

# **EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA INTERVENÇÃO SOBRE PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS**

**ENVIRONMENTAL EDUCATION AND SUSTAINABILITY IN YOUTH, ADULT,  
AND OLDER ADULT EDUCATION: REFLECTIONS ON AN INTERVENTION  
FOCUSED ON SUSTAINABLE PRACTICES**

Ciências Exatas e da Terra • 13/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/791788993](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/791788993)

---

Déborah Karolayne Nascimento de Paula Souza<sup>1</sup>

Nicolay Rayza Carneiro Rodrigues<sup>2</sup>

Janaina Damares da Silva<sup>3</sup>

Samuel Alessandro da Silva Oliveira<sup>4</sup>

Cecília Leite de Albuquerque<sup>5</sup>

Túlio Rafael José Gomes da Silva<sup>6</sup>

Queren Hapuque Silva<sup>7</sup>

Joyce Soares Leite de Lima<sup>8</sup>

---

## RESUMO

A Educação Ambiental na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) constitui uma possibilidade de articulação entre conhecimentos escolares, experiências cotidianas e problemáticas socioambientais vivenciadas pelos estudantes. Este artigo teve como objetivo relatar e analisar uma experiência de Educação Ambiental desenvolvida com estudantes da EJAI, buscando compreender as possibilidades de uma abordagem contextualizada da sustentabilidade e das práticas sustentáveis. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida a partir de um relato de experiência com 19 estudantes, com idades entre 20 e 64 anos, de uma escola da rede municipal de ensino localizada na Região Metropolitana do Recife. A intervenção ocorreu por meio de palestra dialogada, estratégias lúdicas e utilização de recursos didáticos produzidos com materiais reutilizados. Os resultados evidenciaram saberes experienciais relacionados ao reaproveitamento de resíduos, reutilização da água, uso de energia solar, produção de artesanato e geração de renda, possibilitando estabelecer relações entre sustentabilidade e situações concretas do cotidiano. Conclui-se que uma Educação Ambiental contextualizada e dialógica pode favorecer a articulação entre saberes cotidianos e conhecimentos escolares, valorizando as experiências dos estudantes e fortalecendo práticas pedagógicas relacionadas à participação, à sustentabilidade e à formação cidadã.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental; Educação de Jovens; Adultos e Idosos; Sustentabilidade; Saberes da experiência; Práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

Environmental Education for Youth, Adults, and Older Learners (EJAI) represent an opportunity to connect school knowledge,

everyday experiences, and socio-environmental issues experienced by students. This article aimed to report and analyze an Environmental Education experience developed with EJA students, seeking to understand the possibilities of a contextualized approach to sustainability and sustainable practices. This qualitative, descriptive study was developed as an experience report involving 19 students aged between 20 and 64 years from a municipal public school located in the Metropolitan Region of Recife, Brazil. The intervention was conducted through an interactive lecture, playful strategies, and educational resources made from reused materials. The results revealed experiential knowledge related to waste reuse, water reuse, the use of solar energy, handicraft production, and income generation, enabling connections between sustainability and concrete situations in students' daily lives. It is concluded that contextualized and dialogical Environmental Education can foster the integration of everyday knowledge and school-based knowledge, value students' experiences, and strengthen pedagogical practices related to participation, sustainability, and citizenship education.

**Keywords:** Environmental Education; Education for Youth; Adults; and Older Learners; Sustainability; Experiential Knowledge; Pedagogical Practices.

## 1. INTRODUÇÃO

Ao analisar o contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), a abordagem da Educação Ambiental assume particular relevância quando articulada às experiências e às problemáticas vivenciadas pelos estudantes em seus espaços de convivência. A prática educativa, nessa modalidade de ensino, deve considerar os conhecimentos e as experiências construídos pelos educandos ao

longo de suas trajetórias de vida, estabelecendo relações entre os saberes cotidianos e aqueles sistematizados no espaço escolar. Nessa perspectiva, Freire (1996) defende uma prática educativa que reconheça os saberes dos educandos e favoreça a construção da autonomia e do senso crítico, superando uma concepção de ensino fundamentada apenas na transmissão de conhecimentos.

Essa aproximação entre os saberes cotidianos e os conhecimentos acadêmicos apresenta importantes possibilidades para o desenvolvimento da Educação Ambiental na EJA. Ao investigar uma turma da Educação de Jovens e Adultos, destaca a Educação Ambiental como possibilidade de aproximação entre os saberes das experiências cotidianas dos educandos e os conhecimentos desenvolvidos no âmbito escolar (Santos, 2018). Desse modo, considerar as vivências dos estudantes possibilita que as questões ambientais sejam compreendidas não como fenômenos distantes de sua realidade, mas como situações presentes nos espaços sociais dos quais fazem parte.

Tal perspectiva se torna particularmente significativa diante da realidade socioambiental da comunidade em que a experiência relatada neste estudo foi desenvolvida, localizada na Região Metropolitana do Recife (RMR). O cotidiano dos participantes é marcado pela presença recorrente de resíduos descartados inadequadamente em diferentes espaços da comunidade, problemática que se torna ainda mais evidente durante os períodos de chuvas intensas, quando também ocorrem episódios de alagamentos. Diante desse cenário, abordar a Educação Ambiental a partir das situações vivenciadas pelos próprios estudantes possibilita problematizar as relações estabelecidas entre sociedade, meio ambiente, produção de resíduos e qualidade de vida.

A Educação Ambiental, nessa perspectiva, não deve restringir-se à apresentação de conceitos ou à transmissão de informações relacionadas à preservação do meio ambiente. Através da abordagem é possível favorecer processos educativos capazes de estimular a reflexão dos estudantes mediante as relações entre suas práticas cotidianas e as questões socioambientais. A própria Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) estabelece que a Educação Ambiental envolve processos pelos quais indivíduos e coletividades constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências direcionadas à conservação ambiental e à sustentabilidade (Brasil, 1999).

Nesse sentido, a utilização de estratégias pedagógicas diversificadas pode contribuir para aproximar os conteúdos das experiências dos estudantes. A adoção de atividades que valorizem o diálogo, a participação e a problematização da realidade encontra respaldo na perspectiva freireana de educação, segundo a qual ensinar não se limita à transferência de conhecimentos, mas envolve a criação de possibilidades para sua construção (Freire, 1996). No âmbito da Educação Ambiental na EJA, práticas pedagógicas contextualizadas podem favorecer a compreensão das relações entre as ações humanas e as transformações ambientais, contribuindo para o desenvolvimento de uma percepção mais crítica acerca do meio em que os sujeitos estão inseridos.

A utilização de materiais reutilizados e de estratégias lúdicas também possibilita relacionar a sustentabilidade às práticas desenvolvidas no próprio ambiente educacional. Ao transformar materiais que seriam descartados em recursos didáticos, torna-se possível demonstrar concretamente possibilidades de reutilização e ressignificação, aproximando conceitos ambientais de ações que

podem ser incorporadas ao cotidiano. Dessa forma, a Educação Ambiental pode ser trabalhada de maneira articulada à criatividade, à participação e à construção coletiva do conhecimento.

Partindo dessas considerações, desenvolveu-se uma intervenção educativa com estudantes da EJA, pautada na discussão da Educação Ambiental, da sustentabilidade e das práticas sustentáveis presentes no cotidiano. A proposta buscou estabelecer relações entre os conhecimentos abordados e as experiências dos participantes, contemplando questões como consumo consciente, reutilização e reciclagem de materiais, economia e reaproveitamento da água, economia de energia e utilização de fontes renováveis. Além disso, foram utilizados jogos e recursos didáticos confeccionados com materiais reutilizados, buscando evidenciar possibilidades concretas de articulação entre sustentabilidade, criatividade e práticas educativas.

Assim, este trabalho tem como objetivo relatar e analisar uma experiência de Educação Ambiental desenvolvida com estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, buscando compreender as possibilidades de uma abordagem contextualizada da sustentabilidade e das práticas sustentáveis a partir das experiências e das problemáticas socioambientais presentes no cotidiano dos participantes.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **Educação Ambiental: conceito e perspectivas**

A Educação Ambiental (EA) constitui-se como um componente essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades do

processo educativo (Brasil, 1999). Estabelecida no Brasil pela Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a EA é compreendida como um processo educativo que favorece a construção de conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, visando à sustentabilidade e à sadia qualidade de vida, tanto no âmbito individual quanto coletivo.

Essa concepção é ampliada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CP nº 2/2012), que define a EA como uma prática social intencional que considera a formação dos sujeitos em sua relação com o meio ambiente e com os demais indivíduos. Assim, o seu propósito se relaciona ao fortalecimento de práticas sociais orientadas pela responsabilidade socioambiental e pela construção de uma ética ambiental (Brasil, 2012). Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla a EA como um tema contemporâneo transversal, entre suas competências gerais ainda destaca o desenvolvimento da consciência socioambiental, do consumo responsável e da capacidade de tomar decisões pautadas em princípios éticos e sustentáveis (Brasil, 2018).

A ideia da EA como prática educativa e social exige superar a transmissão expositiva de conteúdos relacionados ao meio ambiente, e assumir a sua dimensão ética, política e transformadora (Brasil, 2012). Na prática educativa a EA envolve ações pedagógicas que permite que os estudantes percebam e relacionem os problemas socioambientais às situações de seu cotidiano, construindo conhecimentos e atitudes diante dessas questões, assim, a EA envolve uma prática educativa relacionada à realidade dos estudantes. Já como prática social, significa reconhecer que as

questões ambientais não são apenas problemas naturais ou ecológicos, e sim que estão relacionadas às formas como a sociedade produz, consome e utiliza os recursos naturais.

## **Sustentabilidade e seus Pilares**

A sustentabilidade está associada à busca por formas de desenvolvimento capazes de atender às necessidades da sociedade no presente sem comprometer as possibilidades de as futuras gerações satisfazerem suas próprias necessidades. Essa concepção pressupõe a conciliação entre desenvolvimento, conservação dos recursos naturais e promoção da qualidade de vida (CMMAD, 1991). No contexto brasileiro, essa compreensão encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, que assegura, em seu Artigo 225, o direito de todos a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, reconhecendo-o como bem de uso comum e essencial à sadia qualidade de vida (Brasil, 1988).

A compreensão da sustentabilidade ultrapassa, portanto, a dimensão estritamente ambiental, abrangendo também aspectos sociais e econômicos. Nesse âmbito, Elkington (1994 *apud* Pereira; Martins, 2020) apresenta o conceito de *Triple Bottom Line* (TBL), conhecido como Tripé da Sustentabilidade, estruturado a partir de três dimensões interdependentes: *people*, relacionada aos aspectos sociais e à promoção da equidade; *planet*, direcionada à responsabilidade ambiental e à conservação dos recursos naturais; e *profit*, vinculada à dimensão econômica e à viabilidade das atividades desenvolvidas. Esse modelo evidencia que o desenvolvimento sustentável requer uma abordagem integrada, na qual crescimento econômico, responsabilidade social e proteção ambiental sejam considerados de maneira articulada.

Essa compreensão da sustentabilidade pode ser materializada em práticas presentes no cotidiano, uma vez que as relações entre sociedade e meio ambiente também são construídas por meio das escolhas e ações realizadas diariamente. Atitudes relacionadas ao consumo consciente, ao uso responsável da água e da energia, à redução da geração de resíduos, bem como à reutilização e à reciclagem de materiais, constituem exemplos de práticas sustentáveis que podem contribuir para a reflexão sobre os impactos das ações humanas no ambiente.

No campo educacional, a abordagem dessas práticas possibilita estabelecer relações entre os conhecimentos socioambientais e as experiências vivenciadas pelos estudantes, aproximando as discussões sobre de situações concretas de seu cotidiano. Essa aproximação assume especial importância no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), considerando que os educandos trazem para o espaço escolar conhecimentos, experiências e práticas construídas ao longo de suas trajetórias pessoais, profissionais e sociais. Desse modo, abordar a EA a partir de situações presentes em suas realidades pode favorecer processos de reflexão e problematização acerca das relações estabelecidas entre as ações individuais e coletivas, o meio ambiente e a qualidade de vida.

Essa perspectiva também pode ser relacionada aos princípios formativos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que compreende competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para responder a demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018). As dez Competências Gerais propostas pelo documento orientam a formação integral dos estudantes ao longo da Educação Básica e oferecem elementos que

podem ser articulados às especificidades das diferentes modalidades de ensino, considerando a diversidade dos sujeitos e de seus contextos de aprendizagem.

No âmbito da EJA, essa articulação requer propostas pedagógicas sensíveis às trajetórias, aos conhecimentos e às experiências construídas pelos estudantes ao longo da vida, de modo que os conteúdos escolares dialoguem com questões presentes em suas realidades sociais e profissionais. Nesse sentido, algumas das Competências Gerais da BNCC apresentam aproximações importantes com a proposta deste estudo. A Competência Geral 6 enfatiza a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais e a compreensão das relações próprias do mundo do trabalho; a Competência Geral 7 contempla, entre outros aspectos, a consciência socioambiental e o consumo responsável; enquanto a Competência Geral 10 está relacionada ao desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da tomada de decisões fundamentadas em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018).

Dessa forma, a abordagem da EA e das práticas sustentáveis no contexto da EJA pode contribuir para uma formação que ultrapasse a assimilação de conceitos, favorecendo a articulação entre os conhecimentos escolares e as experiências concretas dos educandos. Ao problematizar questões como o descarte de resíduos, o consumo consciente, o uso responsável dos recursos naturais, a reutilização de materiais e outras situações presentes no cotidiano, o processo educativo pode favorecer a reflexão sobre a participação dos sujeitos na construção de práticas individuais e coletivas social e ambientalmente responsáveis.

## **EJAI: política pública, cotidiano e saberes da experiência**

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) constitui uma modalidade educacional marcada pela diversidade dos sujeitos que a integram, cujas trajetórias escolares, sociais e profissionais apresentam características distintas daquelas observadas nos percursos escolares regulares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, estabelece que a Educação de Jovens e Adultos se destina às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos Fundamental e Médio na idade própria, devendo ser consideradas as características dos estudantes, seus interesses e suas condições de vida e de trabalho (Brasil, 1996).

Nesse sentido, compreende-se a EJAI como uma política pública educacional, voltada à garantia do direito à educação, constituindo uma ação do Estado para assegurar o acesso, a permanência e a continuidade da escolarização de sujeitos historicamente marcados por desigualdades educacionais e sociais (Soares, 2001).

Ao voltarmos nossos olhares para os sujeitos que constituem a EJAI, compreendemos essa modalidade também como um espaço de defesa social e de resiliência, que acolhe aqueles que, diante de diferentes condições e desafios ao longo da vida, decidiram retomar ou dar continuidade ao caminho da aprendizagem. Para Haddad e Di Pierro (2020) esse retorno representa não apenas a retomada da escolarização, mas também a possibilidade de reconstruir suas trajetórias educacionais e ampliar suas perspectivas pessoais, profissionais e acadêmicas.

Desse modo, ao direcionarmos nossas perspectivas para a EJA, torna-se necessário compreender as especificidades dessa modalidade de ensino, reconhecendo a heterogeneidade dos sujeitos que a constituem e as diferentes experiências que atravessam suas trajetórias formativas. Nesse sentido, compreende-se a EJA como uma política pública educacional voltada à garantia do direito à educação, constituindo uma ação do Estado para assegurar o acesso, a permanência e a continuidade da escolarização de sujeitos historicamente marcados por desigualdades educacionais e sociais (Soares, 2001).

Essa diversidade manifesta-se nas diferentes histórias de escolarização, nas relações familiares e comunitárias e, particularmente, nas experiências construídas no mundo do trabalho. Arroyo (2017) destaca a necessidade de reconhecer os estudantes da EJA a partir de suas trajetórias humanas, sociais e laborais, considerando que esses sujeitos chegam à escola trazendo experiências acumuladas em diferentes espaços de convivência. Assim, suas trajetórias não devem ser compreendidas apenas a partir das interrupções no processo de escolarização, mas também pelos conhecimentos, práticas e formas de compreender a realidade, construídas ao longo da vida.

As experiências de vida e de trabalho constituem, portanto, importantes fontes de conhecimento no contexto da EJA. Ao retornar ou ingressar no ambiente escolar, o estudante não se apresenta como sujeito sem conhecimento prévio do saber, trazendo consigo conhecimentos construídos nas relações familiares, profissionais, culturais e comunitárias. Freire (1996) ressalta a importância de respeitar os saberes socialmente construídos pelos educandos em suas práticas cotidianas e de

estabelecer relações entre esses conhecimentos e os conteúdos desenvolvidos no espaço escolar. Essa compreensão rompe com uma perspectiva educativa centrada exclusivamente na transmissão de conhecimentos e reconhece o estudante como participante ativo do processo educativo.

A valorização dos saberes construídos no cotidiano assume especial relevância quando se considera a EA no contexto da EJA. As relações estabelecidas com o meio ambiente são vivenciadas diariamente pelos estudantes por meio de situações relacionadas ao consumo, ao trabalho, ao uso da água e da energia, à produção e ao descarte de resíduos e às condições ambientais dos territórios em que vivem.

Nesse sentido, Santos (2018) evidencia que a Educação Ambiental pode constituir um espaço de aproximação entre os saberes cotidianos dos estudantes da EJA e os conhecimentos escolares, possibilitando que experiências anteriormente construídas sejam mobilizadas e problematizadas durante o processo educativo.

Essa aproximação também está relacionada à necessidade de contextualização dos conhecimentos escolares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compreende a formação escolar a partir da mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para responder às demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018).

Embora as propostas pedagógicas direcionadas à EJA devam considerar as particularidades próprias dessa modalidade, os princípios de formação integral e de valorização da diversidade presentes no documento oferecem elementos para pensar práticas

educativas capazes de estabelecer relações entre os conhecimentos sistematizados pela escola e as experiências concretas dos estudantes (Soares, 2022).

No âmbito específico da Educação de Jovens e Adultos, as Diretrizes Operacionais instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2021 reforçam a necessidade de organização da modalidade em articulação com a BNCC, considerando as características e realidades dos estudantes (Brasil, 2021). Essa perspectiva contribui para compreender a contextualização não como uma simplificação dos conteúdos escolares, mas como uma possibilidade de estabelecer relações entre os conhecimentos científicos e as situações vivenciadas pelos educandos em seus diferentes espaços sociais.

Nesse processo, o diálogo assume papel fundamental. Para Freire (1987), uma educação problematizadora pressupõe uma relação dialógica, na qual os sujeitos participam da construção do conhecimento e são estimulados a refletir criticamente sobre a realidade. Aplicada à Educação Ambiental na EJA, essa concepção possibilita que situações socioambientais presentes no cotidiano sejam tomadas como elementos de problematização, permitindo que as experiências e percepções dos estudantes dialoguem com conhecimentos científicos e ambientais desenvolvidos no espaço escolar.

A EA pode, portanto, constituir um espaço privilegiado para estabelecer esse diálogo entre experiência cotidiana e conhecimento científico. Questões relacionadas ao descarte inadequado de resíduos, aos alagamentos, à reutilização de materiais, ao consumo de recursos naturais e a outras problemáticas presentes nas comunidades podem ser discutidas não apenas como

conteúdos ambientais, mas como situações concretas que atravessam a vida dos estudantes. Souza e Trugillo (2012), ao abordarem a percepção ambiental de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, destacam a importância de considerar os contextos e as experiências dos sujeitos na construção das discussões ambientais.

Dessa forma, desenvolver a Educação Ambiental na EJA implica reconhecer que os estudantes são portadores de conhecimentos construídos em diferentes momentos e espaços de suas trajetórias. Ao promover o diálogo entre esses saberes e os conhecimentos científicos, a prática educativa pode contribuir para a compreensão e a problematização das questões socioambientais presentes no cotidiano. Mais do que compartilhar informações sobre o meio ambiente, trata-se de construir espaços educativos nos quais as experiências dos estudantes sejam reconhecidas, discutidas e ressignificadas à luz dos conhecimentos escolares, favorecendo uma formação contextualizada, crítica e socialmente significativa (Gadotti, 2019).

### **Práticas pedagógicas na EJA e ludicidade na Educação Ambiental (EA)**

As práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) demandam a construção de estratégias que reconheçam as especificidades dos sujeitos que integram essa modalidade de ensino, considerando suas trajetórias escolares, experiências profissionais, relações sociais e conhecimentos construídos ao longo da vida. Arroyo (2017) destaca que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos carregam consigo diferentes experiências sociais e de trabalho, o que requer práticas educativas

capazes de reconhecer suas trajetórias e os conhecimentos delas decorrentes. Nessa perspectiva, o processo educativo não deve desconsiderar aquilo que o estudante já conhece, tampouco reduzir sua participação à condição de receptor dos conteúdos escolares.

Essa compreensão aproxima-se da concepção de educação defendida por Freire (1996), para quem ensinar não significa transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua produção e construção. O Reconhecimento dos saberes dos educandos torna-se, portanto, elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas. Na EJAI, essa perspectiva adquire particular importância, uma vez que os estudantes apresentam experiências diversificadas, construídas nos espaços familiares, comunitários e profissionais. Assim, o diálogo entre esses conhecimentos e os saberes sistematizados pela escola pode contribuir para atribuir significado aos conteúdos desenvolvidos no processo educativo.

A dialogicidade constitui outro elemento relevante para pensar as práticas pedagógicas nessa modalidade. Freire (1987) compreende o diálogo como dimensão fundamental de uma educação problematizadora, na qual educadores e educandos participam do processo de construção do conhecimento. Essa concepção contrapõe-se a práticas fundamentadas exclusivamente na transmissão de conteúdos e possibilita que situações presentes na realidade dos estudantes sejam tomadas como objetos de reflexão. No campo da Educação Ambiental, essa perspectiva permite partir de problemas socioambientais concretos para promover discussões acerca das relações entre sociedade, natureza e modos de vida.

A Educação Ambiental, quando desenvolvida a partir de uma perspectiva crítica, ultrapassa práticas restritas à transmissão de informações sobre preservação ou à indicação de comportamentos considerados ambientalmente adequados. Guimarães (2004) defende uma Educação Ambiental capaz de contribuir para a compreensão e transformação da realidade socioambiental, considerando a complexidade das relações que constituem os problemas ambientais.

De modo semelhante, Carvalho (2012) compreende a Educação Ambiental como parte de um processo formativo relacionado à constituição de sujeitos capazes de interpretar criticamente as relações entre sociedade e ambiente. Dessa maneira, as questões ambientais podem ser trabalhadas pedagogicamente como fenômenos que envolvem dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas, e não apenas aspectos relacionados à conservação dos recursos naturais.

Layrargues e Lima (2014), ao discutirem as macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira, evidenciam diferentes formas de compreender e desenvolver esse campo educativo, destacando a perspectiva crítica como aquela que problematiza as relações sociais e os fatores associados à produção das questões ambientais.

Tal compreensão mostra-se pertinente no contexto da EJA, especialmente quando os estudantes convivem diretamente com problemas como descarte inadequado de resíduos, acúmulo de lixo, alagamentos e outras situações socioambientais presentes em seus territórios. As experiências são pontos de partida para práticas

educativas que relacionem os conhecimentos ambientais à realidade concreta dos educandos (Freire, 1996).

Nesse processo, a diversificação das estratégias pedagógicas pode favorecer diferentes formas de participação e interação. Atividades dialogadas, oficinas, situações-problema, produção de materiais e jogos constituem possibilidades metodológicas que, quando orientadas por objetivos educacionais, podem ampliar as formas de abordagem dos conteúdos. Na EJA, entretanto, a utilização dessas estratégias requer atenção às características dos estudantes, de modo que a ludicidade não seja confundida com infantilização. Jovens, adultos e idosos possuem trajetórias e experiências próprias, razão pela qual os recursos empregados devem respeitar sua condição de sujeitos históricos e sociais (Arroyo, 2017).

A ludicidade, nesse sentido, não se restringe ao ato de brincar nem à utilização de jogos como momentos de entretenimento. Luckesi (2014) compreende a ludicidade a partir da experiência vivenciada pelo sujeito e de seu envolvimento com a atividade. Essa compreensão permite reconhecer que atividades lúdicas também podem integrar processos educativos direcionados a jovens e adultos, desde que sejam desenvolvidas de maneira intencional e coerente com os objetivos de aprendizagem.

No campo educacional, os jogos podem assumir diferentes funções, sendo necessário distinguir sua utilização meramente recreativa daquela orientada por finalidades pedagógicas. Kishimoto (2011) destaca a relação entre jogo, educação e construção de situações de aprendizagem, evidenciando a importância da intencionalidade pedagógica na utilização desses recursos. Dessa forma, o potencial educativo de um jogo não decorre simplesmente de sua presença

em sala de aula, mas das relações estabelecidas entre o recurso, os objetivos propostos, a mediação do educador e a participação dos estudantes.

Quando articulados à EA, jogos e atividades lúdicas podem constituir recursos para problematizar situações relacionadas ao cotidiano dos estudantes. Questões como geração e descarte de resíduos, consumo consciente, reutilização, reciclagem, economia de água e energia podem ser incorporadas a situações pedagógicas que favoreçam o diálogo e a participação. Nesse sentido, Medeiros e Bernardes (2023), ao discutirem a Educação Ambiental na Educação de Jovens, Adultos e Idosos ressaltam a importância de práticas pedagógicas que considerem as características e experiências dos sujeitos dessa modalidade, aproximando as questões ambientais de suas realidades.

A produção de recursos didáticos a partir de materiais reutilizados amplia essa articulação entre ludicidade e Educação Ambiental. Ao transformar garrafas PET, papelão, tampas e outros materiais que poderiam ser descartados em jogos e recursos educativos, a reutilização deixa de ser abordada exclusivamente como conceito e passa a ser apresentada de maneira concreta no próprio processo pedagógico. Essa prática possibilita discutir a geração de resíduos e seus impactos, ao mesmo tempo em que demonstra alternativas de reaproveitamento e ressignificação dos materiais (Trugillo e Pinheiro, 2011).

Essa abordagem encontra respaldo na Política Nacional de Educação Ambiental, instituída pela Lei nº 9.795/1999, que compreende a Educação Ambiental como um processo por meio do qual indivíduos e coletividades constroem valores sociais,

conhecimentos, habilidades, atitudes e competências direcionados à conservação do meio ambiente e à sustentabilidade (Brasil, 1999). Dessa forma, atividades educativas que articulem conhecimentos, participação e práticas relacionadas ao cotidiano podem contribuir para que a temática ambiental seja compreendida para além de sua dimensão conceitual.

A Base Nacional Comum Curricular também apresenta elementos que dialogam com essa perspectiva. Ao estabelecer as Competências Gerais da Educação Básica, o documento contempla a valorização dos diferentes Saberes e vivências, a argumentação fundamentada em fatos e informações confiáveis, a consciência socioambiental, o consumo responsável e a atuação orientada por princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018). Tais princípios possibilitam pensar práticas educativas que articulem conhecimentos escolares, experiências cotidianas e participação dos estudantes na compreensão das questões socioambientais.

Desse modo, a utilização da ludicidade na Educação Ambiental desenvolvida no contexto da EJA pode ser compreendida como uma estratégia de mediação pedagógica, e não como mero recurso de entretenimento. Jogos, oficinas, materiais reutilizados e atividades dialogadas podem ampliar as possibilidades de participação e favorecer a aproximação entre os conhecimentos científicos e as experiências dos estudantes (Moran, 2018). Quando inseridas em uma proposta pedagógica intencional, contextualizada e problematizadora, essas estratégias podem contribuir para a construção de conhecimentos sobre as questões ambientais e para a reflexão acerca das práticas individuais e coletivas presentes no cotidiano.

### **3. METODOLOGIA**

Esta pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva (Gil, 2017), desenvolvida a partir de um relato de experiência, tendo como foco uma intervenção educativa sobre Educação Ambiental, sustentabilidade e práticas sustentáveis no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA).

A intervenção foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino, localizada na Região Metropolitana do Recife (RMR), inserida em uma comunidade que vivencia problemas socioambientais relacionados ao acúmulo de resíduos e à ocorrência de alagamentos durante os períodos de chuvas intensas. A escolha da temática partiu da necessidade de aproximar a Educação Ambiental das situações socioambientais presentes no cotidiano dos participantes, tomando suas experiências e o contexto em que estão inseridos como elementos para a construção e problematização dos conhecimentos.

Essa perspectiva encontra embasa Freire (1996), ao defender a valorização dos saberes construídos pelos educandos em suas experiências sociais, e em Carvalho (2012), ao compreender a Educação Ambiental como um processo formativo que possibilita ao sujeito interpretar as relações estabelecidas entre sociedade e ambiente.

Participaram da ação 19 estudantes da EJA, com faixa etária correspondente entre 20 a 64 anos de idade. Para preservar a identidade dos estudantes, seus relatos foram identificados pela letra E, seguida de numeração, de E1 a E19.

A intervenção foi desenvolvida por meio de uma palestra dialogada, articulada a estratégias lúdicas e à apresentação de materiais produzidos a partir do reaproveitamento de recursos. A escolha por uma abordagem dialógica buscou favorecer a participação dos estudantes e a articulação entre os conteúdos apresentados e suas experiências cotidianas, em consonância com Freire (1996), ao compreender o processo educativo como espaço de construção do conhecimento que reconhece os saberes dos educandos.

As estratégias lúdicas foram incorporadas como recursos de mediação pedagógica, considerando as possibilidades de envolvimento e participação dos sujeitos nas atividades educativas (Luckesi, 2014), bem como a função pedagógica que jogos e outros recursos podem assumir quando associados a objetivos educacionais definidos (Kishimoto, 2011).

Inicialmente, foram apresentados os conceitos de sustentabilidade e suas dimensões ambiental, social e econômica, estabelecendo-se relações com a Educação Ambiental. Essa abordagem considerou a compreensão da Educação Ambiental como um processo voltado à construção de conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e competências relacionadas à conservação do meio ambiente e à sustentabilidade, conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999).

Em seguida, foram discutidas práticas sustentáveis aplicáveis aos contextos doméstico e empresarial, contemplando o consumo consciente, a economia e o reaproveitamento da água, o uso responsável da energia, as fontes renováveis, como solar, eólica e biomassa, além da reutilização e da reciclagem de materiais. A abordagem dessas práticas buscou aproximar a discussão sobre

sustentabilidade das situações presentes no cotidiano dos participantes, favorecendo a articulação entre os conhecimentos abordados e suas experiências.

Tal perspectiva dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente com a Competência Geral 7, que contempla a consciência socioambiental e o consumo responsável no desenvolvimento da capacidade de argumentação e de tomada de posicionamentos fundamentados (Brasil, 2018).

Como estratégia de sensibilização e diversificação das práticas pedagógicas, foram apresentados jogos e materiais lúdicos produzidos a partir de materiais reutilizados, incluindo jogos de tabuleiro, xadrez, jogo da memória e dominó confeccionado com garrafas PET e papelão. A utilização desses materiais possibilitou demonstrar, de maneira concreta, que objetos destinados ao descarte podem ser ressignificados e transformados em recursos educativos.

A inserção dos jogos foi proposta como estratégia pedagógica para estabelecer relações entre a reutilização de materiais e as práticas educativas, buscando abordar a sustentabilidade também a partir da produção de recursos didáticos. A utilização desses materiais foi planejada com a finalidade de articular Educação Ambiental, criatividade e ludicidade no desenvolvimento da intervenção.

Essa escolha fundamentou-se na compreensão de que o recurso lúdico, quando associado a objetivos pedagógicos, pode integrar o processo educativo como instrumento de mediação da aprendizagem (Kishimoto, 2011; Luckesi, 2014). No âmbito da Educação Ambiental, a proposta também se aproxima da

perspectiva de Carvalho (2012), ao considerar práticas educativas que favoreçam a reflexão sobre as relações estabelecidas entre os sujeitos e o ambiente.

Durante a intervenção, os estudantes foram estimulados a relacionar os conteúdos apresentados às suas experiências. Nesse processo, foram registrados relatos referentes à produção e comercialização de sabão ecológico, utilização de energia solar, produção de artesanato com materiais reutilizados, reaproveitamento de pneus e reutilização da água.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS**

A intervenção possibilitou abordar a Educação Ambiental (EA) e a sustentabilidade a partir de situações relacionadas ao cotidiano dos estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). Ao longo da atividade, para além dos conteúdos inicialmente previstos, os participantes compartilharam experiências e conhecimentos relacionados ao reaproveitamento de materiais, à economia e reutilização da água, ao uso de fontes alternativas de energia, ao empreendedorismo e à geração de renda. Esses relatos evidenciaram a presença de conhecimentos socioambientais construídos em diferentes espaços e momentos das trajetórias dos estudantes, reforçando a importância de considerar seus saberes experienciais no desenvolvimento das práticas educativas.

Para a discussão dos resultados, foram selecionados cinco relatos considerados representativos das diferentes práticas e experiências compartilhadas pelos participantes durante a intervenção. Os depoimentos foram sistematizados no Quadro 1 e analisados qualitativamente a partir de quatro eixos: a) práticas sustentáveis

presentes nos relatos; b) relações estabelecidas com a Educação Ambiental; c) conhecimentos e experiências mobilizados pelos estudantes no contexto da EJA; e d) aproximações com as Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pertinentes às situações analisadas. Essa organização buscou estabelecer relações entre os dados produzidos durante a intervenção e o referencial teórico adotado neste estudo.

A análise dos relatos também considerou a valorização dos conhecimentos construídos pelos estudantes em suas experiências cotidianas. Essa perspectiva dialoga com Freire (1996), ao defender o reconhecimento dos saberes socialmente construídos pelos educandos, e com Arroyo (2017), ao enfatizar que os sujeitos da EJA carregam para o espaço educativo experiências sociais, culturais e relacionadas ao mundo do trabalho. No campo da Educação Ambiental, essa aproximação permite compreender as experiências relatadas não apenas como exemplos isolados de práticas sustentáveis, mas como conhecimentos que podem ser problematizados e articulados aos saberes sistematizados no espaço escolar.

Além da análise das experiências dos estudantes, foram consideradas as contribuições da intervenção para a prática e a formação docente, especialmente no que se refere ao planejamento de propostas contextualizadas, à utilização de estratégias lúdicas, à produção de recursos didáticos a partir de materiais reutilizados e à valorização dos saberes experienciais dos educandos. Nessa perspectiva, a experiência também constituiu um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica, considerando que, conforme Freire (1996), a reflexão crítica sobre a prática constitui elemento fundamental no processo de formação permanente do educador.

No que se refere à BNCC, a análise buscou identificar aproximações entre as experiências relatadas e as Competências Gerais que apresentaram maior relação com o contexto investigado, sem estabelecer uma correspondência automática entre cada prática e determinada competência. Foram consideradas, sobretudo, a Competência Geral 6, relacionada à valorização da diversidade de saberes e vivências e às relações com o mundo do trabalho; a Competência Geral 7, que contempla a consciência socioambiental e o consumo responsável; e a Competência Geral 10, relacionada à autonomia, à responsabilidade e à tomada de decisões fundamentadas em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018).

**Quadro 1.** Práticas sustentáveis relatadas pelos estudantes e suas relações com a Educação Ambiental e a BNCC

| Participante | Relato                                                                                                                                   | Prática sustentável identificada                                                      | Relação com a EA                                                                                                                                           | Competências Gerais BNCC                                                                                                                    |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E3           | “(…) vi que o óleo usado pode ser aproveitado. Em vez de jogar fora, eu faço sabão e vendo. Isso acaba sendo uma renda a mais para mim.” | Reaproveitamento de óleo residual, redução do descarte inadequado e geração de renda. | Articula reaproveitamento de resíduos, consumo responsável e geração de renda, evidenciando relações entre sustentabilidade ambiental, social e econômica. | <b>CG6:</b> Relações com o mundo do trabalho, autonomia e projeto de vida.<br><b>CG7:</b> Consumo responsável e consciência socioambiental. |

|     |                                                                                                                                                                                  |                                                                                              |                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                         |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E7  | <p>“ (...) a energia solar mudou minha vida financeira. Antes eu tinha que me preocupar muito com a conta de energia, hoje esse dinheiro pode ser usado para outras coisas.”</p> | <p>Utilização de fonte renovável de energia e redução das despesas com energia elétrica.</p> | <p>Relaciona o uso de energia renovável às dimensões ambiental e econômica da sustentabilidade, aproximando a temática ambiental das condições concretas de vida.</p> | <p><b>CG 7:</b> Posicionamento ético quanto ao consumo e cuidado com o planeta.<br/><b>CG 10:</b> Tomada de decisões sustentáveis</p>                   |
| E11 | <p>“(…) pego materiais que seriam jogados fora, como pneus e garrafas PET, e transformo em artesanato.”</p>                                                                      | <p>Reutilização e ressignificação de materiais que seriam destinados ao descarte.</p>        | <p>Evidencia possibilidade de redução de resíduos por meio da reutilização, articulando criatividade, saberes cotidianos e possíveis atividades produtivas.</p>       | <p><b>CG 2:</b> Curiosidade intelectual, imaginação e solução criativa de problemas.<br/><b>CG 6:</b> Apropriação de conhecimentos para o trabalho.</p> |
| E13 | <p>“(…) os pneus que não servem mais para o carro podem ser usados para outras coisas. Eu uso na jardinagem e também para</p>                                                    | <p>Reutilização de pneus e prolongamento da vida útil dos materiais.</p>                     | <p>Relaciona a reutilização à redução do descarte e à ressignificação de resíduos por meio de práticas construídas no cotidiano.</p>                                  | <p><b>CG 2:</b> Curiosidade intelectual, imaginação e solução criativa de problemas.<br/><b>CG 6:</b> Apropriação de conhecimentos</p>                  |

|     |                                                                                                                                                            |                                                                        |                                                                                                                                 |                                                                                                                                    |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     | fazer brinquedos.”                                                                                                                                         |                                                                        |                                                                                                                                 | ntos para o trabalho.                                                                                                              |
| E17 | “(…) reutilizo a água de lavar roupa para lavar o quintal. Antes eu jogava fora, mas percebi que ainda dá para aproveitar e assim evito desperdiçar água.” | Reutilização da água em atividade compatível e redução do desperdício. | Articula uso responsável dos recursos naturais, redução do desperdício e responsabilidade socioambiental no contexto doméstico. | <b>CG7:</b> Consumo responsável e sustentabilidade no âmbito local.<br><b>CG 10:</b> Ação com responsabilidade e sustentabilidade. |

**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir dos registros da intervenção (2026).

**Legenda:** GC: Competência Geral

Os relatos apresentados no Quadro 1 evidenciam a presença de saberes experienciais relacionados à sustentabilidade, construídos pelos estudantes da EJAI em suas práticas cotidianas, profissionais e comunitárias. Esses conhecimentos, embora nem sempre elaborados inicialmente a partir de conceitos científicos ou escolares, expressam formas de compreensão e intervenção na realidade.

Tal constatação aproxima-se da perspectiva de Freire (1996), ao defender que os educandos chegam ao espaço escolar trazendo saberes socialmente construídos em suas práticas, os quais devem ser reconhecidos e considerados no processo educativo. No contexto

da EJA, esse reconhecimento assume particular importância, uma vez que as trajetórias de vida, trabalho e participação social constituem dimensões formativas dos sujeitos (Arroyo, 2017).

O relato de E3, ao associar o reaproveitamento do óleo utilizado à produção e comercialização de sabão, articula diferentes dimensões da sustentabilidade. Além da redução do descarte inadequado de um resíduo, a prática relatada incorpora uma dimensão econômica ao representar possibilidade complementar de geração de renda. Essa experiência permite aproximar a Educação Ambiental das condições concretas de vida dos estudantes, demonstrando que as questões ambientais não se restringem à conservação da natureza, mas se relacionam também às dimensões sociais e econômicas da realidade. Essa compreensão está relacionada a uma perspectiva de Educação Ambiental que considera a complexidade das relações entre sociedade e ambiente (Carvalho, 2012; Guimarães, 2004).

De maneira semelhante, os relatos de E11 e E13 revelam conhecimentos relacionados à reutilização e à ressignificação de materiais que poderiam ser destinados ao descarte. Enquanto E11 mencionou a utilização de pneus e garrafas PET na produção de artesanato, E13 relatou o reaproveitamento de pneus em atividades de jardinagem e na produção de brinquedos. Para além da redução do descarte, essas experiências mobilizam criatividade e conhecimentos construídos na prática, demonstrando possibilidades de atribuição de novas funções aos materiais. Tais relatos estabelecem aproximações com a Competência Geral 2 da BNCC, relacionada, entre outros aspectos, à criatividade e à elaboração de soluções, e com a Competência Geral 7, especialmente no que se refere à consciência socioambiental e ao consumo responsável (Brasil, 2018).

A experiência relatada por E7 ampliou a discussão ao relacionar a utilização de energia solar às dimensões ambiental e econômica da sustentabilidade. Ao afirmar que essa fonte de energia modificou sua organização financeira, o participante destacou uma consequência concreta percebida em seu cotidiano: a redução das despesas com energia elétrica e a possibilidade de destinar os recursos economizados a outras necessidades.

Esse relato demonstra como uma temática inicialmente apresentada no campo conceitual, as fontes renováveis de energia, pode adquirir significado quando relacionada às experiências dos próprios estudantes. Essa articulação entre conhecimentos sistematizados e situações concretas reforça a importância de práticas educativas contextualizadas na EJA, nas quais os conteúdos possam dialogar com as condições de vida e as experiências dos educandos (Freire, 1996).

No relato de E17, por sua vez, a sustentabilidade aparece vinculada a uma prática doméstica de reutilização da água proveniente da lavagem de roupas para a limpeza do quintal. A experiência demonstra uma forma cotidiana de redução do desperdício e de utilização mais responsável dos recursos naturais. A prática apresenta aproximações com a Competência Geral 7 da BNCC, especialmente no que se refere à consciência socioambiental e ao consumo responsável, bem como com a Competência Geral 10, que contempla ações orientadas por responsabilidade e princípios sustentáveis (Brasil, 2018). Nesse caso, a discussão ambiental parte de uma ação já incorporada à rotina do estudante, permitindo que o conhecimento cotidiano seja problematizado e relacionado aos conteúdos abordados durante a intervenção.

Em conjunto, os relatos indicam que a sustentabilidade foi mobilizada pelos participantes a partir de diferentes dimensões e experiências, envolvendo reutilização de materiais, redução do desperdício, utilização de energia renovável, criatividade, economia doméstica e geração de renda. Esses achados reforçam a pertinência de uma Educação Ambiental que não se limite à transmissão de informações ou à prescrição de comportamentos, mas que considere as relações estabelecidas pelos sujeitos com o ambiente e com seus contextos sociais. Nesse sentido, Guimarães (2004) defende uma perspectiva de Educação Ambiental que contribua para a compreensão crítica da realidade socioambiental, enquanto Carvalho (2012) ressalta seu caráter formativo na construção de formas de compreender e posicionar-se diante das relações entre sociedade e ambiente.

A participação dos estudantes também conferiu à intervenção um caráter dialógico, uma vez que os conteúdos inicialmente planejados foram relacionados às experiências trazidas pelo próprio grupo. Os relatos não atuaram apenas como exemplos dos conceitos apresentados, mas passaram a integrar a construção das discussões desenvolvidas durante a atividade. Essa dinâmica aproxima-se da concepção freireana de educação, na qual o diálogo e a problematização da realidade assumem papel central na construção do conhecimento (Freire, 1987). No contexto específico da EJA, Souza e Trugillo (2012) também destacam a relevância de considerar as percepções ambientais e os contextos cotidianos dos estudantes no desenvolvimento das discussões relacionadas ao meio ambiente.

Os resultados apresentam, ainda, implicações para a prática e a formação docente. A emergência de conhecimentos não previstos integralmente no planejamento inicial exigiu escuta, mediação e

abertura para incorporar as contribuições dos estudantes ao desenvolvimento da atividade. Nessa perspectiva, o planejamento pedagógico não se caracteriza como uma estrutura rígida, mas como uma ação intencional que pode ser resignificada diante das interações estabelecidas durante o processo educativo. Para Freire (1996), a reflexão crítica sobre a prática constitui uma dimensão fundamental da formação do educador, na medida em que permite analisar e reconstruir continuamente sua ação pedagógica.

A utilização dos recursos lúdicos e dos materiais reutilizados também integrou esse processo de reflexão sobre a prática docente. Ao inserir jogos confeccionados com materiais que seriam destinados ao descarte, buscou-se estabelecer uma relação concreta entre o conteúdo abordado e a própria estratégia pedagógica empregada. A ludicidade, nesse contexto, não esteve associada apenas ao entretenimento, mas à mediação pedagógica e à participação dos estudantes, em consonância com Luckesi (2014), que compreende a experiência lúdica a partir do envolvimento do sujeito na atividade, e com Kishimoto (2011), ao destacar as possibilidades educativas dos jogos quando articulados a finalidades pedagógicas.

Assim, a intervenção constituiu-se simultaneamente como uma experiência de Educação Ambiental com estudantes da EJA e como espaço de reflexão sobre a prática docente. A articulação entre sustentabilidade, saberes experienciais, ludicidade e realidade socioambiental permitiu aproximar os conhecimentos sistematizados das experiências trazidas pelos participantes. Os resultados reforçam, portanto, a relevância de práticas pedagógicas contextualizadas na EJA, nas quais os conhecimentos construídos ao longo da vida sejam reconhecidos não apenas como ponto de

partida, mas como elementos que podem dialogar, ser problematizados e ressignificados em sua relação com o conhecimento científico.

## **5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O desenvolvimento desta experiência possibilitou compreender as potencialidades da Educação Ambiental no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), especialmente quando as práticas educativas estabelecem relações entre os conhecimentos escolares e as situações vivenciadas pelos estudantes em seu cotidiano. A intervenção evidenciou que abordar a sustentabilidade a partir das experiências dos educandos favorece a construção de uma prática pedagógica contextualizada, na qual os conhecimentos desenvolvidos ao longo da vida encontram espaço para serem compartilhados, problematizados e relacionados aos saberes sistematizados no ambiente escolar.

Os relatos dos participantes revelaram conhecimentos e práticas relacionados ao reaproveitamento de resíduos, à reutilização da água, ao uso de fontes renováveis de energia, à produção de artesanato e à geração de renda. Tais experiências demonstraram que a sustentabilidade está presente em diferentes dimensões da vida cotidiana dos estudantes e não se limita às ações voltadas exclusivamente à conservação ambiental. Aspectos econômicos, sociais, profissionais e culturais também estiveram presentes nas narrativas, evidenciando a amplitude das relações estabelecidas entre os sujeitos, suas práticas e o meio ambiente.

Nesse sentido, a experiência reforçou a importância de reconhecer os estudantes da EJA como sujeitos portadores de saberes

construídos em suas trajetórias pessoais, sociais e profissionais. A participação dos educandos nas discussões permitiu que conhecimentos inicialmente apresentados durante a intervenção fossem relacionados às suas próprias experiências, favorecendo o diálogo entre conhecimento científico e saber cotidiano. As aproximações identificadas com as Competências Gerais da BNCC, especialmente aquelas relacionadas à criatividade, ao mundo do trabalho, à consciência socioambiental, ao consumo responsável, à autonomia e à responsabilidade, também demonstraram possibilidades de articulação entre a Educação Ambiental e uma formação voltada para as diferentes dimensões da vida social.

A utilização de estratégias lúdicas e de recursos didáticos produzidos com materiais reutilizados constituiu outro aspecto relevante da experiência. Além de diversificar as estratégias pedagógicas, esses recursos permitiram aproximar a própria prática educativa dos princípios discutidos durante a intervenção, uma vez que materiais que poderiam ser descartados foram ressignificados e utilizados com finalidade pedagógica. Dessa forma, a ludicidade foi incorporada não apenas como recurso de participação, mas como possibilidade de estabelecer relações concretas entre sustentabilidade, criatividade e prática educativa.

A experiência também trouxe contribuições para a reflexão sobre a prática docente. O desenvolvimento da intervenção exigiu planejamento, escuta e mediação, sobretudo diante das experiências compartilhadas pelos estudantes ao longo da atividade. Nesse processo, tornou-se necessário considerar as contribuições que emergiram das interações e incorporá-las às discussões, reforçando a importância de práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis às especificidades dos sujeitos da EJA. A ação

educativa constituiu, assim, um espaço de aprendizagem não apenas para os estudantes, mas também de reflexão sobre o próprio fazer docente.

Cabe considerar, entretanto, que este estudo se refere a uma experiência desenvolvida com um grupo específico de 19 estudantes de uma escola da rede municipal de ensino, em um contexto socioambiental particular. Dessa forma, os resultados apresentados não pretendem ser generalizados para todas as realidades da EJA. Além disso, por se tratar de uma intervenção pontual, não foi possível acompanhar, em longo prazo, possíveis mudanças nas práticas socioambientais dos participantes. Essas características delimitam o alcance dos resultados e indicam possibilidades para o desenvolvimento de novas experiências e investigações.

Diante disso, considera-se relevante ampliar ações de Educação Ambiental na EJA que partam das problemáticas presentes nos territórios e das experiências construídas pelos próprios estudantes. Estudos futuros podem desenvolver intervenções de maior duração, acompanhar possíveis mudanças nas práticas cotidianas e ampliar a participação dos educandos na elaboração das próprias ações ambientais. Também podem ser exploradas outras estratégias pedagógicas, como oficinas, projetos comunitários e produção coletiva de recursos reutilizados, fortalecendo a relação entre escola, comunidade e realidade socioambiental.

Conclui-se, portanto, que a Educação Ambiental, quando desenvolvida de maneira contextualizada, dialógica e articulada às experiências dos estudantes, apresenta possibilidades significativas para o trabalho pedagógico na EJA. Mais do que apresentar conceitos relacionados ao meio ambiente e à sustentabilidade, a

experiência realizada evidenciou a importância de criar espaços nos quais os saberes construídos ao longo da vida possam dialogar com o conhecimento escolar. Nesse processo, a realidade dos estudantes deixa de constituir apenas o contexto da prática educativa e passa a integrar a própria construção do conhecimento, fortalecendo uma Educação Ambiental vinculada ao cotidiano, à participação e à formação cidadã.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 25 de maio de 2021.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF: CNE/CEB, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF: CNE/CP, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). **Nosso futuro comum.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GADOTTI, M. **Educação popular na escola cidadã.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** São Paulo: Ação Educativa, 2020.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F da C. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 set. 2026.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v3i2.9168>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 29 set. 2026.

MEDEIROS, A. B; BERNARDES, M. B. J. **Papel da Educação Ambiental para a Educação de Jovens e Adultos**. REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 40, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v40i1.13446>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/13446>. Acesso em: 1 out. 2026.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, J. (Orgs.). Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PEREIRA, T. H. M.; MARTINS, H. C. **A difusão da sustentabilidade: um estudo bibliométrico sobre o Triple Bottom Line**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL, 11., 2020, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: IBEAS, 2020. p. 1-10. Disponível em:

<https://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2020/VII-028.pdf>.

Acesso em: 15 set. 2026.

SANTOS, V. A. P. F. dos. **Saberes cotidianos e educação ambiental: um estudo em uma turma da educação de jovens e adultos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2018.

SOARES, L. **Educação de jovens e adultos: políticas públicas e desafios contemporâneos**. Revista Brasileira de Educação, v. 27, 2022.

SOARES, L. J. G. **As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos**. RIBEIRO, V. M. (Org.). In: Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001.

SOUZA, L. M. de; TRUGILLO, E. A. **Percepção ambiental: contextos e possibilidades no cotidiano dos alunos da Educação de Jovens e Adultos**. Eventos Pedagógicos, v. 3, n. 2, p. 152-160, 2012.

TRUGILLO, E. A.; PINHEIRO, J. A. **Articulação de saberes: a educação ambiental pela via da interdisciplinariedade**. In: STRAUB, Ilário; PICOLI, Fiorelo; SANTOS, Josivaldo Constantino dos (org.). EAD: Tecnologia pedagógica e formação continuada. Sinop: UNEMAT, 2011.

---

<sup>1</sup> Pós-graduanda em Especialização em Educação em Direitos Humanos e Diversidades da Universidade Federal de Goiás-UFG. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2226-6779>.

<sup>2</sup> Especialista pelo Curso de Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4517-6048>.

<sup>3</sup> Especialista em pelo Curso de Ensino de Ciências pela FACUMINAS. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4357-960X>.

<sup>4</sup> Graduado pelo Curso Licenciatura em matemática pela Estácio de Sá. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6816-1976>.

<sup>5</sup> Doutoranda em Ensino das Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3003-9841>.

<sup>6</sup> Graduado pelo Curso de Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7754-6616>.

<sup>7</sup> Graduada pelo Curso de Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3362-3656>.

<sup>8</sup> Mestra em Ensino das Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6170-8868>.

