre eles e com a professora sobre os conteúdos no tema proposto para refletirem em relação aos seus conhecimentos e compartilhar suas ideias e reflexões.
Relação com a BNCC: A presente proposta de aula fundamenta-se nas competências específicas da Geografia, que orientam os estudantes a mobilizar conhecimentos geográficos para interpretar criticamente as dinâmicas entre sociedade e natureza, além de fomentar o espírito investigativo e a capacidade de resolver problemas complexos. Assim, busca-se integrar múltiplos saberes da Geografia, favorecendo a compreensão aprofundada das relações espaciais e temporais que moldam a ocupação e a transformação do espaço geográfico. Reconhecendo o papel dos objetos técnicos na apropriação dos recursos naturais ao longo da história, a abordagem adotada incentiva o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. O objetivo é capacitar os alunos para aplicar o raciocínio geográfico na análise da organização espacial, considerando os processos econômicos, culturais e ambientais que estruturam o território. Além disso, a aula promove a construção de argumentos embasados em evidências geográficas, estimulando o debate qualificado e a defesa de ideias que reforcem a consciência socioambiental, a valorização da biodiversidade e o respeito às diferenças. A problematização das questões socioambientais será conduzida de maneira ética e democrática, incentivando o protagonismo estudantil por meio de ações individuais e coletivas sustentadas pelos princípios da responsabilidade, autonomia, flexibilidade e resiliência. Dessa forma, a proposta didática insere-se na unidade temática Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida, alinhando-se a um ensino de Geografia que não apenas explica a realidade, mas instiga a reflexão e a transformação social a partir do compromisso com a justiça socioambiental e a sustentabilidade.
Prática social final dos conteúdos: A proposta desta aula, estruturada em formato de roda de conversa, visa proporcionar um ambiente dialógico e reflexivo, no qual os alunos possam compreender e se apropriar do processo de Investigação e Problematização/Sequência Didática (IP/SD) que irão experienciar. Por meio dessa abordagem interativa, espera-se que os estudantes não apenas conheçam os objetivos e a relevância da IP/SD, mas também compreendam os conteúdos que serão trabalhados ao longo do percurso. Além disso, a atividade permitirá que os alunos identifiquem tanto suas potencialidades quanto eventuais dificuldades em relação aos temas abordados, favorecendo uma construção coletiva do conhecimento. Ao estimulá-los a contribuir com ideias e sugestões, a roda de conversa fortalece o protagonismo discente, incentivando a participação ativa no planejamento e na execução da sequência didática. Dessa forma, a aula não apenas introduz os conteúdos de maneira acessível e significativa, mas também fomenta um aprendizado colaborativo, no qual o diálogo, a escuta e a troca de experiências são essenciais para aprofundar a compreensão geográfica e ampliar as possibilidades de investigação e análise crítica do espaço.
Fonte: Elaboração própria (2025)

Quadro 8: Plano de aula fase 2

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE NACIONAL – PROFGEO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB Intervenção pedagógica - Falta de Conscientização Ambiental: Diagnóstico e Ações para Transformação
IP/SD – Plano de aula 2
Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho DF
Geografia
Professora: Priscila Luiz de Araújo Gonçalves
Dados de identificação: Falta de conscientização ambiental
Tema: Falta de Conscientização Ambiental: Diagnóstico e Ações para Transformação
Ano: 3º segmento da EJA - 1º, 2º e 3º anos do EM - 36 alunos – 18 a 60 anos
Duração: 3 momentos – três aulas de 50 minutos.
Objetivos:

• Refletir sobre práticas de consumo sustentável e seu impacto ambiental. • Identificar problemas ambientais no espaço escolar e na comunidade. • Identificar práticas cotidianas que contribuem para a degradação ambiental na escola e no entorno. • Relacionar a compreensão prévia com os novos conceitos apresentados.
Conteúdos: • Meio ambiente; • Recursos naturais; • Desenvolvimento sustentável; • Consumismo; • Consumo sustentável. • Degradação ambiental
Problemática: • Meio ambiente é apenas a natureza intocada?" • Como a relação entre seres humanos, cidades e culturas redefine o conceito de meio ambiente?" • "Por que ainda separamos 'homem' e 'natureza' se somos parte integrante do meio ambiente?" • "A destruição ambiental é um problema individual ou coletivo?" • "Recursos naturais são infinitos?" Considerando o paradoxo entre a classificação "renovável" e a realidade de esgotamento (ex.: água no Cerrado). • "Consumir é um ato político?" • Como escolhas de consumo (ex.: fast fashion, plástico) reforçam desigualdades/degradações ambientais? • "Por que compramos mais do que precisamos?" • Relação publicidade, redes sociais e a cultura do descarte (ex.: celulares obsoletos). • "É possível ser feliz consumindo menos?"
Instrumentalização: A aula será conduzida no formato expositivo, participativo e prático, dividida em cinco momentos. No primeiro momento, realizaremos a primeira etapa de levantamento de dados junto aos alunos em relação ao entendimento deles sobre Meio ambiente; para isso, revisaremos as perguntas: O que você entende por meio ambiente? Quais são os principais problemas ambientais que você percebe no seu cotidiano e na sua comunidade? Você acredita que os seres humanos têm responsabilidade sobre os impactos ambientais? Como você define o conceito de recursos naturais?, presentes no questionário inicial da pesquisa (questionário I). Os alunos relembrem suas respostas e as compartilharão oralmente. Em seguida, serão introduzidos aos conceitos de meio ambiente e problemas ambientais conforme apresentados pela Geografia escolar, finalizando o primeiro momento. No segundo momento, será apresentado aos alunos o vídeo O QUE NUNCA TE CONTARAM SOBRE O LIXO - Nostalgia Animado. No terceiro momento, após a exibição do vídeo ocorrerá a mediação pela professora de um debate envolvendo cinco momentos de reflexão: 1. Reflexão sobre a percepção do lixo - Antes de assistir ao vídeo, como você definiria "lixo"? Sua visão mudou depois de assistir? 2. Impacto ambiental e social - Quais são as principais consequências do descarte inadequado do lixo para o meio ambiente e para a sociedade? O vídeo menciona que o lixo não "desaparece". Como essa ideia se relaciona com a cultura do consumo descartável? 3. Responsabilidade individual e coletiva - Você acha que a responsabilidade pelo lixo é mais do indivíduo ou das grandes indústrias? Como equilibrar essa responsabilidade? Como pequenas mudanças no dia a dia podem reduzir a quantidade de lixo gerado? 4. Alternativas e soluções - Quais soluções para a crise do lixo foram mencionadas no vídeo? Você conhece outras iniciativas sustentáveis? O Brasil tem políticas eficazes para a gestão do lixo? O que poderia ser melhorado? 5. Educação e conscientização - Como a educação ambiental pode contribuir para a mudança de hábitos da sociedade em relação ao lixo? De que forma as escolas podem abordar esse tema para formar cidadãos mais conscientes?
Material didático de apoio: Vídeo: “O que nunca te contaram sobre o lixo” - Nostalgia Animado, Computador, data show; arquivos de aulas pptx; folhas A4; canetas; lápis, papéis pardo, post its, celulares.
Avaliação:

A avaliação será processual e considerará a participação ativa dos alunos no debate, a capacidade de articular argumentos fundamentados e a reflexão crítica sobre os temas discutidos. Serão observadas a coerência e a profundidade das respostas em relação às questões norteadoras, bem como a habilidade de relacionar conceitos teóricos com a realidade socioambiental. Além disso, será valorizada a construção coletiva do conhecimento, evidenciada na interação entre os alunos e na proposição de alternativas para a gestão sustentável dos resíduos. Dessa forma, a avaliação não se restringirá à reprodução de informações, mas abrangerá a compreensão, a análise e a aplicação dos conteúdos trabalhados.

Relação com a BNCC:

A presente proposta de aula fundamenta-se nas competências específicas da Geografia, que orientam os estudantes a mobilizar conhecimentos geográficos para interpretar criticamente as dinâmicas entre sociedade e natureza, além de fomentar o espírito investigativo e a capacidade de resolver problemas complexos. Assim, busca-se integrar múltiplos saberes da Geografia, favorecendo a compreensão aprofundada das relações espaciais e temporais que moldam a ocupação e a transformação do espaço geográfico. Reconhecendo o papel dos objetos técnicos na apropriação dos recursos naturais ao longo da história, a abordagem adotada incentiva o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. O objetivo é capacitar os alunos para aplicar o raciocínio geográfico na análise da organização espacial, considerando os processos econômicos, culturais e ambientais que estruturam o território. Além disso, a aula promove a construção de argumentos embasados em evidências geográficas, estimulando o debate qualificado e a defesa de ideias que reforcem a consciência socioambiental, a valorização da biodiversidade e o respeito às diferenças. A problematização das questões socioambientais será conduzida de maneira ética e democrática, incentivando o protagonismo estudantil por meio de ações individuais e coletivas sustentadas pelos princípios da responsabilidade, autonomia, flexibilidade e resiliência. Dessa forma, a proposta didática insere-se na unidade temática Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida, alinhando-se a um ensino de Geografia que não apenas explica a realidade, mas instiga a reflexão e a transformação social a partir do compromisso com a justiça socioambiental e a sustentabilidade.

Prática social final dos conteúdos: A proposta desta aula culmina com a sistematização oral das discussões e dos conhecimentos adquiridos, os estudantes serão incentivados a identificar problemas ambientais locais e a propor soluções viáveis, considerando práticas sustentáveis e a corresponsabilidade na preservação do meio ambiente. A atividade possibilitará a aplicação concreta dos conceitos trabalhados, estimulando o protagonismo estudantil e o engajamento em ações que promovam mudanças reais no cotidiano. Dessa forma, ao articular teoria e prática, a aula não apenas fomenta a conscientização socioambiental, mas também fortalece a autonomia dos alunos na construção de estratégias que possam ser implementadas de forma coletiva, contribuindo para uma cultura de sustentabilidade dentro e fora do ambiente escolar.

Fonte: Elaboração própria (2025)

4.4 Execução

Nossa Intervenção Pedagógica/Sequência Didática teve início com a aplicação de um questionário contendo 14 perguntas simples, sendo 13 fechadas e apenas uma aberta, o presente questionário abordava o conhecimento e percepção sobre questões ambientais. Dentre os trinta e seis alunos, do 3º segmento da EJA, apenas vinte quatro responderam e o fizeram de maneira anônima. Aqueles que estiveram ausentes no dia da aplicação puderam responder nos dias seguintes. As respostas dos questionários SERÃO analisadas conforme a metodologia apresentada no tópico acima, e as considerações sobre essas análises serão discutidas a sessão 6.

Após a aplicação dos questionários, iniciamos a execução da IP/SD que ocorreu em 2 fases, descritas a seguir:

4.4.1 FASE 1 – ESCLARECENDO O PROCESSO E LEVANTANDO IDEIAS: A RODA DE CONVERSA.

A primeira etapa consistiu em uma dinâmica de diálogo coletivo, cujo objetivo foi esclarecer o desenvolvimento do processo e estimular a coleta de sugestões e reflexões dos participantes executando assim uma educação dialógica onde o discente é o protagonista do processo.

Na primeira fase da intervenção pedagógica e sequência didática (IP/SD), adotamos uma abordagem centrada no sujeito, conforme a pedagogia freireana, que valoriza o protagonismo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Proporcionamos aos estudantes uma compreensão clara do percurso que seria trilhado, com o intuito de captar suas ideias e saberes prévios, reconhecendo-os como agentes ativos na construção do conhecimento. Algumas das sugestões trazidas pelos alunos foram incorporadas aos planos de aula previamente elaborados, evidenciando a flexibilidade e abertura do processo educativo para se adaptar às necessidades reais dos educandos.

Para apresentar o planejamento inicial e fomentar o diálogo, utilizamos a metodologia da roda de conversa, com o tema "O que sabemos e o que precisamos aprender", espaço que permitiu a problematização coletiva e a reflexão crítica sobre o conhecimento. Participaram dessa etapa 42 alunos, organizados em quatro grupos conforme seus anos escolares. Apesar da evasão escolar significativa, que reduziu o número de participantes efetivos em algumas turmas, garantimos a repetição dos momentos para todos os grupos, assegurando a inclusão e o respeito às trajetórias individuais. Essa prática reflete a visão emancipatória de Freire, que coloca o educando no centro do processo, valorizando sua experiência e promovendo a construção conjunta do saber, em um ambiente dialógico e transformador.

No início do processo, comuniquei aos alunos que participaríamos de uma sequência de aulas voltadas para determinados temas, discutindo conjuntamente as razões que justificavam essa abordagem. Em seguida, apresentei os planos pré-elaborados e expliquei que eles deveriam contribuir com sugestões para o desenvolvimento das aulas, a partir do que já conheciam ou desconheciam sobre os conteúdos, os quais estavam relacionados ao questionário previamente respondido por todos.

A roda de conversa estabeleceu a tentativa de articular os saberes prévios dos estudantes com as contribuições científicas e teóricas da Geografia escolar. Inicialmente, esse momento de diálogo, que permitia a manifestação espontânea e independente de opiniões, foi marcado por certa timidez e pouca iniciativa dos alunos. Para superar essa barreira, utilizei a estratégia de conscientizá-los de que todas as contribuições eram válidas e que não havia respostas certas ou erradas naquele momento, mas sim múltiplas possibilidades de troca para alcançarmos resultados significativos. Estimulei a expressão dos pensamentos por meio de perguntas que favorecessem o surgimento de ideias.

Os alunos foram convidados a refletir sobre cada conteúdo apresentado, considerando o tema da roda de conversa: “O que sabemos e o que ainda precisamos aprender”. Posteriormente, deveriam registrar sugestões sobre como poderíamos aprofundar o aprendizado de cada tema. Os conteúdos abordados foram: Meio ambiente; Recursos naturais; Desenvolvimento sustentável; Consumismo; Consumo sustentável; Degradação ambiental.

A roda de conversa organizada com os escolares da EJA do terceiro segmento teve como propósito conceber um espaço dialógico, onde cada indivíduo pudesse refletir sobre seus conhecimentos prévios e lacunas em relação a temas contemporâneos e urgentes, como o meio ambiente, os recursos naturais, o desenvolvimento sustentável, a pegada ecológica e os padrões de consumo. Esta prática favoreceu não apenas a escuta ativa, mas também o reconhecimento e a valorização dos saberes oriundos das vivências pessoais e coletivas dos discentes.

Ao abordar o tema *meio ambiente*, os alunos apresentaram uma percepção já marcada pela consciência de que “o meio ambiente está sendo muito impactado”, associando a esse impacto práticas cotidianas como “jogar lixo no chão” e à destruição em larga escala, ilustrada “por desmatamento e queimadas que comprometem o sistema climático”. Apesar de compreenderem a importância da preservação ambiental de modo a permitir que as futuras gerações também possam usufruir destes recursos, muitos reconheceram a necessidade de aprender “como agir no cotidiano para proteger o meio ambiente” e levantaram a temática “o que a escola e a comunidade podem fazer para ajudar”, apontando para a urgência de uma educação ambiental que seja ao mesmo tempo prática, crítica e comunitária.

Na discussão sobre *recursos naturais*, fez-se evidente que os estudantes reconhecem elementos como “água, madeira e petróleo” como essenciais à vida humana. Existe, entretanto, uma lacuna conceitual entre esse reconhecimento e uma compreensão mais minuciosa dos impactos do uso excessivo desses recursos. Inúmeros alunos demonstraram o desejo de compreender melhor “a diferença entre recursos renováveis e não renováveis” e “como poderiam utilizar os recursos de modo mais consciente”. As falas registradas no diário de bordo

dessa pesquisadora, indicaram um interesse crescente em conhecer “opções sustentáveis aos recursos que poluem”, sugerindo uma abertura para abordagens pedagógicas que privilegiem o debate sobre economia ecológica, justiça ambiental e soberania dos territórios.

O ponto **desenvolvimento sustentável** foi observado como um conceito familiar, apesar de muitas vezes distante da realidade vivenciada. Os alunos correlacionaram a expressão a um “crescimento que não destrói o planeta” e fizeram uma crítica à ausência de compromisso real do setor privado e de muitos governos com a preservação ambiental. Embora reconheçam a importância do conceito, sentiram necessidade de compreender “o que podemos fazer como cidadãos para contribuir” e “como isso afeta nossa vida em nossa comunidade ou no trabalho”. A ausência de exemplos práticos próximos e a falta de conhecimento acerca da relação entre desigualdade social e sustentabilidade evidenciam um desafio persistente: articular macrotemas da agenda global com experiências locais de resistência, cuidado e pertencimento.

Ao tratar da temática **consumismo**, os alunos apresentaram clareza ao afirmar que “as pessoas adquirem muitas coisas sem necessidade” e que este comportamento é estimulado por estratégias de marketing em especial nas redes sociais que atualmente são amplamente utilizadas por indivíduos das mais diversas classes sociais e faixas etárias. Demonstraram elevada consciência de que o consumismo gera “lixo e dívidas”, sobretudo em contextos de vulnerabilidade econômica, inclusive alguns alunos citaram o caso das montanhas de roupas que estão sendo lançadas no deserto do Atacama por algumas empresas e a estratégia de ONGs para tentar mitigar o problema. Ainda assim, os estudantes relataram dificuldade em “identificar o que é consumo necessário e o que é exagero”, o que evidencia a necessidade de ampliar os espaços de formação crítica sobre “como consumir com consciência e responsabilidade”, sobretudo no que tange ao papel das propagandas e da cultura do descartável.

O tópico **produção sustentável** mostrou que os alunos compreendem o conceito em termos gerais, considerando que “algumas empresas tentam produzir sem poluir” e que “produtos orgânicos são exemplos disso”. Contudo, significativo número expressou interesse em compreender melhor “como a produção afeta o meio ambiente e o trabalhador” e “como o governo incentiva esse tipo de produção”. Essas observações apontam que a educação ambiental, neste contexto, precisa ultrapassar a perspectiva naturalista, além de abordar as relações de trabalho, a cadeia produtiva, os impactos sociais da industrialização e os modelos econômicos em disputa.

Por fim, o tema **consumo sustentável** desencadeou reflexões que exibiram sensibilidade ética e social. Os escolares destacaram a importância de “pensar muito bem antes de comprar”, além de práticas como “reciclar, reutilizar e consumir de produtores locais”. Todavia, muitos

ainda objetivam entender “como nossas escolhas individuais impactam o planeta” e como encontrar “produtos sustentáveis e acessíveis”, especialmente frente as limitações econômicas. O anseio de “ensinar nossas famílias e vizinhos a fazer o mesmo” sugere que, quando mobilizados de maneira participativa, os alunos da EJA percebem-se como multiplicadores de conhecimento e possíveis protagonistas de transformações em suas comunidades.

Dentro deste quadro, a experiência da roda de conversa mostrou-se poderosa não apenas como diagnóstico formativo, mas também como estratégia de valorização das vozes dos educandos, intensificando o compromisso com uma educação ambiental crítica, popular e emancipadora. Ao reconhecer o que sabem, ao declarar o que ainda desejam aprender, os estudantes evidenciam que o conhecimento é uma construção coletiva, situada, e que precisa, para ser efetiva, dialogar com os modos de vida, os territórios e os sentidos que carregam consigo.

Figura 5: Roda de conversa com o 3ºBs



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

4.4.2 FASE 2 – CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO: LIXO, CONSUMO E SUSTENTABILIDADE

Conforme apresentado anteriormente, na EJA é vital que as propostas pedagógicas levem em consideração a trajetória de vida e os saberes construídos além dos muros escolares como premissa para um efetivo e emancipador processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o método adotado na IP/SD aplicada no Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho – DF, ao voltar ao questionário inicial como ferramenta de diagnóstico e ativação de conhecimentos prévios, caracteriza uma escolha metodológica intencional e significativa. Ao revisitar as respostas dadas anteriormente pelos discentes, a proposta além de valorizar a experiência de mundo desses sujeitos, também viabiliza condições para que os novos conhecimentos da Geografia escolar possam se entrelaçar com as vivências concretas e percepções cotidianas desses indivíduos.

Esta fase, foi dividida em três momentos ao longo de aproximadamente duas semanas, foi pensada para possibilitar uma escuta ativa dos estudantes, permitindo que seus saberes informais sobre temáticas como meio ambiente, recursos naturais, desenvolvimento sustentável, consumismo, consumo sustentável e degradação ambiental aflorassem como parte constituinte do processo de aprendizagem. Partindo desse movimento dialógico, a intermediação pedagógica procurou estimular a construção compartilhada de significados, procurando evitar a invisibilização da cultura e das referências que os discentes trazem consigo.

No primeiro momento dessa fase, a volta às perguntas do questionário inicial (“O que você entende por meio ambiente?”, “Quais são os principais problemas ambientais percebidos no cotidiano”, “Você acredita que os seres humanos têm responsabilidade sobre os impactos ambientais”, “Como você define o conceito de recursos naturais?”, “O que você entende por desenvolvimento sustentável?”, “Você acha que seu consumo diário (roupas, alimentos, eletrônicos) pode afetar o meio ambiente?”) empregada como estratégia para desencadear a reflexão e a discussão coletiva. O questionário foi projetado no quadro com o auxílio do Data-Show, os alunos foram convidados a reler as perguntas e compartilhar oralmente suas respostas, o que possibilitou o desenvolvimento de um espaço de troca de ideias, de reconhecimento mútuo e de valorização das diferentes maneiras de compreender a realidade ambiental. Esse momento revelou uma diversidade de concepções, muitas vezes marcada por experiências diretas com situações de degradação ambiental, como acúmulo de resíduos sólidos, escassez hídrica e disposição de resíduos no entorno escolar e nas localidades em que vivem.

A atenção as narrativas apresentadas foi essencial para que essa professora pudesse identificar tanto aproximações quanto distanciamentos em relação aos conceitos estruturados pela Geografia. Considerando isso, foi possível encaminhar a introdução dos conteúdos formais de maneira contextualizada, fomentando a ressignificação dos saberes prévios à luz dos novos conhecimentos. A título de exemplo, ao perceber que significativa parcela dos alunos associava “meio ambiente” apenas à ecossistemas intactos, como florestas ou corpos hídricos distantes, foi possível ampliar esse entendimento, incorporando uma abordagem geográfica que questiona as interações entre sociedade e natureza, ressaltando o ambiente como espaço produzido pelas relações humanas, permeado por desigualdades e conflitos socioambientais.

No segundo momento da fase 2, os educandos assistiram ao vídeo “O que nunca te contaram sobre o lixo” (Nostalgia Animado) que funcionou como elemento de mediação audiovisual e provocação crítica. Esse recurso foi escolhido por sua linguagem acessível, seu caráter informativo e por estimular uma análise sobre os impactos do consumo e do descarte dos resíduos nas diversas regiões do planeta Terra, abordando a produção de lixo e o descarte por empresas e “pessoas comuns” e as consequências do descarte inadequado. Posteriormente à exibição, as turmas foram conduzidas aos debates orientados por perguntas norteadoras (“Antes de assistir ao vídeo, como você definiria ‘lixo’?”, “Sua visão mudou depois de assistir?”, “Quais são as principais consequências do descarte inadequado do lixo para o meio ambiente e para a sociedade?”, “O vídeo menciona que o lixo não “desaparece”. Como essa ideia se relaciona com a cultura do consumo descartável? ”, “Você acha que a responsabilidade pelo lixo é mais do indivíduo ou das grandes indústrias? Como equilibrar essa responsabilidade? ”, “O Brasil tem políticas eficazes para a gestão do lixo? O que poderia ser melhorado? ”, entre outras), que ampliaram a reflexão sobre as relações entre consumismo, cultura do descarte e responsabilidade socioambiental. Nesse momento, o saber escolar foi mobilizado para possibilitar a reinterpretação da realidade cotidiana, estabelecendo relações entre os conceitos de consumo sustentável e degradação ambiental e práticas e escolhas que os discentes vivenciam em suas rotinas.

Figura 6: Assistindo ao vídeo “O que nunca te contaram sobre o lixo- Nostalgia Animado” - 3º As



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Essa mediação realizada pela docente durante o transcorrer da aula possibilitou o aprofundamento crítico de questões primordiais, como a diferenciação entre consumo e consumismo, o papel das indústrias e do Estado na gestão dos resíduos, assim como a importância da educação ambiental na formação de cidadãos críticos, conscientes e ativos. O exame conjunto do vídeo impulsionou o processo de construção do conhecimento, visto que os estudantes passaram a identificar em seus contextos concretos os movimentos globais que corroboram com a lógica de produção e descarte acelerado. A percepção de que os resíduos “não desaparecem” e de que os recursos naturais são finitos provocou inquietudes e, simultaneamente, suscitou o interesse de mudança, apontando para a potência transformadora da educação ambiental crítica.

Carvalho (2004), leciona que:

o projeto político-pedagógico de uma Educação Ambiental Crítica seria o de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de um sujeito ecológico. Ou seja, um tipo de subjetividade orientada por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental, modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental (p. 18-19).

Nessa direção, a experiência vivida a partir da mediação dialógica e pela análise coletiva do material audiovisual apresentou-se uma oportunidade para a emergência de reflexões éticas, sociais e ambientais. Ao perceberem-se como parte ativa das cadeias de produção, consumo e descarte, os estudantes foram levados a repensar suas práticas cotidianas, colocando-se frente aos desafios ambientais que os cercam. Esse processo formativo dialoga com a concepção de sujeito ecológico proposta por Carvalho (2004), ao apontar que a educação ambiental crítica, quando alicerçada em experiências significativas, tem o potencial de desenvolver processos de subjetivação comprometidos com a justiça social e ambiental.

No terceiro momento da IP/SD, a sistematização das aprendizagens deu-se por meio de elaborações coletivas verbais, empreendidas em formato de debate estruturado, no qual cada estudante foi chamado a apresentar, de forma coordenada, seu ponto de vista acerca dos conteúdos discutidos nas aulas anteriores. Essa forma de abordagem teve como objetivo desenvolver a expressão oral, o raciocínio argumentativo e a escuta respeitosa entre os pares, valorizando a pluralidade de leituras e trajetórias que compõem o universo da EJA.

Para assegurar a organização do processo, os escolares foram orientados previamente sobre a dinâmica do debate, que dispôs de momentos distintos: apresentação individual de uma ideia principal, escuta ativa, complementações e divergências respeitadas. A mediação docente exerceu a função de garantir que todos pudessem se expressar mantendo a lógica com os temas abordados e encorajando o uso dos conceitos trabalhados como meio ambiente, consumo sustentável e degradação ambiental.

No decorrer desses momentos, foi possível perceber progressos notáveis quanto a apropriação crítica dos conteúdos. Alunos que num primeiro momento demonstraram desinteresse quanto às discussões passaram a interessar-se, posicionando-se com segurança, desenvolvendo suas ideias articulando-as às suas vivências pessoais e aos conhecimentos adquiridos ao longo das aulas. Pontos como a influência da publicidade – em especial da feita por influencers em redes sociais – nas escolhas de consumo, o entendimento do lixo como problema coletivo e o papel das escolas no apoio a transformação de hábitos apareceram frequentemente nas falas, indicando a interiorização dos debates anteriores.

O formato conversacional do encerramento dessa fase fortaleceu a ideia de que o conhecimento é construído no diálogo, e não apenas meramente transmitido. Ademais, a realização do debate concorreu para o fortalecimento da autonomia dos alunos, ao colocá-los como personagens centrais na interpretação da realidade e procura por soluções para as adversidades ambientais à sua volta.

Uma estratégia potencial para favorecer aprendizagens significativas no ensino de Geografia consiste na adoção do modelo de Percurso de Mediação Didática, conforme formulado por Cavalcanti (2014, 2017, 2019). Essa abordagem metodológica propõe uma trajetória didática dinâmica e não linear, na qual o professor atua como mediador essencial na construção do conhecimento pelos estudantes, estimulando a problematização e a reflexão crítica ao longo do processo formativo (Moura Júnior; Miranda; Cavalcanti, 2022). Para ampliar a compreensão sobre a proposta de mediação didática discutida, apresenta-se a seguir o quadro 10, que sintetiza os principais elementos dessa abordagem metodológica.

Quadro 6: Percurso para a mediação didática na Geografia escolar

Mediação Didática		
Problematização	Sistematização	Síntese
O professor levanta questões relevantes relacionadas à vida dos estudantes e ao tema a ser estudado. Essa etapa desperta a atenção e curiosidade dos alunos, uma vez que aspectos polêmicos da temática são discutidos sem uma solução pronta. O objetivo é instigar os alunos a refletirem sobre o tema, levando em consideração as especificidades locais e a relação entre o local e o global.	Nessa etapa, os temas, conceitos, teorias e classificações são tratados de forma estruturada, com o objetivo de fornecer ferramentas teóricas para que os alunos possam desenvolver um pensamento crítico.	Os alunos são levados a refletir sobre os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso didático e a apresentar uma síntese dessa reflexão. Essa etapa busca consolidar o aprendizado estimular uma reflexão metacognitiva, em que os alunos avaliam seu próprio processo de aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Moura Júnior, Miranda, Cavalcanti (2022, p. 11-12)

De forma geral o Percurso de Mediação Didática tem como propósito favorecer a construção de conceitos científicos pelos estudantes, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de aplicar os saberes geográficos em situações concretas do cotidiano. Essa abordagem metodológica contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e para uma aprendizagem significativa sobre as dinâmicas do mundo vivido (Araújo, 2024).

Figura 7: Debate estruturado - 3º As



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Destarte, ao se agregar a vivência dos alunos com os referenciais teóricos da Geografia escolar, a intervenção possibilitou o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Contextualizada e crítica, cooperando para o robustecimento da consciência socioambiental e da autonomia dos educandos na leitura e na mudança do mundo em que se encontram inseridos.

5 AS ANÁLISES

Previamente à descrição das análises, é preciso esclarecer que as respostas dos alunos mencionadas foram editadas quanto aos erros ortográficos e de concordância. Todavia, não alteramos o sentido das respostas.

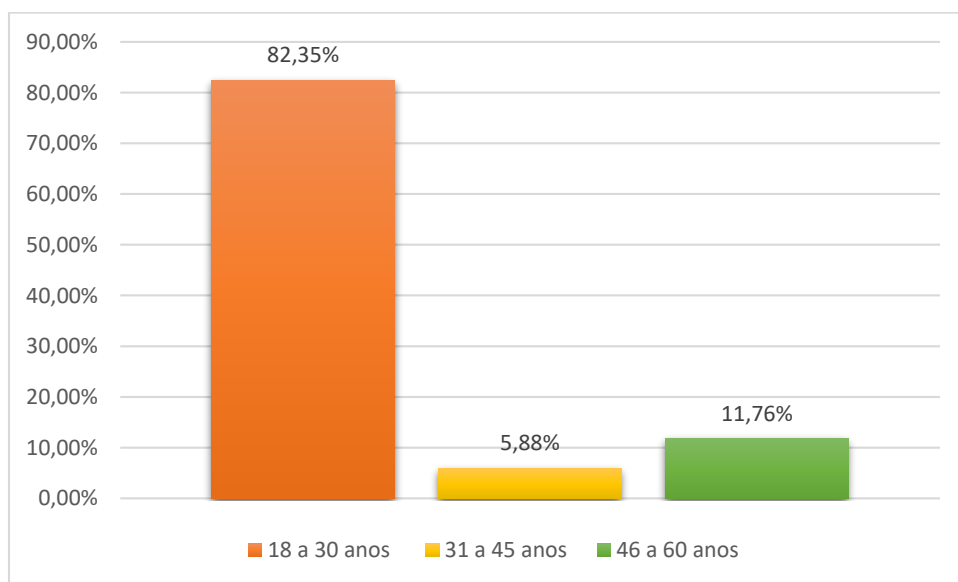
Essa IP/SD foi desenvolvida no Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho, que atende no diurno alunos no PNAEM – Política Nacional para o Ensino Médio em 52 turmas e no noturno atende tanto alunos no PNAEM – 3 turmas, quanto no terceiro segmento da EJA – Ensino Médio em 6 turmas – sendo duas para cada ano, contou com a participação de 36 alunos que possuem entre 18 e 60 anos, abrangendo cinco turmas da EJA - e distribuídos entre o 1º, 2º e o 3º ano. Os questionários aplicados antes e depois da IP/SD foram elaborados com questões acessíveis, sendo treze questões fechadas e uma aberta sobre conteúdos relacionados aos seguintes temas: meio ambiente; recursos naturais; desenvolvimento sustentável; consumismo; consumo sustentável e degradação ambiental. Esses temas foram definidos como prioritários para compor a IP/SD didática, fundamentada na hipótese desta autora quanto a possível falta de conscientização ambiental dos alunos da EJA, considerando o espectro da Geografia escolar e por ser a problemática ambiental no que tange aos desequilíbrios socioambientais um dos maiores desafios enfrentados pela humanidade. Desse modo, a vivência desses conteúdos a partir de um pensamento geográfico contribui para a mudança de postura desses alunos em relação ao ambiente em que habitam.

A etapa seguinte deste trabalho consiste na apresentação e análise dos dados obtidos a partir dos questionários aplicados e das informações complementares extraídas do sistema I-Educar. A caracterização do perfil dos estudantes participantes, iniciada pelo recorte etário, busca não apenas quantificar, mas também compreender as especificidades do grupo no qual a sequência didática foi implementada. Tal abordagem permite relacionar as trajetórias educacionais e as vivências sociais desses sujeitos aos resultados obtidos, reconhecendo que variáveis como idade, gênero, identidade étnico-racial dialogam diretamente com os processos de ensino e aprendizagem. Ao valorizar esses elementos, a análise pretende ultrapassar a dimensão estatística, situando os dados em um contexto social mais amplo e conferindo-lhes significado no horizonte da Educação de Jovens e Adultos e da conscientização socioambiental.

A caracterização do perfil sociodemográfico dos indivíduos participantes constitui etapa fundamental para a compreensão dos resultados desta pesquisa, pois permite contextualizar as respostas obtidas e identificar possíveis relações entre as variáveis pessoais e territoriais e o objeto investigado. No presente estudo, participaram inicialmente 34 estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujas informações foram sistematizadas a partir de dados sobre local de moradia, sexo e cor/raça autodeclarada. A análise desses elementos fornece subsídios para compreender não apenas a composição social da turma, mas também como fatores como gênero, identidade étnico-racial e inserção territorial podem influenciar o acesso à educação, a permanência escolar e as percepções relacionadas à temática ambiental abordada na sequência didática proposta.

A caracterização da população participante inicia-se pela análise de sua distribuição por faixas etárias. Para fins desta pesquisa, os respondentes foram agrupados em três intervalos: o primeiro, composto por indivíduos entre 18 e 30 anos; o segundo, formado por participantes de 31 a 45 anos; e o terceiro, abrangendo aqueles com idades entre 46 e 60 anos. Essa classificação visa possibilitar uma compreensão mais precisa da composição etária da amostra e de suas possíveis implicações para a análise dos dados obtidos.

Figura 8: Distribuição dos participantes da pesquisa por faixas etárias



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

No que se refere à faixa etária dos participantes, os dados revelam um cenário marcadamente caracterizado pelo fenômeno da juvenilização na EJA do CEM 01, particularmente entre os respondentes desta pesquisa. Observa-se que 82,35% dos indivíduos situam-se na faixa etária de 18 a 30 anos, enquanto apenas 5,88% têm entre 31 e 45 anos e

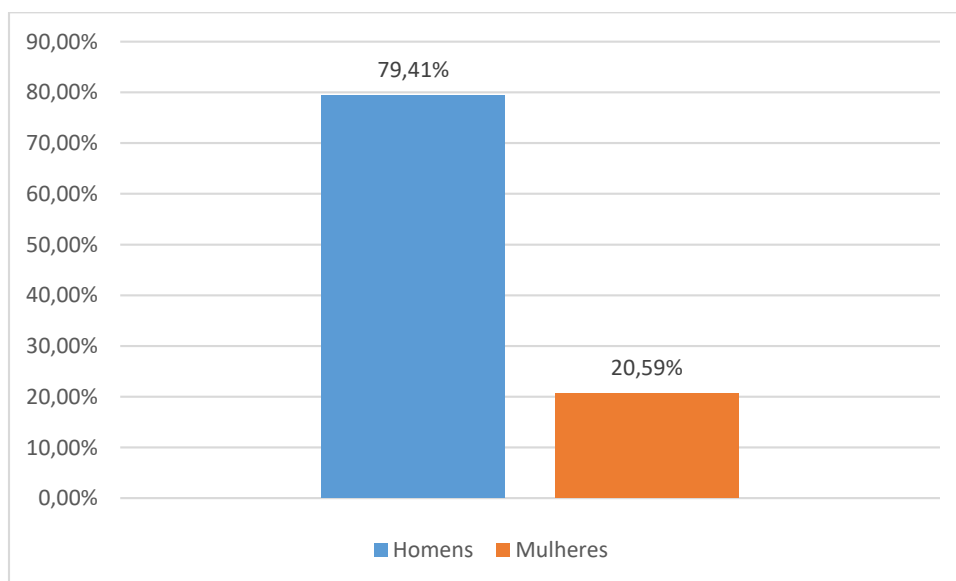
11,76% encontram-se no intervalo de 46 a 60 anos. Essa predominância de jovens evidencia uma alteração significativa no perfil historicamente associado à EJA, tradicionalmente voltada ao atendimento de adultos que retornam aos estudos, e corrobora discussões presentes na literatura sobre o rejuvenescimento do público dessa modalidade de ensino, com implicações diretas nas práticas pedagógicas e na organização curricular.

Segundo Pereira e Oliveira (2018), a redução da idade mínima para realização de exames supletivos, definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estendida à matrícula na EJA pela Resolução CNE/CEB n. 03/2010, contribuiu para intensificar o processo de juvenilização dessa modalidade de ensino. Tal fenômeno decorre do aumento expressivo de matrículas de jovens, a partir dos 14 anos, acarretando o rejuvenescimento do público atendido e ampliando a indeterminação do perfil dos estudantes, bem como a diluição de especificidades psicopedagógicas próprias da EJA.

As autoras também destacam que a intensificação do processo de juvenilização na EJA está associada a fatores estruturais e sociais, como a evasão e a repetência — resultantes das graves deficiências do sistema escolar — que contribuem para a defasagem idade-série; a dificuldade de acesso e permanência; a falta de motivação para prosseguir os estudos; e a procura por certificação escolar por parte de um público majoritariamente formado por pessoas negras e/ou em situação de pobreza (Pereira; Oliveira, 2018).

Após a análise da composição etária, procede-se à caracterização dos participantes segundo outras variáveis sociodemográficas relevantes para o estudo, abrangendo o sexo, o local de moradia e a cor/raça. Cabe destacar que, enquanto as informações sobre a faixa etária foram obtidas diretamente nos questionários aplicados, os dados referentes à cor, local de moradia e sexo, foram extraídos do sistema I-Educar da Secretaria de Educação do Distrito Federal, assegurando maior precisão no registro dessas variáveis.

O gráfico a seguir apresenta a distribuição dos respondentes por sexo, servindo como base para a análise dos demais aspectos sociodemográficos, que serão ilustrados posteriormente pelos gráficos de cor e local de moradia.

Figura 9: Distribuição dos participantes da pesquisa por sexo

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos do Sistema I-Educar da SEEDF, 2025. ¹²

A amostra da pesquisa é composta por 34 alunos da EJA da rede pública, sendo 79,41% do sexo masculino (27 alunos) e 20,59% do sexo feminino (7 alunas). Essa distribuição evidencia uma predominância de homens entre os participantes, característica que reflete o perfil do grupo pesquisado.

A predominância masculina no grupo traz importantes considerações para a análise da conscientização socioambiental, visto que as percepções e o engajamento em temas ambientais podem variar conforme o gênero, influenciando as estratégias pedagógicas adotadas. Assim, a aplicação da sequência didática focada na construção da consciência socioambiental considerou essa heterogeneidade para garantir que o material e as atividades promovessem uma inclusão efetiva e atingissem sensibilidades específicas.

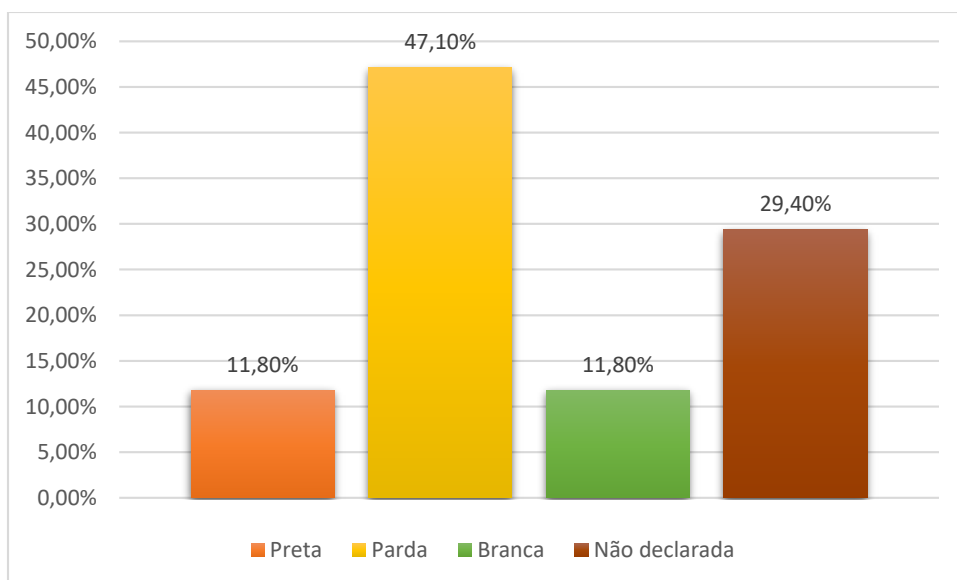
Além disso, a baixa proporção de mulheres no grupo destaca a necessidade de investigações futuras para compreender os fatores que limitam a participação feminina na EJA, o que pode estar relacionado também a desafios específicos para o acesso e permanência na educação.

¹² Sistema I-Educar: Sistema informatizado de gestão escolar utilizado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para o registro e acompanhamento de informações administrativas e pedagógicas, tais como matrícula, frequência, avaliação e histórico escolar. Até o ano de 2025, o I-Educar era utilizado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). Para o Ensino Médio, desde 2022, passou a ser adotado o sistema Educa DF, cuja previsão é de que, a partir de 2026, seja estendido a toda a Educação Básica da Rede Pública do Distrito Federal.

Dando continuidade à análise do perfil sociodemográfico dos participantes, apresenta-se a seguir a distribuição dos estudantes da EJA participantes da pesquisa segundo a variável cor/raça autodeclarada. A compreensão da composição étnico-racial do grupo é fundamental para a pesquisa, pois fatores relacionados à identidade étnico-racial podem exercer influência significativa no acesso, permanência e nas percepções dos alunos acerca das questões ambientais abordadas na sequência didática.

O gráfico a seguir expõe a distribuição dos participantes por cor/raça, contribuindo para o entendimento do contexto social no qual está inserida essa turma da EJA, e oferecendo subsídios importantes para a interpretação dos resultados sobre a conscientização ambiental.

Figura 10: Distribuição dos participantes da pesquisa por cor



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos do Sistema I-Educar da SEEDF, 2025.

A análise da composição étnico-racial da população pesquisada revela uma predominância dos respondentes que se identificam como pardos (47,1%), seguida por uma representatividade menor dos grupos preto (11,8%) e branco (11,8%), além de um percentual significativo de não declaração (29,4%). Esse perfil reflete as características sociodemográficas comuns a diversas regiões do Brasil, onde a pluralidade étnico-racial é marcada por nuances que impactam diretamente nas trajetórias educacionais dos indivíduos.

A elevada proporção de indivíduos que se declaram pardos evidencia, o contexto multifacetado da identidade racial no Brasil, com impactos relevantes no que tange às desigualdades de acesso e permanência na escola. Estudos indicam que alunos pretos e pardos enfrentam desafios específicos, decorrentes de processos históricos de exclusão e racismo

estrutural, que se manifestam em menores taxas de escolarização, evasão precoce e menor acesso a recursos educacionais de qualidade (Lobato, 2021). Assim, a predominância dessa categoria no universo pesquisado exige uma reflexão aprofundada sobre as barreiras que esses grupos enfrentam no ambiente escolar.

De acordo com Lobato (2021), a sociedade brasileira ainda reproduz uma forte propaganda negativa que contribui para o desmonte e a negação das culturas negra e indígena, manifestada especialmente contra religiões de matriz africana. Esse processo de exclusão abala a autoestima desses grupos, afetando também o reconhecimento de suas características raciais e culturais. Entretanto, a reconstrução e valorização desses conceitos históricos, embora lenta, ganha espaço nas práticas educativas, na produção acadêmica e nas vozes dos próprios negros e indígenas.

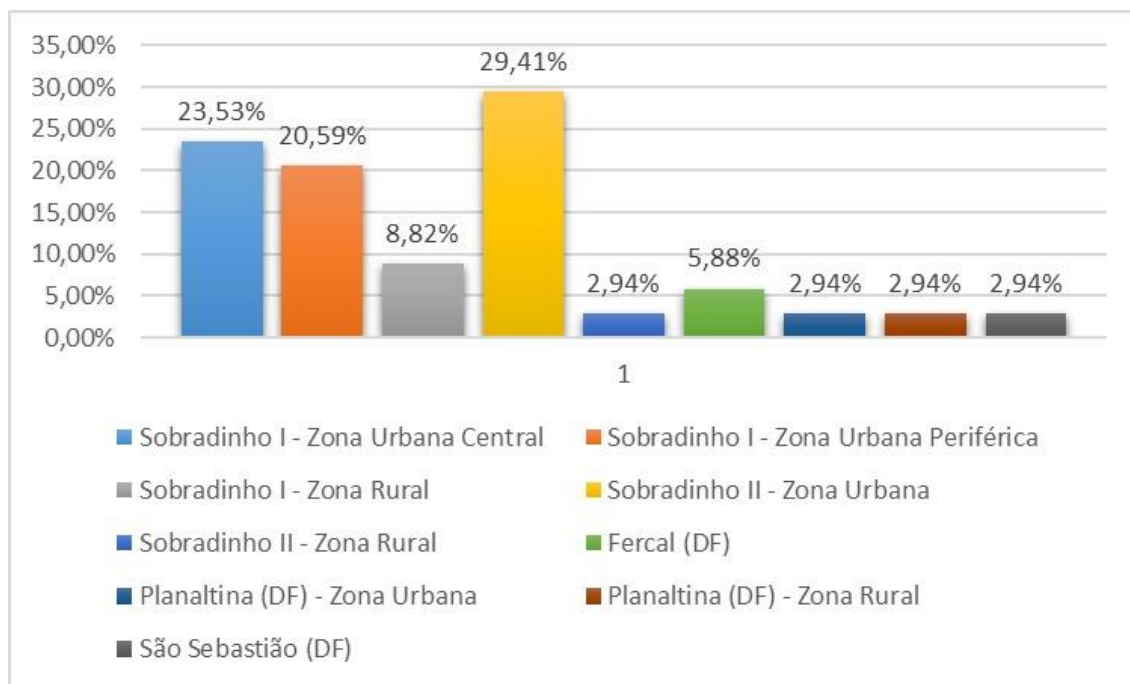
Além disso, o percentual expressivo de não declaração (29,4%) merece atenção crítica. Essa categoria pode estar associada a múltiplas dimensões: o desconforto em auto declarar raça/cor, reflexo de estigmas sociais e racismo internalizado, dentre outros. A presença dessa parcela impacta a interpretação dos dados, pois pode mascarar sub-representações ou superposições étnico-raciais, dificultando a identificação precisa das desigualdades educacionais.

Santos, Santana e Santana (2020) destacam que a escola deve ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento de reflexões que ultrapassem a visão colonial da sociedade, marcada pela exploração e dominação de grupos étnicos como africanos e indígenas. Essa perspectiva crítica é essencial para enfrentar o racismo presente nas atitudes cotidianas e promover a equidade racial. Nesse sentido, a não declaração étnico-racial em pesquisas pode refletir tanto o impacto dessas dinâmicas históricas de invisibilização quanto a dificuldade dos indivíduos em se reconhecer dentro das categorias tradicionais, apontando para a urgência de um currículo descolonizado que valorize identidades plurais e contribua para a construção de uma sociedade mais justa.

A compreensão do perfil sociodemográfico dos participantes não se encerra na análise das dimensões etárias, de gênero e étnico-raciais. O espaço onde cada indivíduo vive exerce influência significativa sobre suas experiências sociais. Oportunidades educacionais e percepções acerca do mundo. Incluindo a relação com a escola. As condições de infraestrutura urbana ou rural, a oferta de serviços públicos e a dinâmica comunitária moldam trajetórias pessoais e coletivas, impactando diretamente o acesso e a permanência no ambiente escolar.

Assim, ao observar a distribuição dos respondentes segundo seus locais de moradia, torna-se possível identificar padrões territoriais que dialogam com desigualdades históricas e com a necessidade de políticas educacionais que considere, particularidades de cada contexto.

Figura 11: Locais de moradia dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos do Sistema I-Educar da SEEDF, 2025.

A distribuição dos participantes por local de moradia mostra maior concentração nas Regiões Administrativas de Sobradinho II – Zona Urbana (29,41%), Sobradinho I – Zona Urbana Central (23,53%) e Sobradinho I – Zona Urbana Periférica (20,59%). Embora administrativamente distintas, Sobradinho I e Sobradinho II são vizinhas e contam com integração territorial e de serviços, incluindo o mesmo sistema de educação pública, o que facilita o deslocamento e o acesso às escolas localizadas em Sobradinho I.

Regiões com menor representatividade, como Sobradinho I – Zona Rural (8,82%) e Planaltina – Zona Urbana (5,88%), indicam que, mesmo em áreas mais afastadas ou com menor densidade urbana, há a procura por vagas escolares em Sobradinho I. Essa demanda pode estar associada à proximidade com locais de trabalho, à percepção positiva sobre a escola ou à facilidade de transporte público entre as RAs. É importante frisar, que há outras escolas que oferecem o terceiro segmento da EJA em Sobradinho I (Centro de Ensino Médio 02 de Sobradinho), fica próximo rodoviária da cidade e em Sobradinho II (Centro de Ensino Médio 04 de Sobradinho II).

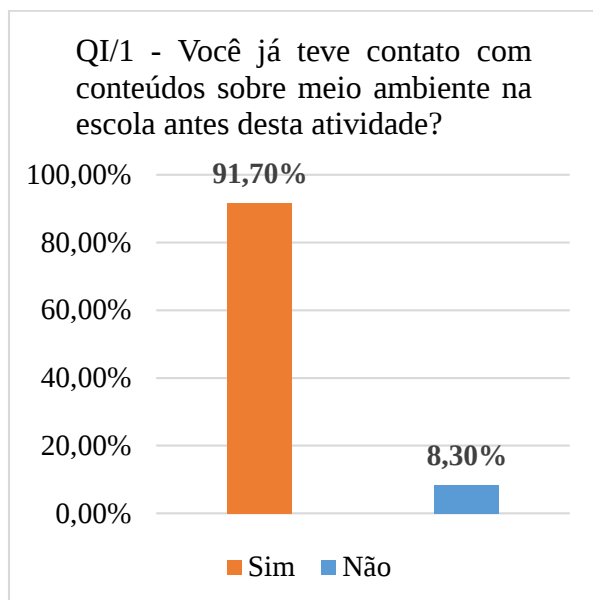
As menores proporções foram registradas entre estudantes da zona rural de Sobradinho II, Fercal, Planaltina – Zona Rural e São Sebastião (todas com 2,94%). Neste último caso, a distância é um fator mais relevante, já que São Sebastião se localiza em ponto oposto do território do DF. A presença desses estudantes evidencia a mobilidade educacional entre diferentes Regiões Administrativas, muitas vezes vinculada à compatibilidade entre estudo e trabalho, reforçando a necessidade de políticas educacionais que considerem os fluxos inter-RAs no planejamento da Educação de Jovens e Adultos.

Inicialmente, participaram da pesquisa 34 estudantes da EJA, cuja caracterização prévia foi apresentada anteriormente, contemplando aspectos como faixa etária, distribuição por sexo, distribuição dos participantes por cor e locais de moradia dos participantes. Contudo, para a etapa de análise comparativa entre os dois instrumentos aplicados, consideraram-se apenas as respostas dos 24 participantes que responderam integralmente aos dois questionários (antes e depois da sequência didática). Essa delimitação foi necessária para assegurar a fidedignidade dos resultados e a consistência na comparação dos dados, permitindo observar com maior precisão possíveis avanços conceituais decorrentes da intervenção pedagógica. Assim, a análise que segue contempla exclusivamente esse grupo, cujas respostas possibilitam identificar transformações nas concepções sobre meio ambiente e nas relações entre pessoa humana, diversidade cultural e construção do espaço urbano, à luz da proposta de uma Educação Ambiental crítica e contextualizada.

Todas as 14 questões que compuseram o questionário I e o questionário II tiveram como objetivo principal identificar possíveis avanços conceituais decorrentes da intervenção pedagógica, considerando as dimensões cognitiva, atitudinal e crítica que fundamentam a Educação Ambiental na perspectiva da formação cidadã. Dentre essas, 13 questões foram de natureza fechada, com alternativas de múltipla escolha, voltadas à identificação de percepções, atitudes e conhecimentos prévios dos estudantes sobre meio ambiente, sustentabilidade e práticas cotidianas. A questão 14, por sua vez, foi aberta, permitindo uma análise qualitativa mais aprofundada das concepções individuais. Nesse contexto, a questão “Você já teve contato com conteúdos sobre meio ambiente na escola antes desta atividade?” buscou especificamente reconhecer o nível de familiaridade prévia dos participantes com a temática ambiental em contextos escolares. A Figura 11 a seguir, apresenta a distribuição das respostas a essa pergunta, fornecendo subsídios para compreender o ponto de partida conceitual dos estudantes da EJA antes da aplicação da sequência didática. Em seguida será apresentado o gráfico referente à distribuição das respostas a essa mesma pergunta após a aplicação da sequência didática,

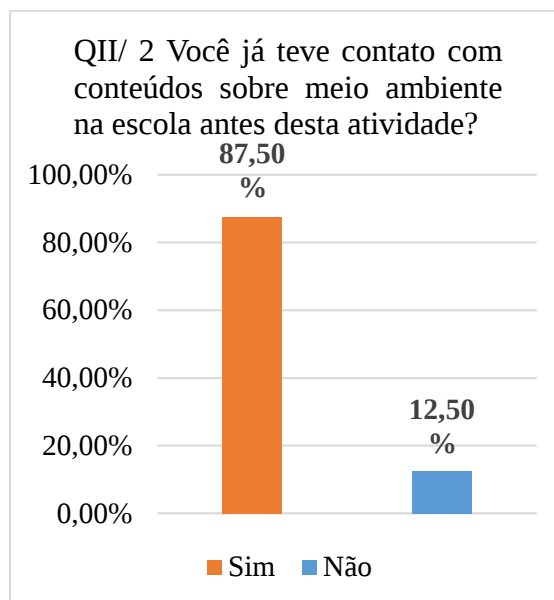
permitindo observar possíveis transformações nas percepções dos estudantes sobre o contato com conteúdos de Educação Ambiental no contexto escolar.

Figura 12 - Gráfico do questionário I - questão 1.



Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

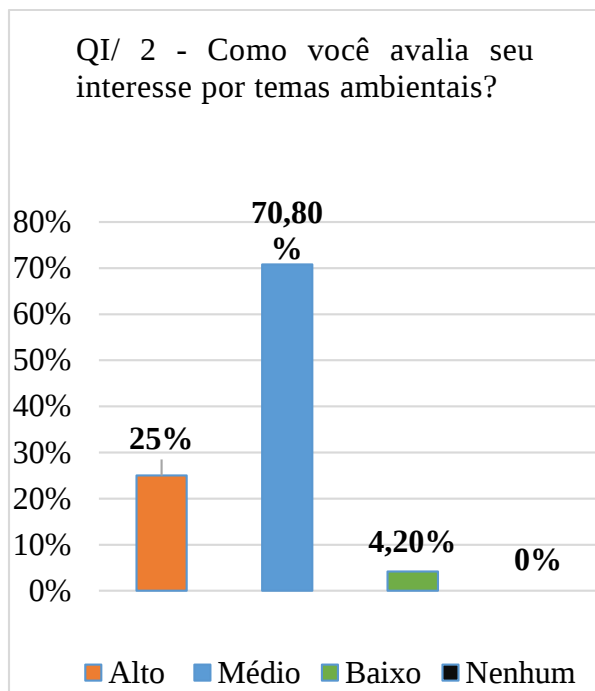
Figura 13 - Gráfico do questionário II - questão 1



Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

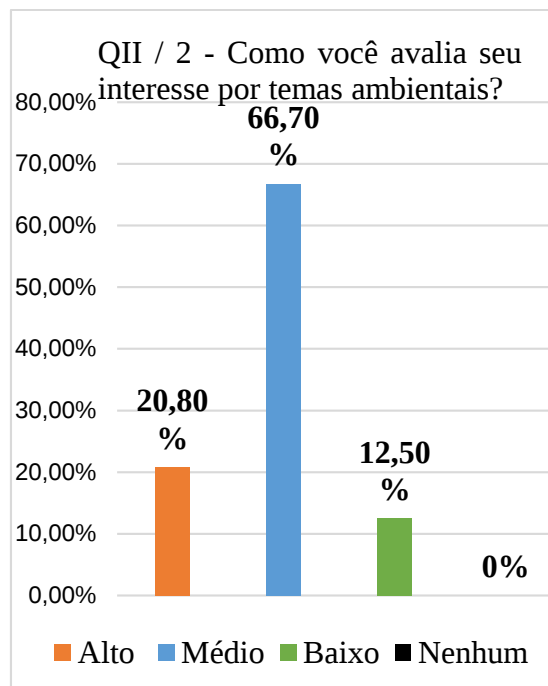
A análise das respostas à questão 1 – “Você já teve contato com conteúdos sobre o meio ambiente na escola antes desta atividade?” – indica que a maioria dos estudantes da EJA reconhece ter tido algum tipo de aproximação com o tema ao longo de sua trajetória escolar. No questionário inicial, 91,7% dos participantes responderam afirmativamente, enquanto 8,3% afirmaram não ter tido contato prévio. Após a sequência didática, no segundo questionário, observou-se leve variação, com 87,5% respondendo “sim” e 12,5% “não”. Esses resultados sugerem que, embora o tema meio ambiente esteja presente na escola, nem sempre é explorado de modo reflexivo ou conectado às vivências cotidianas dos educandos. A oscilação observada pode indicar uma percepção mais crítica dos estudantes após a intervenção pedagógica, possivelmente decorrente da compreensão de que o simples contato com o tema não garante uma aprendizagem significativa. Tal constatação reforça a importância de uma abordagem crítica e emancipatória, que articule o conhecimento ambiental às condições sociais e culturais que moldam a vida dos sujeitos. Como destaca Loureiro (2015, p. 167), o conhecimento, ao ser crítico, nos desafia a pensar o ato de conhecer como uma atitude intencional, politicamente posicionada e prática, voltada para a transformação social.

Figura 14 - Gráfico do questionário I - questão 2.



Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

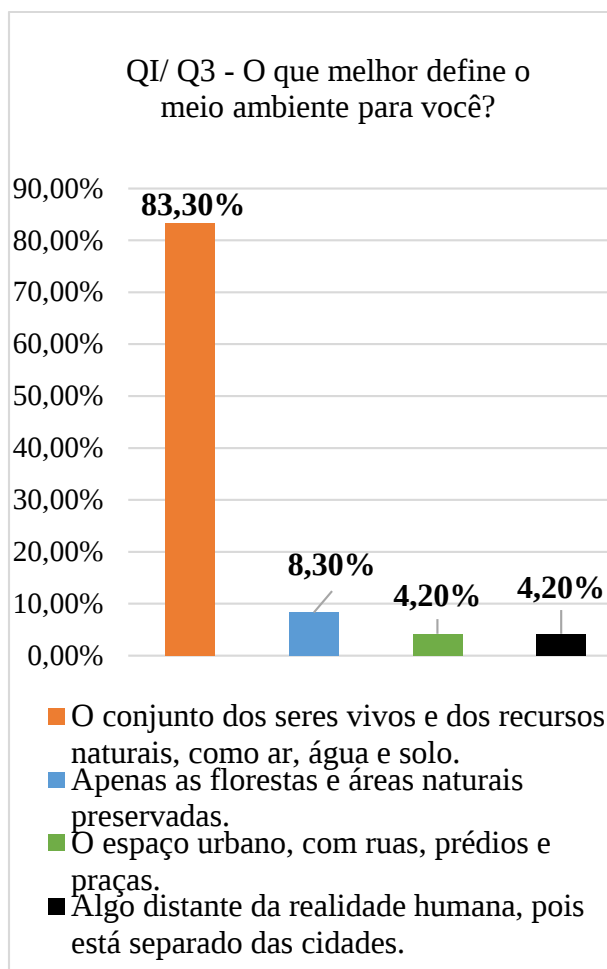
Figura 15 - Gráfico do questionário II - questão 2.



Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

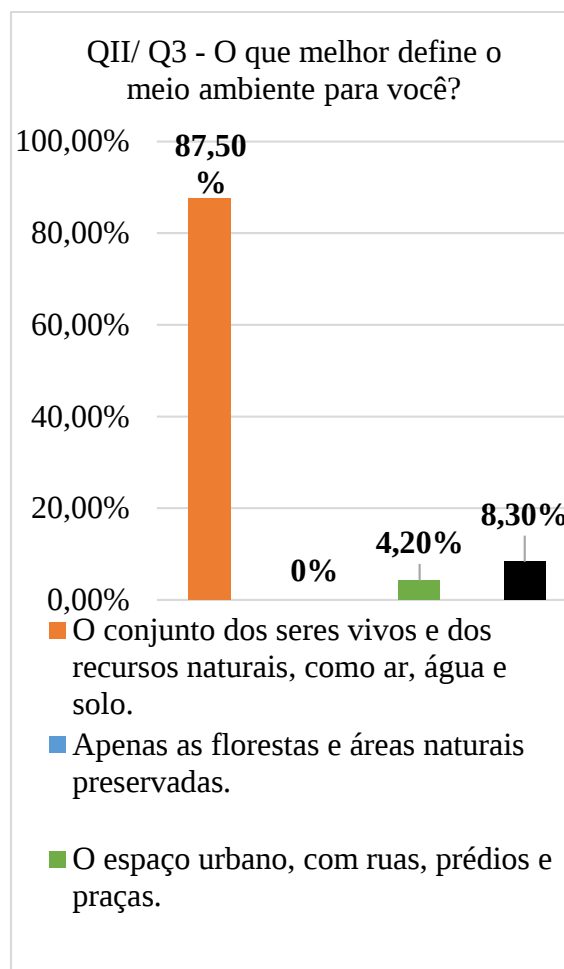
A análise das respostas à questão 2 – “Como você avalia seu interesse por temas ambientais?” – revela que, antes da sequência didática, a maioria dos estudantes da EJA avaliava seu interesse como médio (70,8%), enquanto 25% declaravam interesse alto e apenas 4,2% o consideravam baixo. Após a intervenção pedagógica, verificou-se uma leve redução nos índices de interesse “alto” (20,8%) e “médio” (66,7%), com aumento proporcional no nível “baixo” (12,5%). Essa variação sugere que, ao entrarem em contato com discussões mais profundas sobre a temática ambiental, os estudantes passaram a reavaliar criticamente seu próprio envolvimento, reconhecendo a complexidade das questões socioambientais e a necessidade de uma postura mais consciente e participativa. Nessa direção, Loureiro (2015, p.171) afirma que a educação ambiental crítica requer sujeitos capazes de compreender a realidade em sua totalidade, assumindo uma atitude ética e transformadora frente aos problemas que os cercam. Essa perspectiva reforça que o interesse ambiental vai além da curiosidade individual, constituindo-se como um processo de formação de sujeitos críticos, sensíveis e socialmente comprometidos.

Figura 16 - Gráfico do questionário I - questão 3.



Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

Figura 17 - Gráfico do questionário II - questão 3.

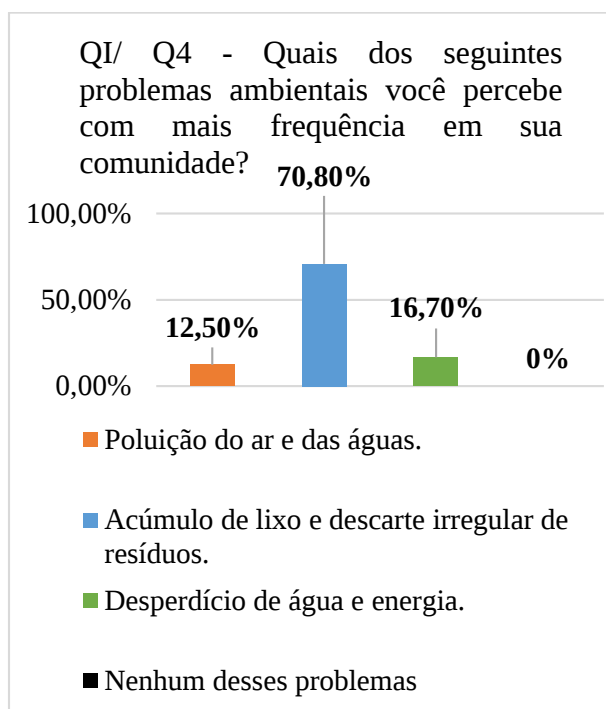


Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

A análise das respostas à questão 3 – “O que melhor define meio ambiente para você?” – mostra que a maioria dos estudantes da EJA mantém uma concepção predominantemente naturalista do meio ambiente. No questionário inicial, 83,3% definiram-no como “o conjunto dos seres vivos e dos recursos naturais, como ar, água e solo”, enquanto 8,3% associaram apenas a “florestas e áreas naturais preservadas”. As alternativas “o espaço urbano, com ruas, prédios e praças” e “algo distante da realidade humana” foram indicadas, cada uma, por 4,2% dos participantes. Após a aplicação da sequência didática, observou-se um leve aumento da escolha da alternativa que define o meio ambiente como um conjunto dos seres vivos e dos recursos naturais (87,5%), o que indica um movimento de ampliação conceitual, ainda que centrado em aspectos predominantemente naturais. Além disso, houve eliminação das respostas que restringiam o meio ambiente apenas às áreas naturais, sugerindo avanço na compreensão de sua totalidade e interdependência entre os elementos naturais. Contudo, o aumento das

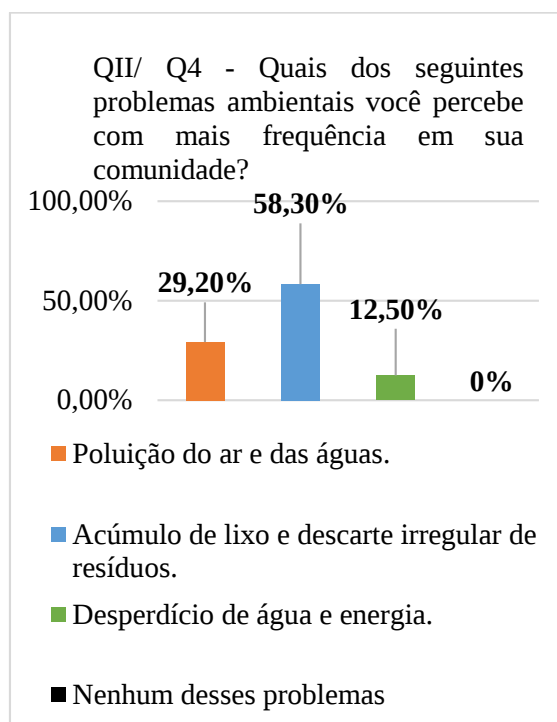
respostas que o percebem como “algo distante das cidades” (de 4,2% para 8,3%) revela que ainda persistem visões fragmentadas e dicotômicas, nas quais o meio ambiente é entendido como algo externo à vida urbana. Esses resultados reforçam a importância de aprofundar práticas pedagógicas que promovam a compreensão do meio ambiente como um espaço de relações entre natureza, sociedade e cultura, integrando as experiências concretas dos sujeitos ao processo educativo.

Figura 18- Gráfico do questionário I - questão 4.



Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

Figura 19 - Gráfico do questionário II - questão 4.

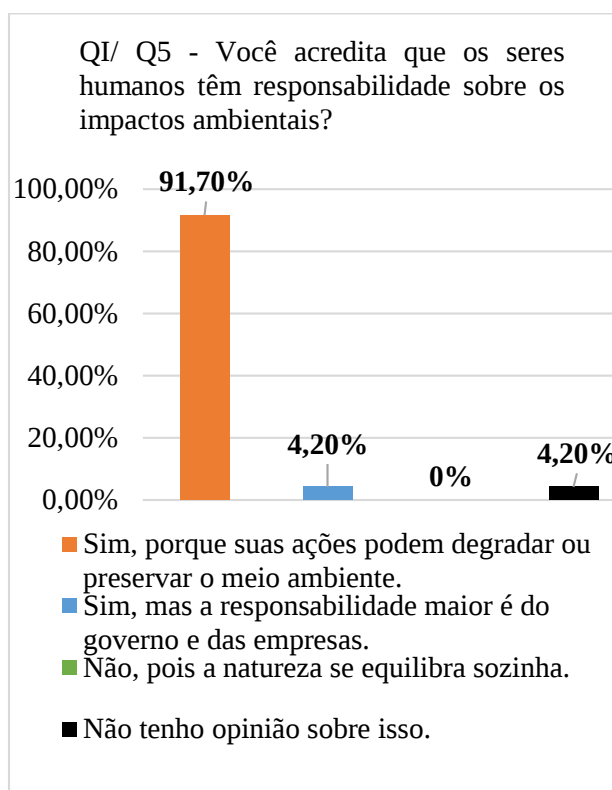


Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

A análise das respostas à questão 4 – “Quais dos seguintes problemas ambientais você percebe com mais frequência em sua comunidade?” – revela que os estudantes da EJA demonstram significativa sensibilidade às questões ambientais do cotidiano, sobretudo aquelas ligadas ao manejo inadequado dos resíduos. No questionário inicial, 70,8% dos participantes apontaram o acúmulo de lixo e o descarte irregular de resíduos como o principal problema ambiental de sua comunidade, seguido de 16,7% que mencionaram o desperdício de água e energia e 12,5% que destacaram a poluição do ar e das águas. Após a sequência didática, observou-se uma redução das respostas voltadas ao problema do lixo (58,3%) e um aumento expressivo na identificação da poluição do ar e das águas (29,2%). Essa mudança sugere um alargamento do repertório interpretativo dos estudantes, que passam a reconhecer outras formas

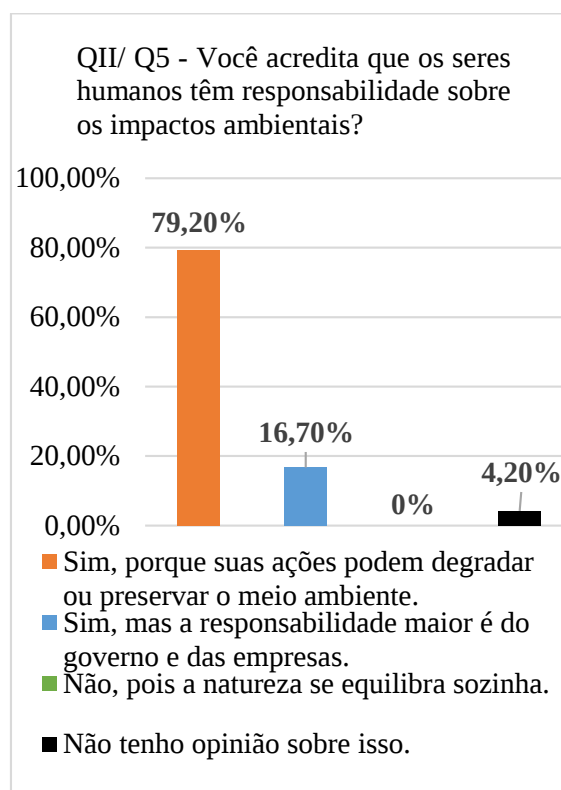
de degradação ambiental além daquelas mais visíveis e imediatas em seu entorno. O fato de nenhum participante ter assinalado a alternativa “nenhum desses problemas” reforça a percepção coletiva da presença concreta dos impactos ambientais em suas comunidades, o que evidencia um potencial importante para a construção de uma consciência crítica e participativa voltada à melhoria das condições socioambientais locais.

Figura 20 - Gráfico do questionário I - questão 5.



Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

Figura 21 - Gráfico do questionário II - questão 5.

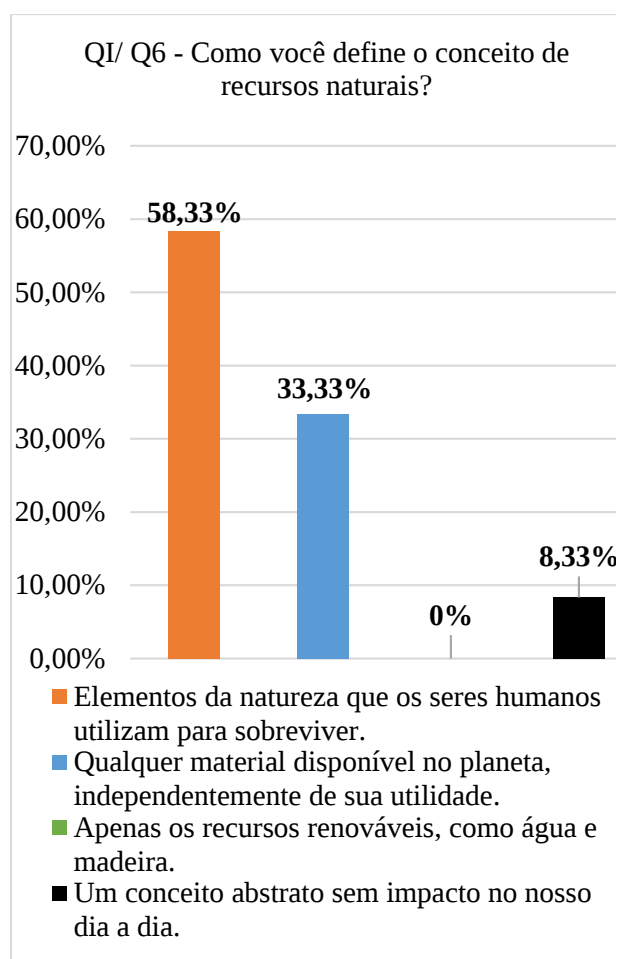


Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

A análise das respostas à questão 5 – “Você acredita que os seres humanos têm responsabilidade sobre os impactos ambientais?” – indica que os estudantes da EJA demonstram elevado nível de consciência quanto à influência das ações humanas sobre o meio ambiente. No questionário inicial, 91,7% afirmaram que os seres humanos são responsáveis porque suas ações podem degradar ou preservar o meio ambiente, enquanto 4,2% atribuíram a responsabilidade principalmente ao governo e às empresas, e outros 4,2% declararam não ter opinião formada. Após a sequência didática, observou-se uma redução das respostas que destacavam a responsabilidade individual (79,2%) e um aumento daquelas que atribuem maior responsabilidade às instâncias governamentais e empresariais (16,7%). Essa mudança sugere um amadurecimento na compreensão da dimensão coletiva e estrutural dos problemas

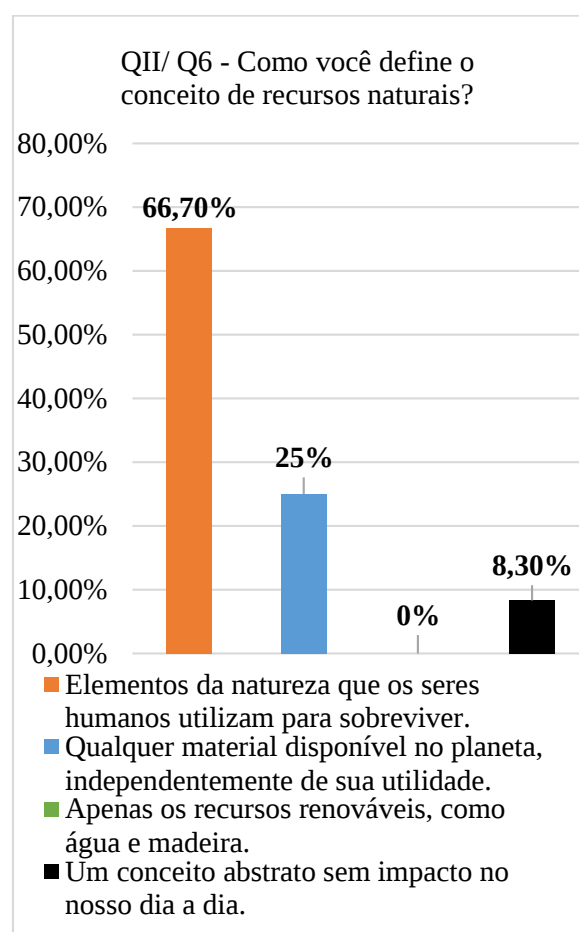
ambientais, indicando que os estudantes passaram a reconhecer que tais impactos resultam de relações sociais, econômicas e políticas complexas. Nessa perspectiva, Lima (2004, p.91) ressalta que a educação ambiental se constitui, assim, como uma prática duplamente política por integrar o processo educativo, que é, inerentemente político, e a questão ambiental, que também tem o conflito em sua origem. Essa reflexão reforça que a formação ambiental crítica não se limita à responsabilização individual, mas deve estimular a leitura das contradições e dos conflitos que permeiam a sociedade e suas práticas em relação ao meio ambiente, promovendo o desenvolvimento de uma consciência ética, coletiva e transformadora.

Figura 22 - Gráfico do questionário I - questão 6.



Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

Figura 23 - Gráfico do questionário II - questão 6.

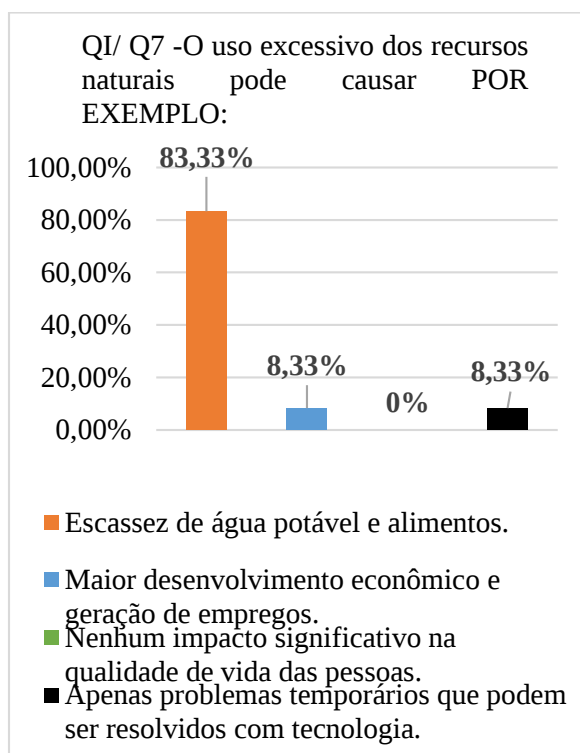


Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

No primeiro questionário, mais da metade dos estudantes (58,3%) compreenderam os recursos naturais como elementos da natureza utilizados pelos seres humanos para sobreviver, enquanto 33,3% os definiram de forma mais ampla, como qualquer material disponível no planeta, independentemente de sua utilidade. Apenas 8,3% consideraram o conceito algo

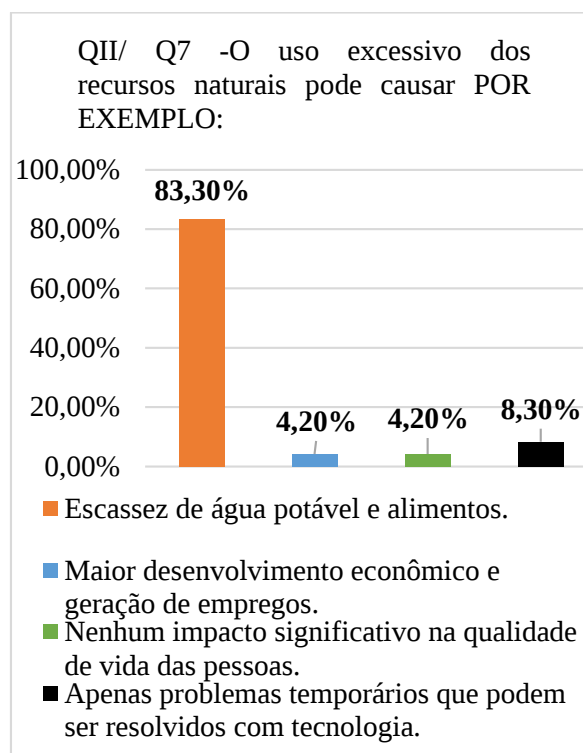
abstrato e distante do cotidiano, e nenhuma resposta associou recursos naturais exclusivamente aos elementos renováveis, como água e madeira. Após a sequência didática, verificou-se ampliação da compreensão mais concreta e relacional do conceito, com 66,7% dos participantes destacando a dependência humana dos recursos naturais e redução das respostas genéricas para 25%. Essa mudança sugere maior aproximação dos estudantes com uma visão que reconhece os recursos naturais como bens finitos e socialmente apropriados, cuja utilização envolve decisões econômicas, éticas e políticas. Ainda que algumas respostas permaneçam distantes de uma perspectiva socioambiental crítica, o predomínio de definições mais consistentes revela avanços conceituais importantes, favorecidos pela abordagem contextual e reflexiva da sequência didática aplicada.

Figura 24 - Gráfico do questionário I - questão 7.



Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

Figura 25 - Gráfico do questionário II - questão 7.

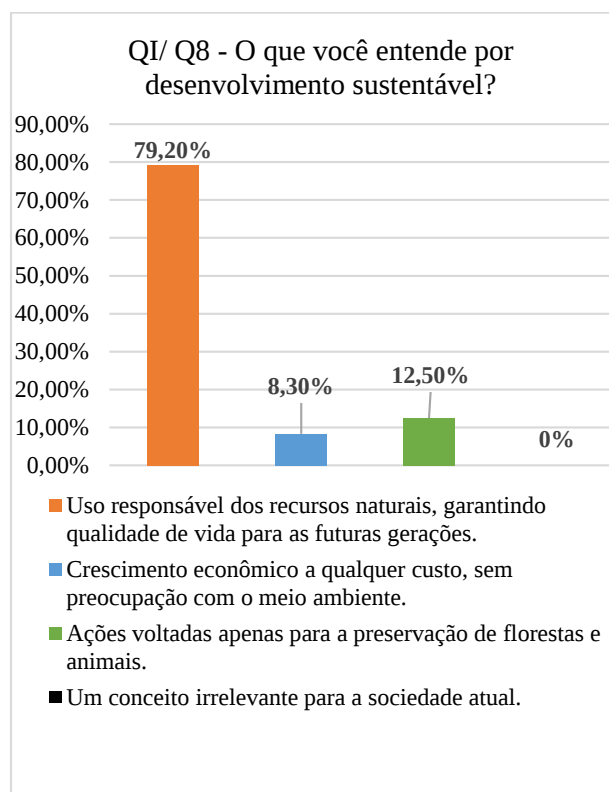


Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

Entre as respostas à questão que abordava as consequências do uso excessivo dos recursos naturais, predominou amplamente a compreensão de que essa exploração pode gerar escassez de água potável e alimentos, alternativa assinalada por 83,3% dos participantes em ambos os questionários. No primeiro instrumento, 8,3% associaram o uso intensivo dos recursos à geração de empregos e ao desenvolvimento econômico, enquanto porcentagem

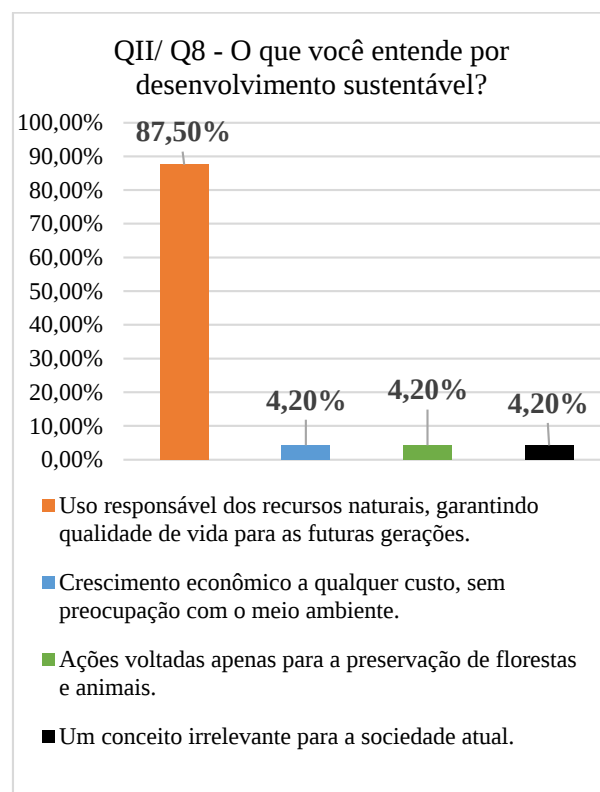
idêntica considerou que os impactos seriam temporários e resolvidos pela tecnologia. Com a realização da sequência didática, observou-se leve redução nas respostas vinculadas à lógica do crescimento econômico (4,2%) e pequeno acréscimo nas que expressam descrença na gravidade dos impactos, com 4,2% afirmando que não haveria alterações significativas na qualidade de vida. Essa estabilidade nos resultados, combinada à manutenção de um alto índice de reconhecimento da escassez como consequência direta do consumo desmedido, demonstra que os estudantes possuem consciência dos limites da natureza, embora ainda convivam com visões tecnicistas ou economicistas que relativizam os efeitos da degradação ambiental. Tal cenário reforça a importância de continuar investindo em práticas educativas que articulem consumo, desigualdade e sustentabilidade, promovendo uma leitura crítica das contradições que envolvem o uso de recursos naturais. Como observa Lima (2004, p. 86), as últimas décadas do século XX testemunharam a emergência da educação ambiental como um novo campo de atividade e de saber que buscava reconstruir a relação entre educação, a sociedade e o meio ambiente, evidenciando que o enfrentamento da crise socioambiental exige um esforço contínuo de reflexão teórica e prática transformadora.

Figura 26 - Gráfico do questionário I - questão 8.



Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

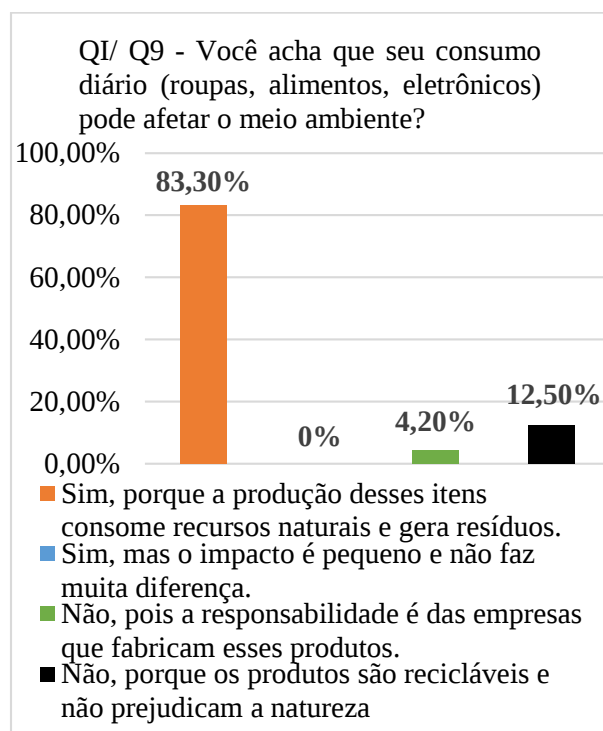
Figura 27 - Gráfico do questionário II - questão 8.



Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

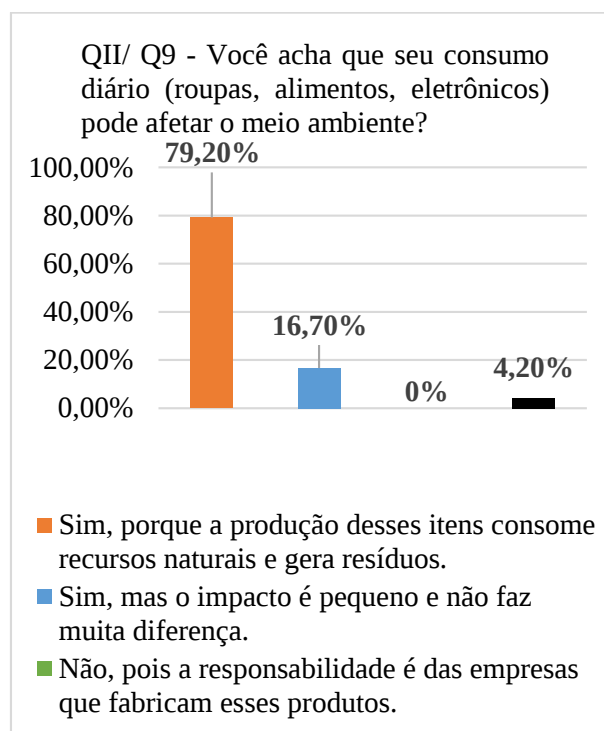
Na compreensão dos estudantes sobre o conceito de desenvolvimento sustentável, predominou a ideia de uso responsável dos recursos naturais com vistas à garantia da qualidade de vida das futuras gerações, apontada por 79,2% dos participantes no primeiro questionário e ampliada para 87,5% no segundo. Esse aumento sugere maior assimilação da dimensão ética e intergeracional do desenvolvimento sustentável, articulando a noção de progresso à responsabilidade ambiental e social. Paralelamente, verificou-se a redução das respostas que limitavam o conceito à preservação de florestas e animais (de 12,5% para 4,2%) e daquelas que associavam o crescimento econômico sem preocupação ambiental (de 8,3% para 4,2%), indicando superação parcial de uma visão fragmentada e naturalista. Apesar disso, a presença de um pequeno grupo (4,2%) que considera o tema irrelevante para a sociedade atual revela que ainda persistem percepções distantes da perspectiva crítica e emancipadora da Educação Ambiental. Esse movimento de ampliação conceitual, embora gradual, reforça o potencial transformador das práticas pedagógicas que integram reflexões sobre consumo, justiça social e sustentabilidade, aproximando os educandos de uma compreensão mais complexa das relações entre sociedade e natureza.

Figura 28 - Gráfico do questionário I - questão 9.



Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

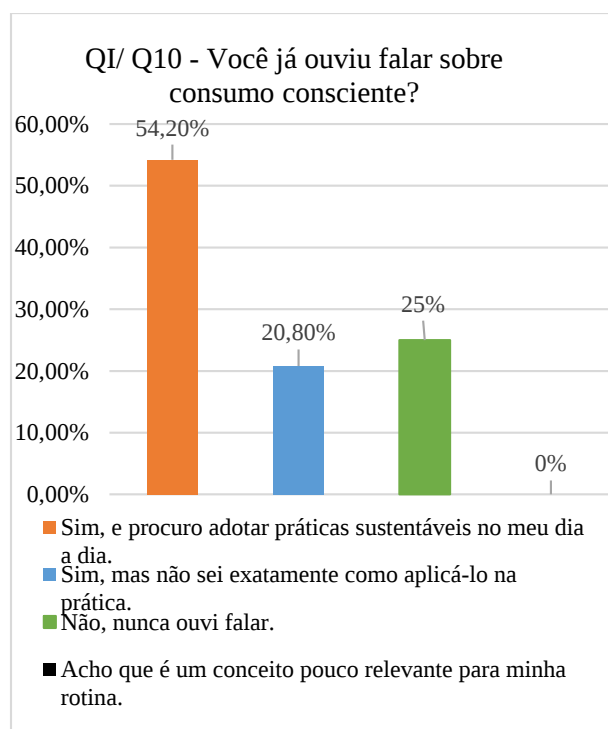
Figura 29 - Gráfico do questionário II - questão 9.



Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

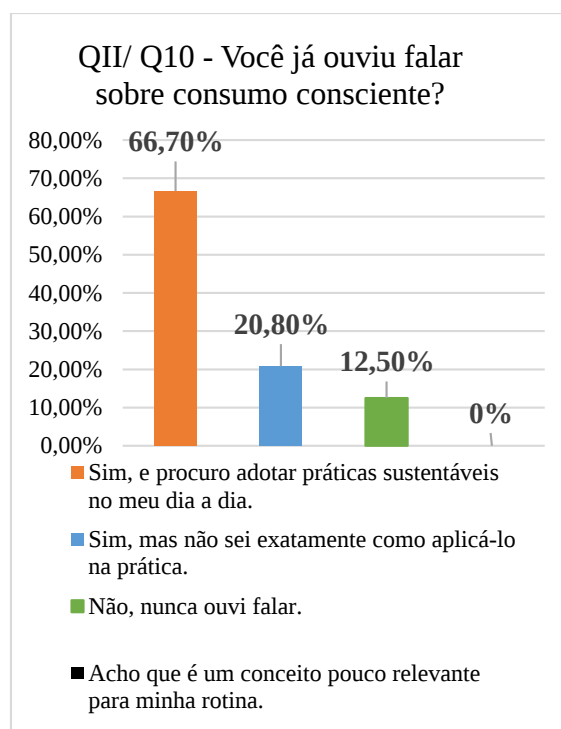
Os dados revelam que a maioria dos estudantes (83,3%) reconhece, no questionário inicial, que o consumo diário de produtos como roupas, alimentos e eletrônicos afeta o meio ambiente devido ao uso de recursos naturais e à geração de resíduos. Esse índice manteve-se elevado no segundo questionário (79, 2%), o que demonstra a permanência de uma percepção consciente sobre os impactos do consumo, ainda que acompanhada de uma leve variação que sugere maior reflexão sobre a dimensão individual dessa responsabilidade. Observa-se também o surgimento de respostas (16,7%) que consideram o impacto do consumo pequeno ou pouco relevante, o que pode indicar um movimento de relativização diante da complexidade das cadeias de produção e descarte. Já as respostas que transferem responsabilidade exclusivamente às empresas deixaram de ser registradas, o que sinaliza avanço em direção a uma compreensão mais compartilhada da responsabilidade ambiental. Embora alguns estudantes ainda apresentem uma visão tecnicista, ao acreditar que produtos recicláveis não trazem prejuízos à natureza (4,2%), nota-se uma tendência geral de amadurecimento conceitual, expressa no reconhecimento de que o consumo é parte de uma rede de impactos ambientais interligados. Tal percepção reforça a importância de abordagens pedagógicas que problematizem o consumo como prática social e política, vinculada a valores éticos, culturais e econômicos que moldam o modo de vida contemporâneo.

Figura 30 - Gráfico do questionário I - questão 10.



Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

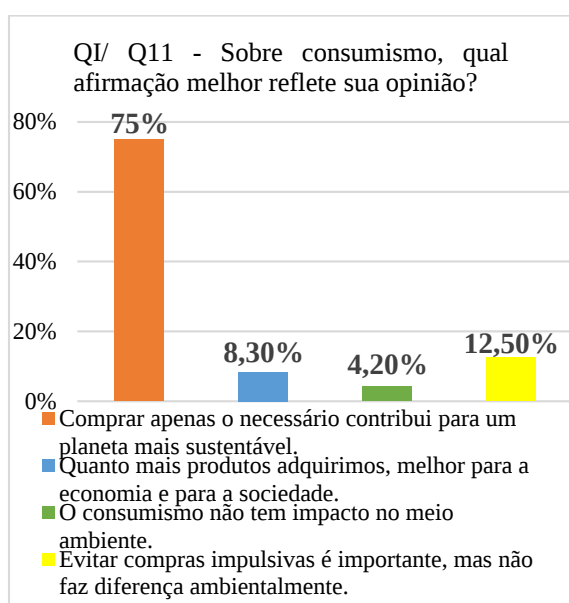
Figura 31 - Gráfico do questionário II - questão 10.



Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

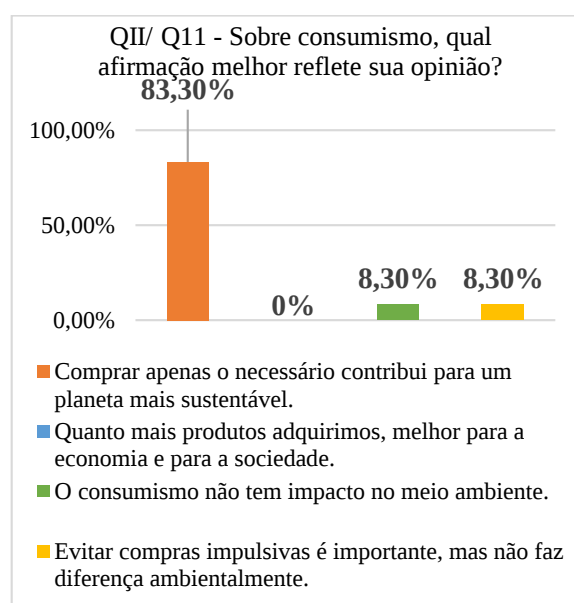
Os resultados indicam um avanço significativo na compreensão e na prática do consumo consciente entre os estudantes da EJA. No primeiro questionário, 54,2% afirmaram já ter ouvido falar sobre o tema e procurarem adotar práticas sustentáveis no cotidiano, enquanto 20,8% relataram conhecer o conceito, mas sem saber como aplicá-lo. Um quarto dos participantes (25%) declarou nunca ter ouvido falar sobre o assunto, revelando, naquele momento, uma lacuna importante de informação e de reflexão crítica. Após as atividades pedagógicas, observou-se redução das respostas que indicavam desconhecimento para 12,5% e ampliação das que demonstravam adoção de práticas sustentáveis para 66,7%, o que sugere um amadurecimento conceitual e atitudinal. Ainda que parte dos estudantes continue apresentando dificuldades em traduzir o conceito em ações concretas, percebe-se o fortalecimento de uma consciência ambiental ativa, vinculada à responsabilidade individual e coletiva no enfrentamento dos desafios socioambientais. Esse movimento reflete o esforço por integrar uma visão crítica sobre os impactos do consumo e suas conexões com o modelo de desenvolvimento vigente. Como lembra Guimarães (2001, p. 51), “o que configura o esgotamento de um estilo de desenvolvimento ecologicamente predador, socialmente perverso, politicamente injusto, culturalmente alienado e eticamente repulsivo, é justamente a crise ambiental que decorre da forma como a sociedade utiliza os recursos do planeta. Assim, compreender o consumo consciente significa também questionar as bases econômicas e culturais que sustentam esse modelo, incorporando o marco ecológico às decisões cotidianas e educativas.

Figura 32 - Gráfico do questionário I - questão 11.



Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

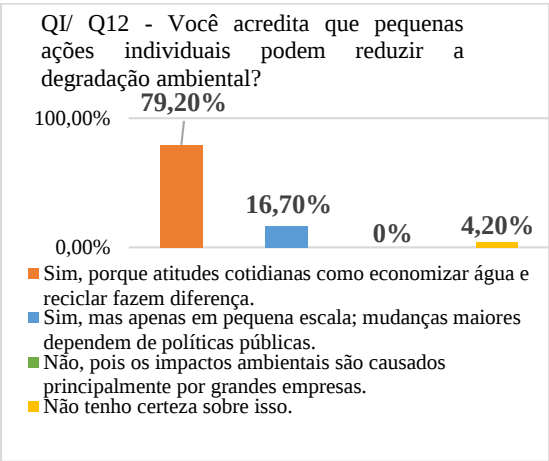
Figura 33 - Gráfico do questionário II - questão 11.



Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

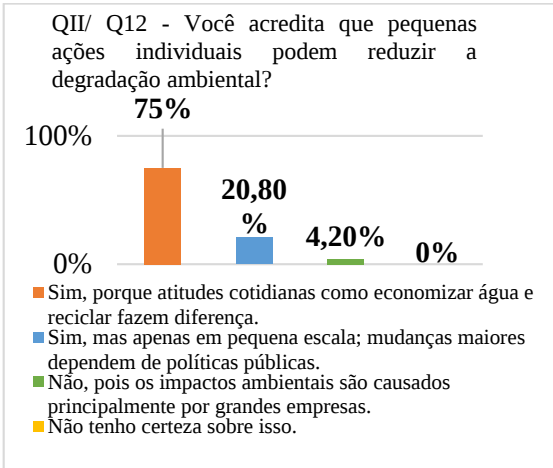
As respostas à questão sobre consumismo revelam uma tendência crescente à valorização de práticas de consumo moderado e responsável. No questionário inicial 75% dos participantes afirmaram que comprar apenas o necessário contribui para um planeta mais sustentável, indicando um entendimento inicial das implicações ambientais do consumo excessivo. Esse percentual aumentou para 83,3% no segundo questionário, o que sugere o fortalecimento de uma percepção ética sobre o papel das escolhas individuais na preservação ambiental. Em contrapartida, as respostas que associavam o consumo ao estímulo econômico deixaram de ser registradas, evidenciando um distanciamento gradual de concepções pautadas exclusivamente na lógica do mercado. No entanto, ainda se observou 8,3% de respostas que negam o impacto ambiental do consumismo, bem como um percentual idêntico que reconhece a importância de evitar compras impulsivas, mas minimiza seu efeito ambiental, o que demonstra certa dificuldade em compreender a amplitude das relações entre consumo, produção e degradação ambiental. Esses resultados apontam para avanços significativos no consumo como prática política e ambiental, ainda que persistam resquícios de uma visão individualista e fragmentada. A consolidação de uma consciência crítica de consumo, conforme propõe a Educação Ambiental emancipatória, requer processos formativos que problematizem o modelo de desenvolvimento vigente e incentivem a reflexão ética sobre as necessidades humanas, a desigualdade social e os limites ecológicos do planeta. Nessa direção, Leff (2012, p.18) destaca que a racionalidade ambiental é um diálogo entre saberes e cosmovisões sobre o espaço ambiental (ecologia política), constituindo uma valorização das identidades e dos pensamentos culturais dos grupos para uma racionalidade social, reforçando que a transformação do consumo passa também pela construção de novas formas de pensar e habitar o mundo.

Figura 34 - Gráfico do questionário I - questão 12.



Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

Figura 35 - Gráfico do questionário II - questão 12.



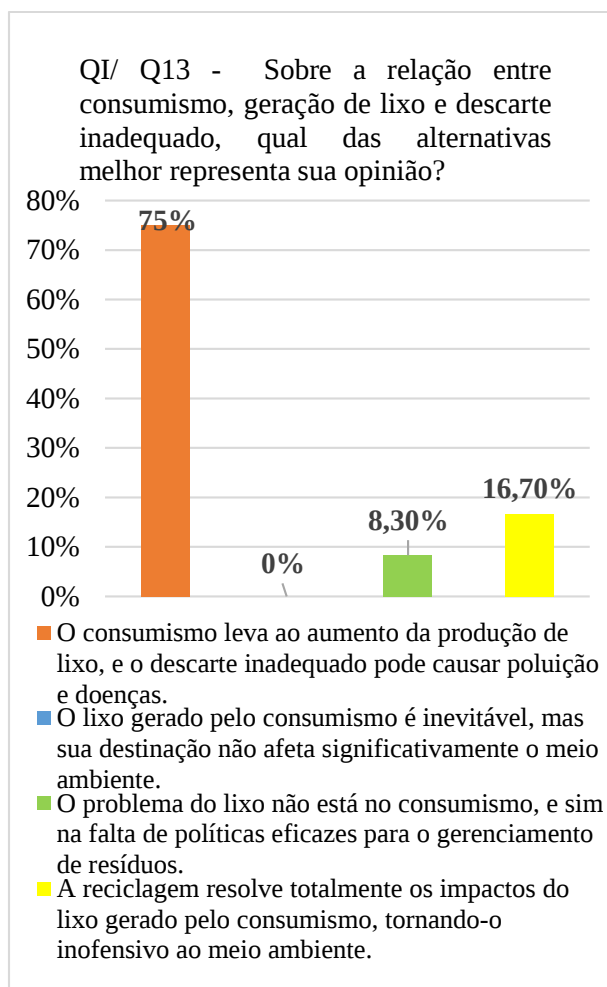
Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

Os resultados referentes à crença na eficácia das ações individuais na redução da degradação ambiental revelam uma compreensão consolidada entre os estudantes de que os comportamentos cotidianos podem gerar impactos positivos. No primeiro questionário, 79,2% dos participantes afirmaram acreditar que atitudes simples, como economizar água e reciclar resíduos, fazem diferença para o meio ambiente. No segundo, esse percentual manteve-se elevado (75%) ainda que com uma leve redução, possivelmente associada à ampliação de uma percepção mais realista sobre a complexidade dos problemas ambientais. Observa-se também um discreto aumento nas respostas que reconhecem que as mudanças em larga escala dependem de políticas públicas (de 16,7% para 20,8%), o que indica avanço no entendimento da dimensão coletiva e institucional das questões ecológicas. Por outro lado, a presença residual de respostas que atribuem exclusivamente às empresas a responsabilidade pelos impactos ambientais (4,2%) aponta que ainda há desafios na construção de uma consciência ambiental integral, que articule ação individual, engajamento político e corresponsabilidade social. Essa tendência sugere que a sequência didática contribuiu não apenas para reforçar hábitos sustentáveis, mas também para aprofundar o senso crítico dos educandos, levando-os a compreender que a transformação ambiental demanda tanto mudanças pessoais quanto estratégias políticas e estruturais. Nesse sentido, como destacam Maia e Mesquita (2020, p. 1028),

Paulo freire se insere na racionalidade ambiental. Primeiro, ao ser um crítico do sistema, que teoriza as origens da dominação, compreendida na racionalidade capitalista. Segundo, por propor um modelo intersubjetivo e aberto, englobando a existência e o reconhecimento do outro como forma de resistência e de prática de mudança da lógica e da estrutura social, que reabre a história para o poder de ser do ser.

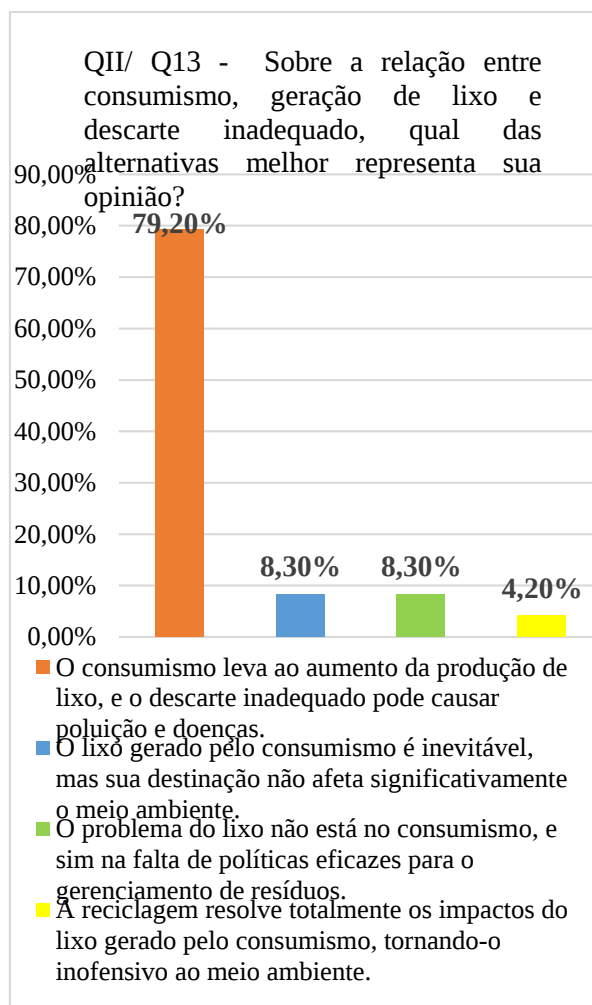
Essa perspectiva amplia a reflexão sobre a importância das ações individuais, integrando-as à construção de uma racionalidade ambiental crítica, ética e solidária, que reconhece o papel transformador do sujeito em diálogo com o coletivo e com o mundo

Figura 36 - Gráfico do questionário I - questão 13.



Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

Figura 37 - Gráfico do questionário II - questão 13.



Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados.

As respostas à questão sobre a relação entre consumismo, geração de lixo e descarte inadequado evidenciam um alto grau de consciência ambiental entre os estudantes da EJA. No questionário inicial, 75% reconheceram que o consumismo leva ao aumento da produção de lixo e que o descarte incorreto pode causar poluição e doenças, demonstrando entendimento sobre a interdependência entre hábitos de consumo e impactos ambientais. Esse percentual se elevou para 79,2% no segundo questionário, sinalizando a consolidação dessa percepção após as discussões e atividades da sequência didática. Em contrapartida, reduziu-se significativamente o número de participantes que acreditavam que a reciclagem resolveria integralmente os impactos do consumo (de 16,7% para 4,2%), o que indica avanço em direção a uma compreensão mais crítica e realista sobre os limites das soluções tecnicistas. Permaneceram, entretanto, 8,3% de respostas que atribuem o problema exclusivamente à falta

de políticas públicas, o que, embora revele consciência social, ainda fragmenta a responsabilidade entre Estado e cidadão. Esses resultados apontam para a necessidade de fortalecer práticas educativas que promovam a compreensão do consumo e do lixo como expressões de um modelo de desenvolvimento pautado na lógica da acumulação e do descarte. Nesse sentido, Eckersley (1992, apud LIMA, 2004, p.96) propõe uma teoria ecopolítica emancipatória, ao estender o debate ambiental para além dos limites físicos e ao questionar “a ideia de progresso e os custos sociais e psicológicos resultantes do domínio da razão instrumental sobre o desenvolvimento humano e social, compreendendo a crise ambiental como crise da cultura ocidental e defendendo uma renovação ética, cultural e política do modelo de desenvolvimento. Essa leitura reforça a importância de práticas pedagógicas que articulem reflexão crítica, participação social e reconstrução de valores, superando a visão imediata e instrumental do consumo.

A questão 14 do questionário buscou investigar as percepções dos estudantes da EJA sobre as relações entre a presença humana nas cidades, a diversidade cultural e a construção do conceito de meio ambiente. Essa pergunta aberta permitiu compreender como os participantes articulam a dimensão social, cultural e ambiental na formulação de suas concepções sobre o tema, revelando possíveis avanços, lacunas ou confusões conceituais em relação à ideia de meio ambiente como um espaço dinâmico e construído historicamente. Ao propor a reflexão “Como a presença humana nas cidades e as diferentes culturas podem influenciar a forma como entendemos e redefinimos o conceito de meio ambiente?”, buscou-se explorar concepções mais amplas, que ultrapassem a visão naturalista e passiva do meio ambiente, estimulando o reconhecimento do meio como espaço de interação entre sociedade, cultura e natureza. Essa questão possibilitou identificar como os alunos articulam suas experiências cotidianas – marcadas pela vida urbana e pela diversidade cultural – com suas compreensões sobre o ambiente em que vivem.

De modo geral, as respostas revelaram percepções variadas: alguns estudantes associaram a influência humana principalmente aos impactos negativos causados pelas atividades urbanas, enquanto outros reconheceram que as diferentes culturas interferem na forma como as pessoas se relacionam com o espaço, utilizam os recursos e atribuem significados à natureza. Essa diversidade de interpretações evidencia tanto a presença de concepções mais tradicionais quanto indícios de uma compreensão mais crítica e socioambiental.

Do ponto de vista pedagógico, a análise dessa questão permite refletir sobre a importância de trabalhar o conceito de meio ambiente de forma integrada ao contexto sociocultural dos educandos, conforme orienta o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal. Nesse sentido, compreender o ambiente como resultado das relações humanas e culturais amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem em Educação Ambiental na EJA, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o espaço urbano e suas múltiplas dimensões.

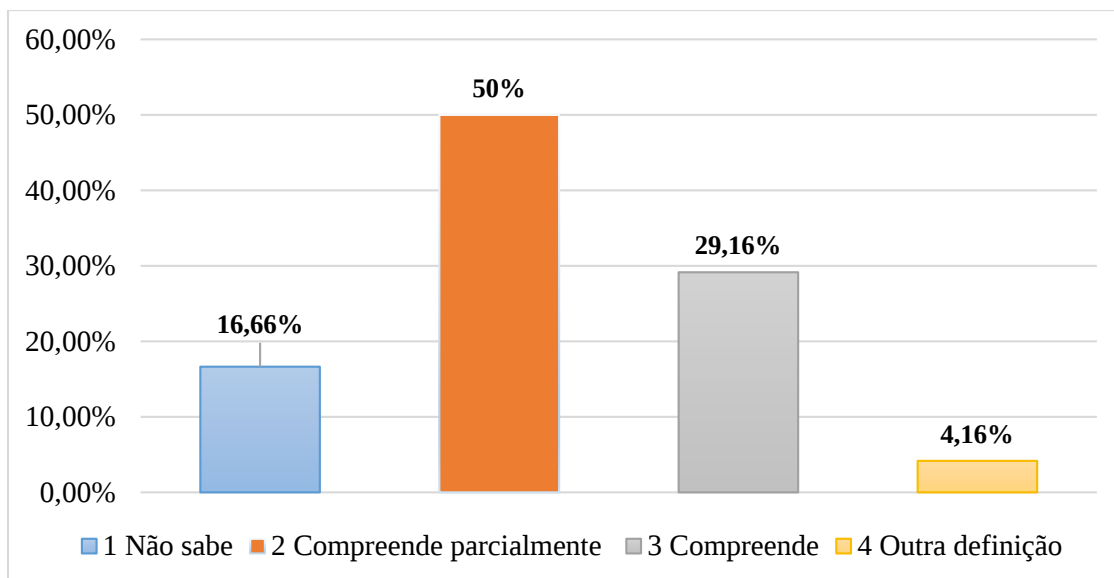
Com base nos procedimentos descritos na metodologia, as respostas à questão 14 foram categorizadas segundo o livro de códigos previamente elaborado, o que permitiu identificar diferentes níveis de compreensão sobre a relação entre presença humana, diversidade cultural e concepção de meio ambiente. A partir dessa codificação, foi possível organizar os dados em quatro categorias principais – Não sabe, Compreende parcialmente, Compreende e Outra definição –, refletindo o grau de domínio conceitual evidenciado pelos estudantes da EJA em suas respostas.

Os resultados dessa sistematização foram sintetizados em gráficos que ilustram a frequência de cada categoria, permitindo observar as tendências predominantes entre os participantes

Os resultados dessa sistematização foram sintetizados em gráficos que ilustram a frequência de cada categoria, permitindo observar as tendências predominantes entre os participantes e relacioná-las à análise qualitativa anteriormente apresentada. Essa etapa quantitativa complementa a interpretação anterior, contribuindo para uma leitura mais ampla das concepções dos alunos sobre o tema e para a reflexão sobre as potencialidades pedagógicas da Educação Ambiental no contexto da EJA.

A figura 37, a seguir, apresenta a distribuição das respostas do questionário I conforme as categorias estabelecidas no processo de codificação.

Figura 38 - Gráfico do questionário I - questão 14.



Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da codificação das respostas conforme o livro de códigos descrito na metodologia.

A análise das respostas à questão “Como a presença humana nas cidades e as diferentes culturas podem influenciar a forma como entendemos e redefinimos o conceito de meio ambiente?” evidencia diferentes níveis de compreensão entre os estudantes da EJA. Conforme o livro de códigos elaborado, observou-se que a maioria das respostas se concentrou na categoria “Compreende parcialmente” (código 2). Representando uma parcela significativa dos participantes (50%). Essas respostas revelam que os alunos reconhecem a importância da preservação ambiental e da responsabilidade individual, contudo, suas explicações permanecem no campo do senso comum, sem articulação teórica entre sociedade, cultura e meio ambiente – aspectos centrais da Geografia escolar. Dentre as respostas analisadas, algumas expressam com clareza essa forma de entendimento, como:

“Devemos preservar mais o meio ambiente e cuidar mais da natureza. se cada um fazer sua parte teremos menos problema com a poluição.”;

“Porque na sociedade não sabem o custo do meio ambiente entre o que não deve fazer no meio ambiente”;

“Com o crescimento das cidades invasão de terras, mas lixos consumo nas favelas poluição, mas desempregos e muitas gentes nas ruas. ”;

“Sim, se todos nos seres humanos tivessem a consciência de separar todos os nossos lixos tipo orgânico, reciclável e rejeito com certeza não afetaria o meio ambiente seria tudo diferente teríamos um ar mais agradável, sem poluição sem desmatamento, teríamos um meio ambiente mais lindo e agradável. ”;

“Muitas pessoas tratam o meio ambiente como se ele não tivesse importância na vida delas e isso vai mudando o que outras pessoas entendem o conceito de meio ambiente.”;

“Preservar o meio ambiente cuidar da natureza e ter consciência com os animais que vivem no meio da natureza.”

As respostas classificadas como “Compreende” (código 3) foram menos numerosas (29,16%), mas demonstraram entendimento mais consolidado, apresentando argumentos coerentes sobre a influência das práticas culturais e urbanas na redefinição do conceito de meio ambiente. Nessas respostas, percebe-se maior domínio de noções como consumo, políticas públicas, diversidade cultural e modos de vida, o que indica apropriação parcial de conceitos geográficos e ambientais. No conjunto das respostas, identificam-se manifestações que revelam essa compreensão, a exemplo de:

“Através do consumo diário o ser humano além de sua sobrevivência, produz uma quantidade de lixo e não tem descarte adequado com isso causa a degradação do ambiente e do planeta.”;

“Essa influência se dá por conta que cada cultura tem sua forma de viver seu estilo de vida e cada um foi ensinado ou não sobre os impactos de suas ações.”;

“Sim, pois a diversidade de culturas tratam do meio ambiente de formas diferentes, sendo como adoração ou até degradação "destruição" de tal. as cidades são modernas tem, possui pessoas especializadas na limpeza dela, já no meio ambiente não, isso faz o ser humano pensar que pode descartar lixo em qualquer lugar.”;

“Podem influenciar, pois cada cultura aprendeu de um jeito e de formas distintas, o que o meio ambiente é para mim pode ser uma coisa totalmente diferente para um indígena por exemplo. ele aprendeu que o meio ambiente é a "casa" dele e eu aprendi que o meio ambiente é a fonte da vida, onde devemos preservar e cuidar pois tudo que precisamos e usamos vem de lá.”

“A presença humana nas cidades e as diferentes culturas podem sim influenciar a forma como entendemos e redefinimos, pois, cada lugar tem seu ritmo e cuidados. algumas cidades por exemplo tem bons projetos que realmente funcionam tanto para diminuir o lixo quanto para reconstruir áreas desmatadas pelo homem.”

As respostas classificadas como “Não sabe” expressam, para além de uma simples ausência de conhecimento, a existência de lacunas formativas que atravessam a trajetória escolar de muitos estudantes da EJA. Em alguns casos, essa categoria pode refletir não apenas a dificuldade de compreender o enunciado ou de mobilizar conceitos geográficos, mas também

a falta de segurança para expressar uma opinião diante de temas mais abstratos, como relações entre sociedade e natureza. A ausência de resposta, considerada equivalente a essa categoria conforme o livro de códigos, reforça essa hipótese ao indicar um possível distanciamento em relação ao conteúdo proposto. Tais situações apontam para a urgência de práticas pedagógicas que favoreçam a escuta, o diálogo e a construção de significados compartilhados, permitindo que o aluno se perceba como sujeito capaz de pensar e intervir criticamente no espaço. Como destaca Gadotti (2007), inspirado em Paulo Freire, o ato educativo não se restringe à transmissão de saberes, mas se fortalece na partilha: o conhecimento cresce quando é compartilhado, e ensinar requer, sobretudo, sensibilidade compromisso como ser e o saber dos educandos.

A resposta enquadrada na categoria “Outra definição” traz à tona um olhar distinto sobre o fenômeno abordado, situado fora da perspectiva científica da Geografia. Ainda que essa interpretação se afaste do referencial teórico esperado, ela revela uma forma legítima de significar o mundo a partir das experiências e repertórios cotidianos do participante. Essa ocorrência, isolada em termos quantitativos, ganha relevância qualitativa ao evidenciar a presença de um pensamento espontâneo, que traduz a realidade vivida de modo empírico e sensível. Em vez de ser vista como erro conceitual, tal manifestação pode ser compreendida como oportunidade pedagógica: um ponto de partida para que o professor construa pontes entre o conhecimento comum e o saber científico, valorizando o saber do aluno como base para o desenvolvimento de um pensamento geográfico mais elaborado e crítico. Nessa perspectiva, a prática docente deve reconhecer o potencial educativo das experiências dos estudantes, transformando-as em ponto de partida para a construção do conhecimento escolar. Como reforça Gadotti (2007), ao dialogar com Paulo Freire, o processo de ensino se torna mais significativo quando o professor compartilha saberes de forma horizontal, compreendendo que a verdadeira aprendizagem nasce do encontro entre diferentes formas de conhecimento e se fortalece na partilha e no diálogo.

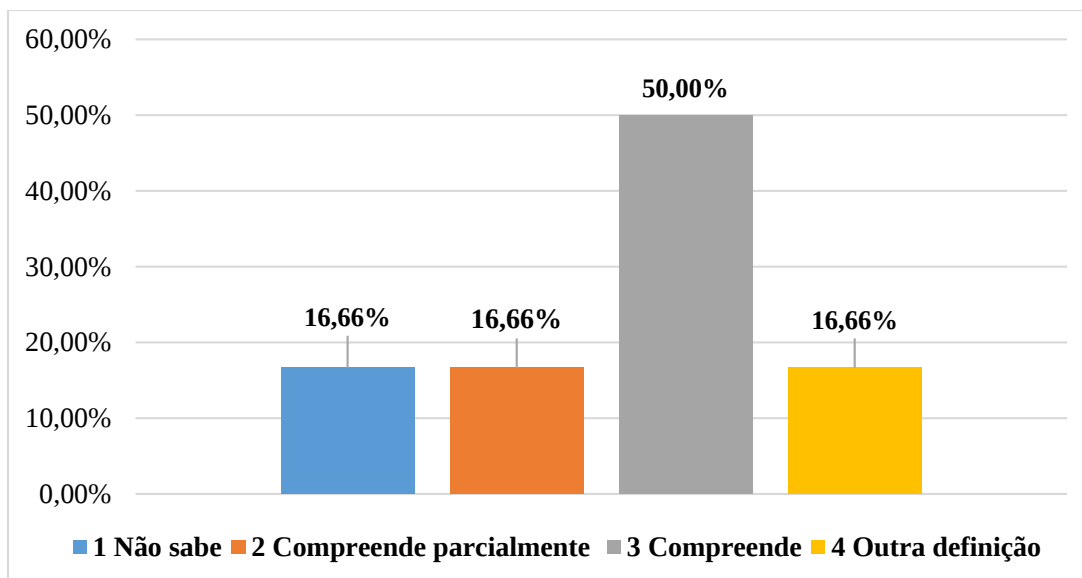
A única resposta enquadrada na categoria “Outra definição”, traduz uma percepção individual sobre o tema, formulada a partir de vivências pessoais e de um olhar empírico sobre o cotidiano. Embora não se alinhe diretamente ao referencial científico da Geografia, essa manifestação revela um esforço de atribuir sentido próprio à questão proposta, conforme se observa na seguinte fala do(a) participante:

“Podem influenciar demonstrando em redes sociais e passar em televisões e, podem ajudar a melhorar o meio ambiente. ”

De modo geral, os resultados apontam para uma tendência de compreensão parcial sobre o conceito de meio ambiente, associada principalmente a práticas cotidianas de cuidado e limpeza, sem aprofundamento conceitual. Essa constatação reforça a necessidade de ações pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma consciência ambiental crítica, capaz de relacionar cultura, espaço urbano e natureza em uma perspectiva integrada, conforme propõe o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal.

Após a aplicação da sequência didática, procedeu-se à segunda etapa de análise das respostas à questão 14, com base no mesmo livro de códigos descrito na metodologia. Essa etapa teve como propósito identificar possíveis avanços conceituais nas compreensões dos estudantes da EJA acerca da relação entre presença humana, diversidade cultural e conceito de meio ambiente. A figura 38 sintetiza os resultados obtidos a partir das respostas à questão 14 no Questionário II, permitindo comparar concepções expressas antes (respostas à questão 14 no Questionário I) e depois da intervenção pedagógica. Nessa perspectiva, a análise das respostas possibilita observar em que medida as discussões e atividades desenvolvidas contribuíram para a ampliação de uma compreensão mais crítica e socioambiental do tema. Ao se adotar o referencial de uma Educação Ambiental crítica e emancipatória, buscou-se compreender não apenas a memorização de conceitos, mas sobretudo a capacidade dos educandos de articular dimensões sociais, culturais e ambientais na construção do significado de meio ambiente. Dessa forma, a figura 38 representa um importante indicador do impacto formativo da sequência didática, evidenciando as transformações no modo como os alunos da EJA passaram a compreender a relação entre sociedade, cultura e natureza.

Figura 39 - Gráfico do questionário II- questão 14.



Fonte: Elaboração própria (2025), a partir da codificação das respostas conforme o livro de códigos descrito na metodologia.

A análise das vinte e quatro respostas evidencia diferentes níveis de compreensão dos alunos sobre a influência da presença humana e das culturas urbanas na redefinição do conceito de meio ambiente. A categoria “Compreende” foi a mais frequente (50%), revelando que boa parte dos participantes é capaz de articular a relação entre sociedade, cultura e meio ambiente, reconhecendo que as práticas humanas, o consumo e os modos de vida interferem diretamente nas condições ambientais. Algumas respostas, como R7 (“Sim, pois cada sociedade tem sua ideia/conceito sobre o assunto um exemplo bom é o EUA que prioriza o máximo consumismo excessivo”), R13 (“A presença humana nas cidades e a diversidade cultural redefinem o conceito de meio ambiente, que não se limita à natureza, mas inclui espaços urbanos e relações sociais.”), R16 (“A presença das pessoas nas cidades muda o meio ambiente com construções, carros, lixo e consumo. cada cultura tem um jeito próprio de cuidar da natureza, de usar os recursos e de se relacionar com o lugar onde vive.”) e R18 (“A presença humana nas cidades influenciam nas gerações de resíduos no meio ambiente e no consumo de fontes renováveis como água, as culturas influenciam na questão que algumas procuram cuidar do meio ambiente e outras não estão nem aí.”), demonstram clareza conceitual ao associar diversidade cultural, urbanização e sustentabilidade, o que indica que esses alunos conseguiram ampliar o entendimento do meio ambiente para além da natureza intocada, incorporando as dimensões sociais e culturais do espaço geográfico.

A categoria “Compreende parcialmente” (16,66%) reúne respostas que revelam preocupação com a preservação ambiental e atitudes individuais de cuidado, mas que ainda não estabelecem conexões explícitas entre cultura, cidade e ambiente. São respostas pautadas no senso comum ambiental, voltadas à ideia de “preservar a natureza”, sem problematizar as

práticas humanas e seus contextos socioculturais. Isso sugere a permanência de uma visão naturalista e fragmentada do meio ambiente, ainda distante da perspectiva crítica defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal. Dentre essas respostas, temos algumas que exemplificam essa compreensão, como:

“Cuidar mais do nosso meio ambiente e preservar a natureza”;

“Se todos os seres humanos tivesse sua consciência de separação dos lixos em três partes como lixo orgânico, lixo reciclável e lixo rejeito nosso mundo seria bem melhor em todas as formas seria um ar mais gostoso podendo respirar melhor”;

“É de responsabilidade humana compreender que nós temos sem culpa em toda degradação que é vista no meio ambiente, mas, temos poder de reverter isso assumindo uma postura mais cuidadosa com o nosso meio ambiente. precisamos controlar tudo aquilo que fazemos de prejudicial”;

“Tem que preservar mais as matas e florestas por que se não vai falta água potável e não jogar tudo na rua e também a poluição do ar e muito importante para a saúde dos seres vivos.”

As respostas classificadas como “Outra definição” (16,66%) indicam discursos descontextualizados ou opinativos, nos quais os estudantes expressam percepções genéricas ou deslocadas da questão central. No conjunto das respostas, identificam-se manifestações que revelam essa compreensão, a exemplo de:

“Muito debate e pouca ação”;

‘Relação consumismo”;

“Nas grandes cidades são comuns problemas com violência crescimento desordenado, inchaço das cidade, moradia em lugares inadequados, meio ambiente cultural é o composto pelo patrimônio histórico e artístico, bens móveis e imóveis cuja ensorbar.”

De acordo com o livro de códigos utilizado na análise, a ausência de resposta foi considerada equivalente à categoria “Não sabe”, uma vez que ambas indicam falta de compreensão ou de repertório para formular uma opinião sobre o tema proposto. Assim, os 16,66% registrados nessa categoria referem-se justamente à ausência de respostas por parte de alguns participantes. Esse dado evidencia que uma parcela dos estudantes demonstrou dificuldades em compreender a questão ou em estabelecer relações entre os conceitos abordados. A categoria “Não sabe”, portanto, revela não apenas o não entendimento da proposta, mas também a carência de referenciais conceituais e críticos necessários para elaborar uma resposta

fundamenta. Esses casos reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento do pensamento crítico e geográfico, favorecendo uma leitura mais reflexiva e contextualizada das interações entre sociedade e natureza.

De modo geral, os resultados apontam que há um avanço significativo na compreensão do meio ambiente como um conceito ampliado – que envolve dimensões culturais, econômicas e urbanas –, embora ainda coexistam visões reducionistas centradas na ideia de natureza a ser protegida. Essa heterogeneidade evidencia a necessidade de continuidade no trabalho de Educação Ambiental crítica, com mediações didáticas que permitam aos estudantes compreender o meio ambiente como construção social e histórica, articulada às condições de vida e às práticas culturais presentes nas cidades.

Os resultados obtidos evidenciam a importância de fortalecer, no ensino de Geografia da EJA, práticas pedagógicas que promovam a leitura crítica do espaço e das relações sociedade-natureza. Observa-se que muitos estudantes ainda concebem o meio ambiente de forma restrita à natureza, o que demonstra a necessidade de integrar a Educação Ambiental crítica ao cotidiano das aulas, relacionando-a às experiências de vida, ao território urbano e às práticas culturais dos educandos. Nesse sentido, o professor assume papel mediador essencial, criando situações de aprendizagem que possibilitem aos alunos problematizar o consumo, a desigualdade socioambiental e as políticas públicas que moldam as cidades. Ao promover o diálogo entre saberes populares e científicos, a escola contribui para que o aluno da EJA compreenda o meio ambiente como uma construção social e histórica, capaz de refletir os modos de vida e as contradições presentes no espaço geográfico. Essa abordagem não apenas amplia o repertório conceitual dos estudantes, mas também os insere como sujeitos críticos e transformadores de suas realidades.

Os resultados das respostas analisadas demonstram que a sequência didática proposta favoreceu a ampliação da compreensão dos estudantes da EJA acerca do conceito de meio ambiente, deslocando-o gradativamente de uma visão puramente naturalista para uma perspectiva mais ampla, que inclui dimensões sociais, culturais e urbanas. Embora muitos participantes ainda revelem concepções pautadas na preservação e no cuidado com a natureza, observa-se a emergência de respostas mais críticas, que associam o meio ambiente ao consumo, às desigualdades e às responsabilidades humanas diante da degradação ambiental. Essa mudança indica que o processo de ensino-aprendizagem contribuiu para o desenvolvimento de um olhar geográfico sobre o espaço, no qual o ambiente é compreendido como resultado das relações entre sociedade e natureza.

Nesse sentido, a proposta de Educação Ambiental crítica e contextualizada mostrou-se pertinente para o público da EJA, pois possibilitou o diálogo entre saberes escolares e experiências cotidianas, promovendo a reflexão sobre o papel do sujeito nas transformações do espaço urbano e nas práticas sustentáveis. Assim, conclui-se que a intervenção pedagógica alcançou seu objetivo de fomentar a conscientização ambiental, a formação cidadã e o pensamento geográfico dos educandos reafirmando o papel da escola pública como espaço de construção de conhecimentos e de práticas emancipatórias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa tem origem nas vivências construídas ao longo da minha trajetória educacional e profissional, iniciada ainda na adolescência, quando ingressei no curso técnico em magistério, aos quatorze anos de idade. Foi nesse período que despertei para a importância da Educação Ambiental como eixo formativo capaz de sensibilizar e transformar a relação dos sujeitos com o mundo que habitam. Posteriormente, já no curso de Geografia, enquanto atuava como professora de Educação Infantil, pude perceber, de forma concreta, como o espaço escolar e o cotidiano das crianças revelam múltiplas dimensões da relação entre sociedade e natureza, muitas vezes negligenciadas nas práticas tradicionais.

Desde 2006, atuando como professora de Geografia na Educação Básica, assim como no nível superior, venho observando que muitos alunos trazem consigo saberes espaciais e ambientais oriundos de suas experiências de vida, de suas práticas cotidianas e, mais recentemente, do contato com as tecnologias da informação e comunicação. Contudo, quando desafiados a interpretar tais experiências sob uma perspectiva científica, crítica e geográfica, frequentemente demonstram dificuldades em estabelecer conexões entre o vivido e o aprendido. Essa constatação, ao longo dos anos, constituiu o ponto de partida desta investigação, que busca compreender como práticas educativas contextualizadas, fundamentadas na Educação Ambiental, podem contribuir para o desenvolvimento/ expansão de uma consciência mais crítica entre os estudantes da EJA.

O percurso investigativo desenvolvido ao longo desta pesquisa permitiu compreender, com maior profundidade, o potencial transformador da Educação Ambiental no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mais do que um campo de estudo a Educação Ambiental se apresenta como um processo político-pedagógico que estimula a reflexão crítica e a formação de sujeitos conscientes de sua inserção no mundo. Na EJA, essa dimensão assume contornos ainda mais significativos, uma vez que dialoga com trajetórias de vida marcadas por interrupções escolares, desigualdades sociais e experiências diversas com o meio ambiente.

Ao propor e aplicar uma sequência didática voltada à temática socioambiental, buscou-se nesta pesquisa, investigar de que modo práticas educativas contextualizadas poderiam favorecer a construção da consciência socioambiental entre alunos da EJA. A experiência revelou que, quando o ensino é mediado por situações reais e conectadas à vivência dos educandos, há maior engajamento, interesse e disposição de aprender. Essa constatação reforça a importância de uma

pedagogia que reconheça e valorize o saber prévio dos estudantes, tomando-o como ponto de partida para a problematização dos fenômenos ambientais e sociais que compõem o cotidiano.

O primeiro apontamento conclusivo refere-se à diversidade de percepções e representações identificadas nas respostas dos participantes. Observou-se que, embora muito apresentem compreensões limitadas sobre conceitos de meio ambiente, sustentabilidade e relação sociedade-natureza, há também indícios de sensibilidade e preocupação com os impactos das ações humanas sobre o planeta. Tais percepções, mesmo quando não estruturadas em linguagem científica, expressam um conhecimento construído na experiência e constituem um terreno fértil para o trabalho educativo. Nesse sentido, o professor atua como mediador que, ao reconhecer e legitimar esses saberes, contribui para a ampliação do pensamento geográfico e para o desenvolvimento da consciência crítica.

O segundo apontamento diz respeito aos desafios pedagógicos ainda presentes no contexto da EJA. A análise das respostas classificadas como “Não sabe” evidenciou lacunas formativas significativas, tanto em termos conceituais quanto na autoconfiança dos alunos para expressar opiniões e formular interpretações. Essa ausência de respostas, ou dificuldade de elaboração, não deve ser interpretada como desinteresse, mas como um reflexo das fragilidades históricas do processo educacional brasileiro, que muitas vezes negligencia a formação crítica dos sujeitos. Esses resultados reforçam a necessidade de práticas docentes que valorizem a escuta, o diálogo e a criação de ambientes de aprendizagem acolhedores, capazes de promover a participação ativa e o protagonismo do estudante.

O terceiro apontamento refere-se à eficácia e ao potencial pedagógico da sequência didática implementada. Embora nem todas as atividades tenham produzido mudanças perceptíveis de imediato, os resultados obtidos após sua aplicação demonstraram avanços na compreensão dos alunos acerca da temática ambiental e na capacidade de estabelecer relações entre os conteúdos estudados e o cotidiano. Verificou-se uma ampliação do vocabulário conceitual e um maior envolvimento nas discussões coletivas, o que indica a emergência de um processo de conscientização em construção. Essa evolução, ainda que gradual, evidencia que a Educação Ambiental, quando trabalhada de forma contínua e contextualizada, tem potencial para gerar transformações duradoras nas atitudes e nos modos de pensar dos educandos.

O quarto apontamento diz respeito à dimensão formativa do professor. O desenvolvimento desta pesquisa reafirmou a importância da postura investigativa e reflexiva do educador, que deve constantemente repensar sua prática, confrontando teoria e realidade. Ao elaborar e aplicar a sequência didática, foi possível vivenciar o papel do professor-pesquisador, que observa, analisa, intervém e replaneja suas ações com base nas respostas concretas dos alunos. Esse

movimento, inspirado na perspectiva freireana, transforma o ato de ensinar em um exercício permanente de aprendizagem. Como destaca Gadotti (2007), o educador precisa compreender que o conhecimento se amplia na partilha, e que o ensinar implica também aprender, num processo dialógico e solidário.

Outro aspecto relevante revelado pela pesquisa diz respeito ao poder emancipatório da Educação Ambiental na EJA. Ao possibilitar que os estudantes reflitam sobre o espaço que habitam e sobre o impacto de suas práticas cotidianas, a educação se converte em instrumento de transformação social. A sensibilização para as questões ambientais vai além da transmissão de informações ecológicas – ela desperta o sentimento de pertencimento, o compromisso ético e o reconhecimento da própria capacidade de intervir na realidade. Quando o educando se percebe como sujeito ativo na construção de um ambiente mais equilibrado e justo, a educação cumpre sua função libertadora e humanizadora.

Diante dessas constatações, evidencia-se a necessidade de aprofundar e ampliar as investigações sobre a Educação Ambiental no contexto da Educação de Jovens e Adultos, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da consciência ambiental como dimensão formativa contínua. Os resultados alcançados indicam que a sequência didática implementada possui potencial de reaplicação e adaptação a outras turmas, segmentos e realidades da EJA, bem como a distintos complexos escolares, respeitadas as especificidades socioculturais dos sujeitos envolvidos. A ampliação desse tipo de intervenção pode contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e comprometidas com a formação cidadã, reforçando a importância de pesquisas que articulem ensino, reflexão e ação transformadora no âmbito da educação pública.

Além disso, é preciso destacar que a consciência ambiental não se constrói de forma imediata ou isolada. Trata-se de um processo contínuo, que exige tempo, reflexão e vivência. A sequência didática proposta constitui apenas um dos passos possíveis nesse caminho. O êxito de ações como esta depende da permanência e da integração da Educação Ambiental ao currículo escolar, de maneira transversal e permanentemente conforme preconizam os documentos orientadores, dentre os quais o Currículo em Movimento do Distrito Federal. Somente assim será possível consolidar uma formação cidadã que una saberes científicos e valores éticos, promovendo atitudes responsáveis e sustentáveis.

Do ponto de vista institucional, esta pesquisa também evidenciou a importância de fortalecer políticas públicas voltadas à EJA e de assegurar condições adequadas de trabalho e formação continuada aos professores. A Educação Ambiental crítica requer educadores sensíveis, criativos e comprometidos com a realidade de seus alunos. Investir na formação

docente significa potencializar práticas transformadoras e ampliar o alcance social da escola pública.

Por fim, reafirma-se que a Educação Ambiental, quando compreendida como prática de liberdade, constitui um espaço fecundo para a construção da cidadania e da justiça socioambiental. Na EJA, ela ganha novos contornos, pois se realiza entre sujeitos que carregam histórias de resistência, saberes populares e desejos de transformação. Promover a consciência ambiental nesse contexto é, portanto, um gesto de esperança e compromisso com a vida. É reconhecer que a educação, como dizia Paulo Freire, não muda o mundo sozinha, mas muda pessoas – e as pessoas, transformadas, têm o poder de mudar o mundo.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Qualiquantitativo. Disponível em: <<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/qualiquantitativo>>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DE SOBRADINHO. Conheça a RA-V. 2024. Disponível em: <<https://www.sobradinho.df.gov.br/conheca-a-ra-v-2>>. Acesso em: 12 jun. 2025.

ALKIMIN, Gilberto D. *O panorama das publicações sobre educação ambiental na Educação de Jovens e Adultos nos últimos dez anos (2005-2014)*. HOLOS, Natal, v. 31, n. 8, p. 15–28, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2015.3253>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/3253/1307>. Acesso em: 5 jul. 2025.

ALMEIDA, Camila Stefanie Gomes de. *A importância da Educação Ambiental no ensino de Geografia*. Coromandel, MG: Universidade Federal de Ouro Preto, 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia). Disponível em: <https://www.monografias.ufop.br/bitstream/35400000/7351/5/MONOGRAFIA_Import%C3%A2nciaEduca%C3%A7%C3%A3oAmbiental.pdf> Acesso em: 10 de jun. 2025.

ALVES, Rosana. *Freire e Saviani: por uma pedagogia crítica de base materialista*. Vermelho: a esquerda bem informada, 03 jun. 2025. Disponível em: <https://vermelho.org.br/coluna/freire-e-saviani-por-uma-pedagogia-critica-de-base-materialista>. Acesso em: 8 jul. 2025.

ALVES, Thaini Maiara Pereira. *Vivência e ciência: a união de conhecimentos para o ensino de componentes físicos e naturais para alunos ribeirinhos do rio Amazonas*. 2023. Trabalho Final de Curso (Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO) – Universidade de Brasília, Manaus, 2023. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/48225/1/ThainiMaiaraPereiraAlves_DISSERT.pdf. Acesso em: 28 jan. 2025.

AMORIM, Amanda Costa; SOARES, Carlos Jardel Araújo. *Educação ambiental no contexto escolar: conscientização de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino fundamental*. Revista Educação, Psicologia e Interfaces, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 34–56, 2019.

DOI: 10.37444/issn-2594-5343.v3i2.142. Disponível em:
<https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/142>. Acesso em: 4 jul.
 2025.

ANDRADE, Delma Cavaleiro de Ávila. As questões ambientais e a cultura popular: compreensões dos estudantes da educação de jovens e adultos de Araucária. 2020. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, Matinhos, 2020.

ARAÚJO, Maxem Luiz de. O uso das geotecnologias no ensino de Geografia nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Brasília. 2024. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Geografia) – Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO, Riacho Fundo, DF, 2024.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2005.

AZEVEDO, Gabriela da Silva; AVANZI, Maria Rita. *SUSTENTA! Reflexões sobre trabalho docente coletivo, educação ambiental e sustentabilidade em uma escola de ensino fundamental do Distrito Federal*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, CULTURA, EDUCAÇÃO E JUVENTUDES, 2., 2015, Fortaleza. Anais [...]. Fortaleza: UECE, 2015. Disponível em:
 <https://www.uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38762-31032016-211554.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2025.

BARROS, Elaine Ferreira Muniz de Almeida. *Sequência didática sobre resíduos vítreos para abordar para abordar educação ambiental na educação de jovens e adultos*. 2023. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2023. Disponível em: <<http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/2733>>. Acesso em: 02 jul 2025.

BARROS, Joelma Campos Santos. **A educação de jovens e adultos e a ciência cidadã: um estudo de caso no IFS – Campus Aracaju**. 2023. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Aracaju, 2023. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14016758#>. Acesso em: 08 jul 2025

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. Dermeval Saviani – uma trajetória de luta e compromisso com a educação transformadora. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 203-215, dez. 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9711/7098>. Acesso em:

BIZERRIL, Marcelo X. A.; FARIA, Dóris S. Percepção de professores sobre a educação ambiental no Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 82, nº 200/201/202, p. 57-69, jan./dez. 2001. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.82i200-01-02.917>

BOTÊLHO, Lucas Antônio Viana; SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. Ecocidadania, Educação Ambiental e Ensino de Geografia. *Geografia: Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v. 21, n. 1, p. 54–64, 2017. ISSN 2236-4994. DOI: <https://doi.org/10.5902/2236499422331>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/22331/pdf>. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 21 jun. 2025

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 12 jan. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 011**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade. Brasília, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2025.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em:

<<https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2024/265041-rceb002-24/file.>> Acesso em: 21 jul. 2025.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 21 jul. 2025.

_____. Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima, [2024]. Disponível em: <<https://www.gov.br/mma/pt-br/composicao/secex/dea/pnea>> . Acesso em: 22 jul. 2025.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo (org.). Educação e cidadania: quem educa o cidadão? 2. ed. São Paulo: Cortez Editora/Editora Autores Associados, 1988. p. 37.

BURSZTYN, M.; DRUMMOND, J.A. Desenvolvimento sustentável: uma ideia com linhagem e legado. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 11-15, jan./abr. 2009. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/277042153_Desenvolvimento_sustentavel_uma_ideia_com_linhagem_e_legado>. Acesso em: 04 jul 2025.

CAÇÃO, Maria Izaura. O Currículo e Suas Concepções: Teoria e Prática. In: MIGUEL, José Carlos; REIS, Marta dos. Formação Docente: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 27-46. DOI: <https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-649-7.p27-46>

CAMARGO, Rosa Maria Bortolotti de; GABBI, Gabriela Fontana; LEMES, João Loredi; BRENNER, Carmen Eloísa Berlote. Os principais autores da corrente crítico-reprodutivista. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 3, n. 1, p. 224–239, jan./abr. 2017. ISSN 2446-9424.

CANAL NOSTALGIA (Nostalgia Animado). *O QUE NUNCA TE CONTARAM SOBRE O LIXO – Nostalgia Animado* [vídeo]. YouTube, [2021]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sfa-jnXtA84>>. Acesso em: 11 jan. 2025.

CARVALHO, Gláucia Oliveira de. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: uma visão contemporânea. *Revista Gestão e Sustentabilidade Ambiental*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 779–792, jan./mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.19177/rgsa.v8e12019779-792>.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Rio Grande do Sul, Editora UFRGS, 2001.

_____. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 13-24.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para que/para quem ensinar? In: PAULA, F. M. A.; CAVALCANTI, L. S.; SOUZA, V. C. (Orgs.). *Ensino de Geografia e metrópole*. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014. p. 27-41.

_____. O estudo da cidade e a formação do professor de Geografia: contribuições para o desenvolvimento teórico-conceitual sobre cidade e vida urbana. *Ateliê Geográfico*, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 19-35, ago. 2017.

_____. *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: Editora Alfa Comunicação, 2019. 232 p. ISBN 978-85-5791-026-3.

_____. Permanências, persistências e desafios de renovações no/do ensino de Geografia: um balanço do contexto brasileiro nas últimas décadas. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: Alfa Comunicação, 2019.

_____. Formação do pensamento geográfico para orientar práticas espaciais cotidianas: a reafirmação de um posicionamento teórico In: CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: Alfa Comunicação, 2019.

_____. Formação de conceitos: significados e sentidos do conteúdo escolar como meta para o ensino de Geografia. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: Alfa Comunicação, 2019.

CODEPLAN – Companhia De Planejamento Do Distrito Federal. Perfil socioeconômico de Sobradinho. Brasília, DF: Codeplan, 2024. Disponível em:

<<https://www.codeplan.df.gov.br/indicadores-sociais/>> . Acesso em: 08 mai 2025.

_____. PDAD 2015 Sobradinho II – RA XXVI. Brasília, 2018. Disponível em:

<https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Resumo-PDAD-Sobradinho-II.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

COSTELLA, Roselane Zordan. Escola: espaço de responsabilidade social. *Revista Trajetória Multicursos*, edição especial XVI Fórum Internacional de Educação, ano 3, n. 7, ago. 2012.

Disponível em:

<http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/trajetoria_multicursos/agosto_2012/pdf/escola_-_espaco_de_responsabilidade_social_resumo.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2025.

CUNHA, Ana Carla da Silva Cardoso da. *Práticas interdisciplinares em educação ambiental na formação profissional de jovens e adultos*. 2022. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2022.

CRUZ, Lilian Giacomini. Políticas públicas de educação ambiental: um estudo sobre a Agenda 21 Escolar. 2014. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Bauru, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/110911>. Acesso em: 20 jul. 2025.

DISTRITO FEDERAL (DF). *Lei n.º 3.833, de 27 de março de 2006*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política de Educação Ambiental do Distrito Federal e cria o Programa de Educação Ambiental do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, n. 66, 4 abr. 2006.

_____. Decreto nº 31.129, de 4 de dezembro de 2009. Regulamenta a Lei nº 3.833, de 27 de março de 2006, que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política de Educação Ambiental do Distrito Federal, cria o Programa de Educação Ambiental do Distrito Federal, complementa a Lei Federal nº 9.795/1999 no âmbito do Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 4 dez. 2009. Disponível em: <<https://ple.cl.df.gov.br/#/norma/consultar/7995>>. Acesso em: 22 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Educação como prática da liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. *Psicologia da Educação: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados da PUC-SP*, São Paulo, n. 10/11, p. 11–28, 2000. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/41383>. Acesso em: 8 jul. 2025.

FRÉMONT, Armand. A Região, Espaço Vivido. Coimbra: Almedina, 1980.

GADOTTI, Moacir. 2007. Educação e Poder Introdução á Pedagogia do Conflito 13ª edição. Editora Cortez.

GOFFMAN, Erving. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

GOOGLE. *Localização do Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho (DF) no Google Maps*. Google Maps, imagem de satélite, disponível em: <https://www.google.com/maps/place/CEM+01+de+Sobradinho/@-15.6532656,-47.7998682,697m/data=!3m1!1e3!4m6!3m5!1s0x935a3f83a1d5586f:0x3758f0debea79ba3!8m2!3d-15.6532966!4d-47.7986773!16s%2Fg%2F1w15_j7n?entry=ttu&g_ep=EgoyMDI1MDYwOC4wIKXMDSOA SAFQAw%3D%3D>. Acesso em: 11 jun. 2025.

GUIMARÃES, Mauro. *Educação Ambiental Crítica*. In: LAYRARGUES, Philippe P. (org.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34. Disponível em: <https://smastr16.blob.core.windows.net/cea/cea/ident_eabras.pdf> Acesso em 7 abr. 2025.

GUIMARÃES, R. A ética da sustentabilidade e a formulação de políticas de desenvolvimento. In: VIANA, G. et al. (Org.) *O desafio da sustentabilidade*. São da sustentabilidade Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Educação de Jovens e Adultos: o campo e seus desafios*. Cadernos de Pesquisa, n. 110, p. 197–230, 2000.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Nove estados e o DF têm renda por pessoa acima da média nacional*. 28 fev. 2025. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-brasil/2025/02/28/nove-estados-e-o-df-tem-renda-por-pessoa-acima-da-media-nacional.htm>. Acesso em: 12 jun. 2025.

JANSEN, W. *Formação Ética em Sequências Didáticas Interativas*. 2020. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/575383/2/Produto%20Educativo%20-%20Sequ%C3%Aancia%20Did%C3%A1tica%20-%20Willi%20Jansen.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2025.

JESUS, Adriana Regina de. *Currículo e Educação: conceito e questões no contexto educacional*. Lagarto: Universidade Federal de Sergipe, Campus de Lagarto, 2015. Disponível em: <https://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica. 2005. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2005.tde-01052005-224221>. Acesso em: 03 jun. 2025.

LEFF, Enrique. Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Epistemologia ambiental*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LESNIESKI, Marlon Sandro; TREVISOL, Marcio Giusti; SILVA, Gabrielle José da. Metodologia histórico-crítica em pesquisas educacionais: 1.as aproximações. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 49, e130601, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236130601vs01>. Acesso em: 08 jul. 2025

LIMA, Valdivan Ferreira de; PATO, Claudia. *Educação Ambiental: aspectos que dificultam o engajamento docente em escolas públicas do Distrito Federal*. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 47, e139272, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/LQbhLQ98DrF4RfgXNnLRdPx/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 10 jun. 2025.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 83–102. Disponível em: https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental*. Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, v. 26, n. 93, p. 1.473-1.494, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400020>> Acesso em 05 de mar. 2025

_____. Educação ambiental e epistemologia crítica. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/295400959_Educacao_Ambiental_e_Epistemologia_Critica. Acesso em: 7 nov. 2025.

_____. *Educação ambiental crítica: bases teóricas e práticas para a sustentabilidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Educação de jovens e adultos: uma pedagogia da presença*. Campinas: Autores Associados, 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares. *A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de educação ambiental no contexto escolar: Nova estratégia do capital*. Revista Contemporânea de Educação, 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1672>>. Acesso em 05 de mar. 2025

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716–737, 2012. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4>>. Acesso em: 21 jul. 2025.

MACPHERSON, C. B. **A teoria política do individualismo possessivo: de Hobbes até Locke**. Tradução de Nelson Dantas. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Coleção Pensamento Crítico, vol. 22, 1979. 318 p.

MAIA, Fernando Joaquim Ferreira; MESQUITA, Guilherme Castro Nunes. Para uma metodologia da gestão urbana participativa no direito à cidade a partir da racionalidade ambiental de Enrique Leff. Revista Jurídica Luso-Brasileira, ano 6, n. 4, p. 1197–1233, 2020. Disponível em: https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2020/4/2020_04_1197_1233.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

MEDEIROS, Alexandre Barra. *A educação ambiental nos livros didáticos de Geografia e Ciências do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos em Ituiutaba/MG*. 2021. 172 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia do Pontal, Área de Concentração: Produção do Espaço e Dinâmicas Ambientais, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2021.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. Geografia e educação: uma discussão epistemológica. Geosul, Florianópolis, v. 32, n. 65, p. 144–158, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/download/2177-5230.2017v32n65p144/35355/181359>. Acesso em: 23 jul. 2025.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática: questões contemporâneas*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 17–36.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em Geografia*. São Paulo, Ed. Contexto, 2007.

MORI, Rafael. *Da pedagogia histórico-crítica à educação popular: 4 conceitos principais da pedagogia histórico-crítica*. Blog do Rafael Mori, 6 fev. 2020. Disponível em: <https://blogdorafaelmori.wordpress.com/2020/02/06/4-conceitos-principais-da-pedagogia-historico-critica/>. Acesso em: 7 jul. 2025.

MOURA JÚNIOR, F. T.; MIRANDA, M. S.; CAVALCANTI, L. S. PERCURSO DIDÁTICO PARA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA: experiências em torno de uma proposta. **Revista Geografar**, v. 17, n. 1, p. 9-29, 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, dez. 1999. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324781999000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 04 ago. 2025.

PAIVA, Jane. *EJA: história, sujeitos e práticas*. São Paulo: Autêntica, 2003.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, e214167, 2019. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945214167>. Acesso em: 21 jul. 2025.

PIKPNG. **Localização de Sobradinho no contexto territorial do Distrito Federal.**

Disponível em: <https://www.pikpng.com/pngvi/imoTRbR_resultado-de-imagem-para-mapa-escolar-do-distrito/>. Acesso em: 16 dez. 2025.

PODER360. *Aos 63 anos, Brasília é marcada por abismo entre ricos e pobres*. 21 abr. 2023.

Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/aos-63-anos-brasil-e-marcada-por-abismo-entre-ricos-e-pobres/>. Acesso em: 12 jun. 2025.

RABELO, Aldernan Siqueira. O currículo escolar e a educação inclusiva. *Minerva Magazine of Science: Estudios e Investigaciones*, v. 2, n. 11, 2023. ISSN 2616-4574. Disponível em:

<<https://www.minerva.edu.py/articulo/876/>>. Acesso em: 21 jul. 2025.

RAMOS, Zaíra Leite. *Conhecimentos pedagógicos*. 6. ed. Brasília, DF: Vestcon, 2013.

REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

REIGOTA, Marcos. *A Educação Ambiental frente aos desafios apresentados pelos discursos contemporâneos sobre a natureza*. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 36, n. 02, p. 539-553, ago. 2010.

Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 jul. 2025.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; CASALI, Alipio Marcio Dias. Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. *Olhar de Professor, Ponta Grossa*, v. 12, n. 2, p. 207–231, 2009. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/684/68419274001.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2025.

SAUVÉ, Lucie. (2005). Uma cartografia das corrientes em educação ambiental. (p. 17-46). In Sato, M. et Carvalho, I. (Dir.). **Educação ambiental - Pesquisa e desafios**. Porto Alegre : Artmed. p. 16–41.

_____. Educação ambiental: possibilidades e limitações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 25–68, jan./abr. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200012> Acesso em: 23 abr. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação**, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. Campinas: Autores Associados, 2021

SERRA, Enio. O espaço vivido e a pedagogia situada de Paulo Freire. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 133–152, out./dez. 2021. Seção temática: Celebrar Paulo Freire: reencantar o mundo e as utopias. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v22n67/1982-0305-teias-22-67-0133.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2025.

SILVA, Ana Paula Bezerra da; OLIVEIRA, Maria Marly de. A sequência didática interativa como proposta para formação de professores de matemática. In: ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências, VIII, 2009, Florianópolis, 8 nov. 2009. p. 2. Disponível em: <<https://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viiienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/430.pdf>> Acesso em: 24 jun. 2025

SILVA, Roseane Caitano da; SILVA, José Geraldo Ferreira da. Educação ambiental na EJA: um recorte do currículo capixaba. *Revista Educação Ambiental em Ação*, Porto Alegre, n. 64, 14 jun. 2018. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3221>. Acesso em: 5 jul. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SISTEMA IEDUCAR – DISTRITO FEDERAL. *Dados consolidados de aprovação e evasão escolar*. Brasília, 2024. Dados fornecidos à autora.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia; FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio. *Educação ambiental como política pública*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/WMXKtTbHxzVcgFmRybWtKrr/?format=pdf>> Acesso em: 14 abr. 2025

SOUZA, Thiago Tavares e PEZZATO, João Pedro. A geografia escolar no Brasil, de 1546 até a década de 1960. Páginas 71 a 90. In: GODOY, Paulo R. Teixeira (org.). **História do Pensamento Geográfico e Epistemologia da Geografia**. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010.

SOUZA, V. C. FUNDAMENTOS TEÓRICOS, EPISTEMOLÓGICOS E DIDÁTICOS NO ENSINO DA GEOGRAFIA: bases para formação do pensamento espacial crítico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v.1, n. 1, p. 47–67, jan./jun. 2011.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. In: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. Petrópolis, RJ. Vozes. 2014.

TERÇO, J.; SILVA, M. E. A.; FREITAS, S. R. S. Falando sobre educação ambiental. In: SOUZA, L. L.; FREITAS, S. R. S. (Orgs.) **O Ensino de Ciências e Biologia no Amazonas: Experiências do PIBID no município de Tefé**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p.83-88.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443–466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 7 jul 2025.

URBANCIC, Andréia Cristina. **Educação ambiental e educação de jovens e adultos: um estudo a partir de teses e dissertações**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/2cbfb6b3-9ca1-4cc7-b4b5-7a9aa5068ec5/content>. Acesso em: 5 jul. 2025.

UGALDE, M. C. P.; ROWEDER, C. *Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem*. Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, Brasil, v. 6, n. ed. especial, p. e99220, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v6ied.especial.992>. Acesso em: 27 jun. 2025.

VIEIRA, Rosália. *Consumo e cidadania: a educação ambiental na formação para a sustentabilidade*. In: LOUREIRO, Carlos F. B. et al. (org.). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 97-114.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

APÊNDICE A**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB****PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM
REDE NACIONAL – PROFGEO****QUESTIONÁRIO 1****PARTE 1 – IDENTIFICAÇÃO DO RESPONDENTE**

Nome completo: _____(Garantia
de anonimato na análise pública dos dados)

Idade: _____

Ano/Turma: _____

1. Você já teve contato com conteúdos sobre meio ambiente na escola antes desta atividade?

() Sim

() Não

2. Como você avalia seu interesse por temas ambientais?

() Alto

() Médio

() Baixo

() Nenhum

PARTE 2 – CONHECIMENTO E PERCEPÇÃO SOBRE QUESTÕES AMBIENTAIS

3. O que melhor define o meio ambiente para você?

() O conjunto dos seres vivos e dos recursos naturais, como ar, água e solo

() Apenas as florestas e áreas naturais preservadas

() O espaço urbano, com ruas, prédios e praças

() Algo distante da realidade humana, pois está separado das cidades

4. Quais dos seguintes problemas ambientais você percebe com mais frequência em sua comunidade?

() Poluição do ar e das águas

() Acúmulo de lixo e descarte irregular de resíduos

() Desperdício de água e energia

() Nenhum desses problemas

5. Você acredita que os seres humanos têm responsabilidade sobre os impactos ambientais?

() Sim, porque suas ações podem degradar ou preservar o meio ambiente

() Sim, mas a responsabilidade maior é do governo e das empresas

() Não, pois a natureza se equilibra sozinha

() Não tenho opinião sobre isso

6. Como você define o conceito de recursos naturais?

() Elementos da natureza que os seres humanos utilizam para sobreviver

() Qualquer material disponível no planeta, independentemente de sua utilidade

() Apenas os recursos renováveis, como água e madeira

() Um conceito abstrato sem impacto no nosso dia a dia

7. O uso excessivo dos recursos naturais pode causar POR EXEMPLO:

() Escassez de água potável e alimentos

() Maior desenvolvimento econômico e geração de empregos

() Nenhum impacto significativo na qualidade de vida das pessoas

() Apenas problemas temporários que podem ser resolvidos com tecnologia

PARTE 3 – CONSUMO E SUSTENTABILIDADE

8. O que você entende por desenvolvimento sustentável?

- () Uso responsável dos recursos naturais, garantindo qualidade de vida para as futuras gerações
- () Crescimento econômico a qualquer custo, sem preocupação com o meio ambiente
- () Ações voltadas apenas para a preservação de florestas e animais
- () Um conceito irrelevante para a sociedade atual

9. Você acha que seu consumo diário (roupas, alimentos, eletrônicos) pode afetar o meio ambiente?

- () Sim, porque a produção desses itens consome recursos naturais e gera resíduos
- () Sim, mas o impacto é pequeno e não faz muita diferença
- () Não, pois a responsabilidade é das empresas que fabricam esses produtos
- () Não, porque os produtos são recicláveis e não prejudicam a natureza

10. Você já ouviu falar sobre consumo consciente?

- () Sim, e procuro adotar práticas sustentáveis no meu dia a dia
- () Sim, mas não sei exatamente como aplicá-lo na prática
- () Não, nunca ouvi falar
- () Acho que é um conceito pouco relevante para minha rotina

11. Sobre consumismo, qual afirmação melhor reflete sua opinião?

- () Comprar apenas o necessário contribui para um planeta mais sustentável
- () Quanto mais produtos adquirimos, melhor para a economia e para a sociedade
- () O consumismo não tem impacto no meio ambiente
- () Evitar compras impulsivas é importante, mas não faz diferença ambientalmente

12. Você acredita que pequenas ações individuais podem reduzir a degradação ambiental?

- () Sim, porque atitudes cotidianas como economizar água e reciclar fazem diferença
- () Sim, mas apenas em pequena escala; mudanças maiores dependem de políticas públicas
- () Não, pois os impactos ambientais são causados principalmente por grandes empresas
- () Não tenho certeza sobre isso.

13. Sobre a relação entre consumismo, geração de lixo e descarte inadequado, qual das alternativas melhor representa sua opinião?

() O consumismo leva ao aumento da produção de lixo, e o descarte inadequado pode causar poluição e doenças.

() O lixo gerado pelo consumismo é inevitável, mas sua destinação não afeta significativamente o meio ambiente.

() O problema do lixo não está no consumismo, e sim na falta de políticas eficazes para o gerenciamento de resíduos.

() A reciclagem resolve totalmente os impactos do lixo gerado pelo consumismo, tornando-o inofensivo ao meio ambiente.

14. Como a presença humana nas cidades e as diferentes culturas podem influenciar a forma como entendemos e redefinimos o conceito de meio ambiente?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,, inscrito(a) sob o RG/CPF/nº, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EJA: CONTRIBUIÇÕES DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL EM ALUNOS DA REDE PÚBLICA”. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável PRISCILA LUIZ DE ARAÚJO GONÇALVES, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Brasília, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável