

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: TERRITÓRIO, COMUNIDADE E PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS

ENVIRONMENTAL EDUCATION BEYOND THE SCHOOL WALLS: TERRITORY, COMMUNITY, AND PARTICIPATION IN BUILDING SOCIO-ENVIRONMENTAL PRACTICES

Réginer Aparecida Garcia Naves

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol. Especialização em Tecnologias em Educação. Licenciatura Plena em Geografia Antiga pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos/Feclem

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/0d3txy21>

Aceito em: 04.09.2026

Resumo: Este artigo analisa a educação ambiental para além dos limites físicos da escola, destacando território, comunidade e participação como dimensões constitutivas de práticas socioambientais na Educação Básica. Parte-se do entendimento de que os problemas ambientais são vividos em espaços concretos e atravessados por desigualdades, saberes locais, políticas públicas e formas de pertencimento. A pesquisa possui abordagem qualitativa, caráter exploratório e procedimento bibliográfico, tendo como base a dissertação Cuidar do meio ambiente é cuidar de nós: consciência e responsabilidade ambiental - a escola como espaço de transformação socioambiental. O material foi organizado mediante análise temática das categorias território, relação escola-comunidade, participação, redes de colaboração e continuidade institucional. A discussão mostra que o território pode ser convertido em fonte de investigação e aprendizagem, desde que a escola reconheça os moradores como sujeitos de conhecimento e os estudantes como participantes das decisões. Evidencia ainda que parcerias, diagnósticos participativos e projetos vinculados a problemas locais ampliam o sentido social do currículo, mas exigem planejamento, mediação docente, avaliação e responsabilidade pública. Conclui-se que ultrapassar os muros da escola não significa abandonar sua função pedagógica, e sim ampliar sua capacidade de articular conhecimentos sistematizados, experiências comunitárias e ação coletiva em favor do cuidado com a vida.

Palavras-chave: Educação ambiental. Território. Comunidade. Participação social. Práticas socioambientais.

Abstract: This article examines environmental education beyond the physical boundaries of the school, emphasizing territory, community, and participation as constitutive dimensions of socio-environmental practices in Basic Education. It assumes that environmental problems are experienced in concrete places and shaped by inequalities, local knowledge, public policies, and forms of belonging. The study adopts a qualitative, exploratory, and bibliographic approach and is based on the dissertation Caring for the environment means caring for ourselves: environmental awareness and responsibility - the school as a space for socio-environmental transformation. The material was organized through a thematic analysis of territory, school-community relations, participation, collaborative networks, and institutional



continuity. The discussion shows that territory can become a source of inquiry and learning when schools recognize residents as knowledge-bearing subjects and students as participants in decision-making. It also indicates that partnerships, participatory diagnoses, and projects linked to local problems broaden the social meaning of the curriculum but require planning, teacher mediation, assessment, and public responsibility. The article concludes that moving beyond school walls does not mean abandoning the school's pedagogical role; it means expanding its capacity to connect systematized knowledge, community experience, and collective action in support of caring for life.

Keywords: Environmental education. Territory. Community. Social participation. Socio-environmental practices.

1 Introdução

A educação ambiental adquire sentido social quando se aproxima dos lugares em que os problemas são vividos. Resíduos acumulados, ausência de saneamento, enchentes, queimadas, perda de áreas verdes, contaminação da água e insegurança alimentar não chegam aos estudantes como conceitos abstratos; fazem parte de trajetos, memórias familiares e condições concretas de existência. A escola, ao reconhecer essa realidade, amplia sua função educativa. Em vez de tratar o ambiente apenas como conteúdo ou cenário, pode transformá-lo em objeto de investigação, debate e participação, articulando o conhecimento sistematizado às experiências produzidas no bairro, no campo, nas comunidades tradicionais e em outros espaços de convivência.

A expressão para além dos muros não propõe dissolver a especificidade da escola nem transferir o ensino à comunidade. Ela indica que os processos formativos precisam considerar as relações que atravessam a instituição e conectam currículo, território e vida coletiva. Jacobi (2003) associa educação ambiental, cidadania e sustentabilidade ao fortalecimento da participação social, oferecendo uma chave para compreender essa abertura. O conhecimento escolar qualifica a leitura dos problemas, enquanto os saberes comunitários revelam histórias, usos do espaço, vulnerabilidades e estratégias de cuidado que nem sempre aparecem nos materiais didáticos. O encontro entre essas fontes pode produzir aprendizagens mais críticas e contextualizadas.

Essa perspectiva encontra respaldo na Política Nacional de Educação Ambiental, que define o tema como componente essencial e permanente da educação e valoriza sua presença articulada nos processos formais e não formais, conforme estabelece Brasil (1999). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental reforçam a integração entre práticas educativas, realidade socioambiental e participação, segundo Brasil (2012). Ainda assim, a articulação entre escola e território não decorre automaticamente das normas. Ela requer escolhas pedagógicas, tempo para planejamento, disposição para a escuta e criação de canais pelos quais estudantes, famílias, moradores, associações e instituições públicas possam contribuir sem perder de vista as finalidades educativas.

A dissertação que serve de base a este artigo mostra que práticas ambientais se enfraquecem quando ficam restritas a campanhas ocasionais ou aos espaços internos da escola. Em contrapartida, ganham densidade quando partem de problemas reconhecidos pela comunidade, mobilizam diferentes sujeitos e acompanham os efeitos das ações, como sistematiza Novaes (2026). Essa passagem exige superar dois riscos: considerar a comunidade apenas como destinatária de orientações prontas ou romantizar seus saberes como se o território fosse homogêneo e livre de conflitos. A participação efetiva implica reconhecer desigualdades, divergências e responsabilidades distintas na construção das questões socioambientais.

Diante desse contexto, o artigo tem como objetivo analisar como território, comunidade e participação podem orientar práticas socioambientais que ultrapassem os muros da escola sem perder intencionalidade pedagógica. O desenvolvimento está organizado em três eixos: o território como categoria educativa e espaço de cidadania; a relação escola-comunidade como processo de diálogo e coprodução; e as metodologias, redes e condições institucionais necessárias à continuidade das ações. Defende-se que a educação ambiental se fortalece quando articula leitura crítica do espaço vivido, conhecimentos escolares, participação democrática e responsabilidade pública, reconhecendo a escola como parte de uma rede mais ampla de formação e cuidado.

2 Metodologia

A investigação caracteriza-se como qualitativa, exploratória e bibliográfica. A abordagem qualitativa foi escolhida porque o objeto envolve sentidos atribuídos ao território, formas de participação, relações entre saberes e condições institucionais que não podem ser reduzidas a indicadores numéricos. A pesquisa bibliográfica possibilitou examinar produções acadêmicas e documentos normativos relevantes, seguindo Gil (2002), para quem esse procedimento permite organizar criticamente conhecimentos já elaborados sobre um problema. O caráter interpretativo também dialoga com Minayo, Deslandes e Gomes (2016), que situam os significados, valores, práticas e relações sociais no centro da investigação qualitativa.

O corpus principal foi constituído pela dissertação de Novaes (2026), especialmente pelas discussões sobre função social da escola, relação com a comunidade, território, mediação docente, projetos socioambientais e transformação escolar. Foram ainda mobilizadas referências citadas no trabalho que tratam de cidadania, desenvolvimento comunitário, redes de saberes, colaboração, políticas públicas e escolas sustentáveis. Para manter o recorte proposto, a análise não retomou todas as dimensões da crise ambiental examinadas na dissertação. Priorizou os argumentos capazes de explicar como a prática educativa pode conectar os espaços escolares às experiências, aos problemas e aos sujeitos do território.

O material foi submetido à análise temática. Após leitura exploratória, os argumentos foram agrupados em unidades de sentido e comparados quanto a aproximações, tensões e implicações pedagógicas. O procedimento inspira-se em Bardin (2016), cuja análise de conteúdo compreende etapas de organização, categorização e interpretação das mensagens. Desse processo emergiram cinco categorias: território como espaço socialmente produzido; comunidade como sujeito do processo educativo; participação na investigação e na decisão; redes interinstitucionais de cooperação; e condições de continuidade e avaliação. As categorias foram reorganizadas nos três eixos do desenvolvimento para evitar uma apresentação fragmentada.

O artigo não deriva de pesquisa de campo e, portanto, não descreve uma comunidade específica, nem mede resultados de intervenções escolares. As práticas mencionadas são possibilidades analíticas construídas a partir dos referenciais selecionados. Essa delimitação impede generalizações, mas permite explicitar princípios que podem orientar estudos empíricos e processos de planejamento. Toda aplicação precisa considerar a etapa da Educação Básica, os recursos disponíveis, as características urbanas, rurais, periféricas ou tradicionais do lugar, a existência de conflitos e os modos de participação já presentes. O território é ponto de partida para contextualizar as propostas, e não um modelo a ser replicado.

3 Desenvolvimento

Ultrapassar os muros da escola exige mais do que realizar atividades externas. O movimento é pedagógico quando os conhecimentos curriculares ajudam a ler o espaço vivido e quando as experiências comunitárias retornam à sala de aula para serem sistematizadas, discutidas e avaliadas. Nessa dinâmica, território, comunidade e participação não são elementos acessórios. O território oferece problemas e memórias; a comunidade reúne sujeitos, saberes e conflitos; e a participação define como as decisões serão construídas. A articulação entre essas dimensões pode transformar práticas ambientais isoladas em processos de formação cidadã e responsabilidade compartilhada.

3.1 Território como espaço educativo e de cidadania

O território não se reduz a uma área delimitada no mapa. Ele resulta de relações históricas, econômicas, culturais, técnicas e afetivas que organizam os modos de viver e usar o espaço. Santos (2007) contribui para essa compreensão ao tratar o espaço como produção social e condição do exercício da cidadania. Para a educação ambiental, isso significa que água, resíduos, vegetação, moradia, mobilidade e saneamento devem ser analisados em conexão com políticas públicas, desigualdades e práticas cotidianas. O

estudante passa a compreender que o ambiente não é um exterior natural separado da sociedade, mas uma trama de relações da qual ele, sua família e as instituições participam.

Essa leitura permite transformar o entorno em fonte de perguntas. Caminhos percorridos até a escola, áreas de alagamento, pontos de descarte irregular, nascentes, plantações, praças, unidades de saúde e equipamentos públicos podem integrar um mapa socioambiental elaborado pelas turmas. O objetivo não é catalogar problemas de maneira descritiva, e sim investigar como surgiram, quem é mais afetado, quais serviços atuam e que respostas já foram construídas. A observação ganha densidade quando se articula a registros, documentos, dados e narrativas. Assim, o território funciona como laboratório social aberto, sem substituir a sistematização conceitual realizada no trabalho escolar.

Conhecer o lugar também envolve reconhecer memórias. Moradores antigos, agricultores, trabalhadores, povos tradicionais e lideranças podem narrar mudanças na paisagem, no uso da água, nas formas de produção e nas relações comunitárias. Esses relatos não são ilustrações do conteúdo; constituem fontes que precisam ser contextualizadas e confrontadas com outras evidências. Tristão (2004) valoriza redes de saberes na formação ambiental, perspectiva que ajuda a compreender a aprendizagem como circulação entre experiências, conhecimentos acadêmicos e práticas sociais. Ao acolher múltiplas vozes, a escola amplia o repertório dos estudantes e ensina procedimentos de escuta, comparação e interpretação.

O território, contudo, não deve ser idealizado. Nele coexistem pertencimentos, interesses econômicos, conflitos políticos, desigualdades e diferentes concepções de desenvolvimento. Uma proposta sobre preservação de uma área pode entrar em tensão com demandas de moradia, trabalho ou infraestrutura. A educação ambiental crítica não esconde essas divergências nem oferece respostas simplificadas. Ela cria condições para que os estudantes identifiquem argumentos, reconheçam direitos, compreendam responsabilidades diferenciadas e avaliem alternativas. O conflito, quando tratado de maneira respeitosa e fundamentada, torna-se parte da aprendizagem democrática e ajuda a superar a imagem de uma comunidade naturalmente consensual.

A dimensão territorial também evidencia a distribuição desigual dos riscos. Enchentes, falta de saneamento, poluição, calor extremo e escassez de áreas verdes afetam grupos de forma distinta. A escola pode investigar quem possui acesso a serviços, quais populações vivem em áreas mais vulneráveis e como decisões públicas interferem nessas condições. Essa abordagem aproxima educação ambiental e justiça socioambiental, deslocando a ênfase exclusiva dos comportamentos individuais. Reduzir desperdícios continua importante, mas a análise inclui infraestrutura, regulação, investimento público e participação social. O cuidado ambiental passa a ser compreendido como direito coletivo e responsabilidade compartilhada, não apenas como virtude pessoal.

Converter o território em espaço educativo exige planejamento interdisciplinar. Um estudo sobre um córrego pode envolver análise da água em Ciências, uso do solo em Geografia, mudanças históricas na ocupação, leitura de dados em Matemática e produção de relatos em Língua Portuguesa. A integração não depende de todas as áreas participarem igualmente, mas da existência de uma questão comum e de momentos de síntese. O professor seleciona conceitos, orienta procedimentos e ajuda a turma a retornar da experiência ao conhecimento elaborado. Sem essa mediação, a saída de campo corre o risco de permanecer como visita; com intencionalidade, transforma-se em investigação curricular.

A ideia de pertencimento merece igual atenção. Estudantes cuidam com maior consciência dos lugares quando compreendem suas histórias, funções e conflitos, mas pertencimento não pode significar fechamento ao diferente. A leitura local deve conectar-se a processos regionais e globais, mostrando que mudanças climáticas, consumo e circulação de resíduos articulam várias escalas. Ao relacionar o próximo e o distante, a escola evita tanto uma abordagem abstrata quanto uma visão limitada ao bairro. O território torna-se uma porta de entrada para compreender interdependências e para reconhecer que decisões tomadas em diferentes níveis produzem efeitos no cotidiano.

Desse modo, trabalhar com o território amplia a função social da escola. Ela democratiza instrumentos de leitura do espaço, promove acesso a informações e prepara estudantes para dialogar com serviços, conselhos e organizações. A formação cidadã não se resume a conhecer direitos; envolve aprender a formular perguntas públicas, verificar fontes, participar de debates e acompanhar decisões. O território educa porque reúne problemas reais e sujeitos concretos, mas sua potência depende da capacidade escolar de transformar experiência em conhecimento e conhecimento em participação responsável.

3.2 Comunidade e participação na construção das práticas

A relação entre escola e comunidade ganha consistência quando deixa de ocorrer somente em festas, reuniões informativas ou campanhas. Comunidade não é um público externo homogêneo, mas um conjunto diverso de sujeitos que possui conhecimentos, interesses, necessidades e formas distintas de participação. Bezerra et al. (2010) defendem a integração entre comunidade e escola como condição para qualificar o processo educativo. Essa integração exige reciprocidade: a escola oferece mediação, acesso ao conhecimento e espaços de sistematização; os sujeitos do território contribuem com experiências, informações, recursos, memórias e leitura das situações locais.

O primeiro passo é construir mecanismos de escuta. Rodas de conversa, entrevistas, assembleias, questionários, caminhadas comentadas e reuniões com grupos específicos ajudam a identificar problemas percebidos e práticas já existentes. A escuta precisa incluir vozes que costumam aparecer pouco, como funcionários, catadores, pequenos

agricultores, jovens, idosos e moradores de áreas vulneráveis. Não basta recolher opiniões; é necessário devolver o que foi sistematizado, discutir prioridades e explicitar os critérios de escolha. Essa devolutiva transforma a consulta em processo formativo e permite que divergências sejam reconhecidas antes da definição de um projeto.

Participar significa interferir em decisões, e não somente executar tarefas. Estudantes e moradores podem contribuir para formular perguntas, escolher prioridades, planejar etapas, acompanhar resultados e avaliar mudanças. Jacobi, Tristão e Franco (2009) associam práticas colaborativas, engajamento e função social da educação ambiental, destacando a dimensão coletiva da aprendizagem. A participação, porém, precisa ser organizada. Regras claras, informações acessíveis, distribuição de responsabilidades e mediação de conflitos evitam que apenas os sujeitos com maior disponibilidade ou poder de fala conduzam o processo.

O papel do professor permanece central. Ao promover o diálogo com a comunidade, ele não abandona a responsabilidade pelo currículo. Sua tarefa é transformar contribuições em questões de aprendizagem, relacionar relatos a conceitos, problematizar informações e garantir que a experiência retorne à sala de aula. Freire (2019) compreende a educação como intervenção no mundo fundada no diálogo e na leitura crítica da realidade. Essa contribuição ajuda a distinguir participação pedagógica de ativismo sem reflexão: estudantes não são mobilizados apenas para executar uma ação, mas para compreender o problema, avaliar suas causas e reconhecer possibilidades e limites da intervenção.

A comunidade também pode participar como coautora de projetos. Uma investigação sobre resíduos, por exemplo, pode reunir estudantes, trabalhadores da limpeza, famílias, cooperativas e setor público. Cada grupo conhece uma parte do percurso dos materiais e possui responsabilidades diferentes. A escola organiza os dados, promove estudo sobre consumo e impactos, enquanto parceiros explicam condições de coleta e reaproveitamento. A ação resultante pode incluir mudanças nas compras, nos pontos de descarte e na comunicação. O ganho formativo reside em tornar visível a rede de relações, evitando reduzir o problema à recomendação de separar o lixo em casa.

Na perspectiva do desenvolvimento comunitário, práticas ambientais podem fortalecer capacidade de organização e cuidado com bens comuns. Carvalho (2002) relaciona educação ambiental e participação dos sujeitos locais, apontando para processos em que a comunidade não recebe soluções prontas. Essa abordagem impede que a escola se coloque como autoridade que ensina moradores a cuidar do território. Em lugar de uma relação vertical, constrói-se uma parceria em que conhecimentos técnicos e experiências locais são discutidos criticamente. O respeito à comunidade não significa aceitar toda prática sem análise, mas reconhecer seus sujeitos como interlocutores legítimos.

Parcerias institucionais ampliam recursos e repertórios. Unidades de saúde, universidades, associações, cooperativas, secretarias, conselhos e movimentos sociais

podem contribuir com dados, formação e acesso a redes de ação. Ainda assim, a parceria precisa responder ao projeto pedagógico, e não substituí-lo. Propostas externas prontas, campanhas de curta duração ou ações voltadas apenas à visibilidade do parceiro tendem a produzir pouco aprendizado. Antes de firmar a cooperação, a escola deve explicitar objetivos, responsabilidades, duração, formas de acompanhamento e proteção dos estudantes, preservando sua autonomia e a pertinência territorial da iniciativa.

A avaliação da participação precisa observar qualidade, diversidade e continuidade. Contar presenças em uma reunião não revela quem falou, quais decisões foram influenciadas ou se os sujeitos receberam retorno. Andreoli e Ferreira (2022) utilizam indicadores para refletir sobre a relação entre escola, comunidade e educação ambiental, abordagem que ressalta a importância do acompanhamento. Registros de reuniões, mapas de atores, diários de projeto, devolutivas e comparação de decisões ajudam a identificar avanços e exclusões. Avaliar serve para corrigir caminhos e ampliar a legitimidade das práticas, não para classificar comunidades como mais ou menos participativas.

Assim, a relação escola-comunidade se consolida quando produz vínculos duradouros, circulação de conhecimentos e corresponsabilidade. A escola não perde sua identidade ao abrir-se ao território; fortalece-a ao exercer uma função pública de mediação e formação. A comunidade, por sua vez, deixa de ser chamada apenas para apoiar decisões já tomadas e passa a participar da construção de perguntas e alternativas. O resultado esperado não é consenso permanente, mas capacidade coletiva de dialogar, documentar problemas, reconhecer conflitos e sustentar ações socioambientais coerentes com a realidade local.

3.3 Práticas socioambientais em rede: metodologias e condições de continuidade

Práticas socioambientais que ultrapassam os muros escolares precisam combinar investigação, ação e retorno reflexivo. Caminhadas territoriais, cartografia social, história oral, monitoramento de água, hortas comunitárias, estudos sobre resíduos e campanhas de consumo podem assumir formatos diversos. O método não deve ser escolhido pelo efeito visual ou pela facilidade de mobilização, mas pela relação com o problema, com os objetivos curriculares e com os sujeitos envolvidos. Uma atividade externa torna-se educativa quando produz registros, mobiliza conceitos, oferece espaço de decisão e permite avaliar o que foi aprendido e transformado.

O diagnóstico participativo organiza esse percurso. Ele reúne observação, dados públicos, relatos, documentos, fotografias e mapas para construir uma representação compartilhada do problema. A análise precisa distinguir percepções, evidências e hipóteses, ensinando os estudantes a verificar informações. Em seguida, o grupo define uma intervenção de alcance possível, identifica parceiros e estabelece indicadores. A ação

pode ser pequena, desde que responda ao diagnóstico e produza aprendizagem. Essa sequência evita projetos genéricos e ajuda a adequar a proposta às características urbanas, rurais ou tradicionais do território.

A metodologia das escolas sustentáveis oferece uma referência ao articular currículo, gestão e espaço físico. Mello e Trajber (2007) apresentam práticas que conectam aprendizagem, participação e cuidado com o ambiente escolar. Quando a iniciativa se expande para o território, a mesma coerência permanece necessária: o que se estuda, o que a instituição decide e o que realiza com a comunidade precisam dialogar. Uma escola que promove ação externa, mas mantém internamente rotinas contraditórias, pode transformar essa incoerência em objeto de reflexão, revendo progressivamente compras, resíduos, consumo de recursos e canais de participação.

A ideia de rede é essencial porque muitos problemas ultrapassam a capacidade de uma única instituição. A escola pode formar, investigar e mobilizar, mas saneamento, drenagem, coleta, saúde e proteção ambiental dependem de políticas e serviços públicos. Sorrentino et al. (2005) situam a educação ambiental no campo das políticas públicas, da gestão democrática e da participação social. Essa leitura delimita responsabilidades e evita que professores, estudantes ou famílias sejam responsabilizados por falhas estruturais. Trabalhar em rede significa acionar instituições competentes, acompanhar respostas e compreender como decisões públicas são formuladas e controladas socialmente.

A continuidade depende de condições institucionais. Projetos vinculados apenas ao entusiasmo de um professor costumam enfraquecer com mudanças de equipe ou calendário. Por isso, objetivos ambientais devem aparecer no projeto político-pedagógico, nos planos de ensino e nos espaços de gestão. Horários de planejamento, formação docente, registro dos processos e distribuição de responsabilidades sustentam a ação. Foletto e Lobino (2020) discutem desafios da relação entre escola sustentável e comunidade, mostrando que o vínculo territorial precisa ser apoiado por organização e compromisso institucional, e não apenas por mobilizações esporádicas.

A formação docente precisa preparar educadores para trabalhar com diferentes saberes e situações de conflito. Planejar atividades no território envolve segurança, ética, uso de fontes, escuta comunitária, interdisciplinaridade e avaliação. Grupos de estudo, investigação-ação e troca entre escolas podem ampliar repertórios. Também é preciso reconhecer limites de tempo e sobrecarga, evitando que a educação ambiental se torne uma tarefa adicional sem recursos. Quando a rede de ensino cria condições de formação e planejamento, o professor consegue assumir a mediação do processo sem atuar de forma isolada.

A avaliação deve contemplar aprendizagens curriculares, participação, relações comunitárias e efeitos no território. Portfólios, relatórios, mapas, entrevistas devolutivas, registros audiovisuais e indicadores construídos pelo grupo permitem acompanhar

o percurso. O objetivo não é demonstrar apenas resultados positivos, mas identificar dificuldades, consequências imprevistas e questões que permanecem. A memória produzida pela avaliação facilita a continuidade entre anos letivos, orienta novos ciclos e permite prestar contas à comunidade. Sem documentação, experiências importantes desaparecem e a escola repete diagnósticos sem acumular conhecimento institucional.

A comunicação pública fecha e reinicia o ciclo. Estudantes podem apresentar resultados em reuniões, exposições, rádios comunitárias, boletins ou plataformas digitais, desde que a linguagem seja adequada e a privacidade seja preservada. A devolutiva reconhece a contribuição dos participantes e permite que dados e propostas sejam questionados. Também ajuda a transformar o trabalho escolar em bem público, sem reduzir a comunicação a propaganda. O que se divulga deve incluir métodos, limites e próximos passos, fortalecendo uma cultura de transparência e aprendizagem coletiva.

Escolas sustentáveis podem irradiar práticas para as comunidades quando articulam participação e responsabilidade, como defendem Trajber e Sato (2010). Essa irradiação, contudo, não é linear nem automática. Uma experiência pode inspirar outras ações, fortalecer grupos locais ou produzir mudanças graduais, mas seus efeitos dependem das condições sociais e políticas. Reconhecer limites protege o projeto de promessas excessivas. A contribuição específica da escola é formar sujeitos capazes de compreender problemas, dialogar com diferentes saberes, participar de redes e acompanhar decisões que afetam o ambiente vivido.

Práticas em rede tornam a educação ambiental um processo permanente de circulação entre escola e território. O movimento começa com a leitura de uma situação, avança para investigação e ação compartilhadas e retorna ao currículo por meio da sistematização e da avaliação. A cada ciclo, novos sujeitos podem participar, outras perguntas emergem e a capacidade institucional se amplia. Ultrapassar os muros, portanto, não significa deslocar uma aula para fora, mas construir relações duradouras entre conhecimento, comunidade, participação e responsabilidade pública.

4 Considerações finais

A análise evidencia que território, comunidade e participação são dimensões inseparáveis de uma educação ambiental comprometida com a realidade. O território oferece problemas, memórias e relações que dão concretude ao currículo; a comunidade reúne sujeitos e saberes capazes de ampliar a leitura do espaço; e a participação transforma estudantes e moradores em interlocutores das decisões. Quando articuladas, essas dimensões ajudam a superar práticas restritas a campanhas e permitem que a escola desenvolva processos contínuos de investigação, diálogo e cuidado com os bens comuns.

Ultrapassar os muros da escola não implica enfraquecer sua especificidade. Ao contrário, exige fortalecer a mediação pedagógica para que experiências, relatos e ações

sejam convertidos em conhecimento crítico. Diagnósticos participativos, cartografias, entrevistas, projetos comunitários e parcerias tornam-se educativos quando possuem objetivos curriculares, procedimentos de registro, momentos de sistematização e avaliação. A abertura ao território precisa preservar rigor conceitual, respeito às diferenças, atenção aos conflitos e reconhecimento das responsabilidades próprias da escola, da comunidade e do poder público.

A continuidade das práticas depende de condições institucionais. Formação docente, planejamento coletivo, inserção no projeto político-pedagógico, redes de cooperação, documentação e devolutivas impedem que as ações fiquem vinculadas apenas a pessoas ou eventos. Também é necessário ajustar expectativas às condições de cada território. A escola não resolve sozinha problemas de saneamento, poluição ou desigualdade, mas pode democratizar informações, preparar os estudantes para participar de decisões e articular instituições responsáveis. Essa delimitação torna sua contribuição mais realista e socialmente relevante.

Conclui-se que a educação ambiental para além dos muros constitui um movimento de mão dupla: o território entra na escola como questão de conhecimento e a escola participa do território como instituição pública de formação. Pesquisas futuras podem acompanhar empiricamente essas relações, examinando quem participa, quais saberes circulam, como conflitos são mediados e que condições sustentam os projetos ao longo do tempo. O horizonte transformador está na construção gradual de comunidades educativas capazes de compreender o espaço vivido, cooperar diante de problemas comuns e cuidar da continuidade da vida.

Referências

ANDREOLI, Vanessa Marion; FERREIRA, Estefani Martins. A relação escola e comunidade no litoral paranaense: reflexões a partir de uma matriz de indicadores de Educação Ambiental. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 73-89, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/revbea.2022.v17.12930> . Acesso em: 7 jul. 2025.

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

BEZERRA, Zedeki Fiel; SENA, Fernanda Alves; DANTAS, Osmarina Maria dos Santos; CAVALCANTE, Alden Rodrigues; NAKAYAMA, Luiza; SANTANA, André Ribeiro de. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 26, n. 37, p. 279-291, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000200016> . Acesso em: 19 jul. 2025.

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

República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm
Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf . Acesso em: 24 jul. 2025.

CARVALHO, Vilson Sérgio de. Educação ambiental e desenvolvimento comunitário. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

FOLETTTO, Rosieli Geraldina Merotto; LOBINO, Maria das Graças Ferreira. Escola sustentável: desafios na relação escola e comunidade. Revista Sergipana de Educação Ambiental, São Cristóvão, v. 9, n. 1, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revisea/article/view/13567> . Acesso em: 11 maio 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 189-205, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100008> . Acesso em: 21 jul. 2025.

JACOBI, Pedro Roberto; TRISTÃO, Martha; FRANCO, Maria Isabel Gonçalves Correa. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. Cadernos CEDES, Campinas, v. 29, n. 77, p. 63-79, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000100005> . Acesso em: 2 ago. 2025.

MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília, DF: Ministério da Educação;

UNESCO, 2007. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf> . Acesso em: 17 out. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

NOVAES, Reginer Aparecida Garcia. Cuidar do meio ambiente é cuidar de nós: consciência e responsabilidade ambiental - a escola como espaço de transformação socioambiental. 2026. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidad del Sol, Asunción, 2026.

SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

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://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200010> . Acesso em: 18 out. 2025.

TRAJBER, Rachel; SATO, Michèle. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. especial, p. 70-78, set. 2010. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3396> . Acesso em: 11 maio 2026.

TRISTÃO, Martha. *A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes*. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2004.