

# A escola dos ODS: práticas educativas para realizar direitos na educação básica.



*The SDG school: educational practices to realize rights in basic education*

**Mauro Soares Cordeiro**   
Universidade de São Paulo - USP  
maurocordeiro@alumni.usp.br

---

## Revista Processando o Saber

eISSN 2179-5150 · Vol 18, n. 01, 2026  
Multidisciplinar · DOI · Revisão por pares

Faculdade de Tecnologia Praia Grande – FATEC

Períodicidade: Anual  
revista@fatecpg.edu.br

Recebido: Jan 2026

Aceito: Mar 2026

Publicado: Jun 2026

URL: <https://www.fatecpg.edu.br/revista/index.php/ps/article/view/452>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20045530>



## RESUMO

O artigo examina experiência pedagógica interdisciplinar em cinco turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, tendo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como eixo estruturador. O objetivo foi integrar o ensino de História à realização dos direitos humanos, por meio de pesquisa-ação que mobilizou os estudantes na identificação de demandas do território e na elaboração de projetos de intervenção ao longo de três trimestres. Os dados foram registrados em planilha colaborativa e analisados sob abordagem quantitativa e qualitativa. Foram identificados 27 projetos vinculados aos 17 ODS, com maior incidência nos ODS 2, 12, 14 e 16. As ações foram organizadas em quatro categorias: artístico-comunicativas, ambientais-práticas, educativo-sociais e tecnológico-inovadoras, evidenciando o cultivo de disposições como colaboração, pensamento crítico e postura ética. A experiência demonstrou potencial de inovação educacional ao promover protagonismo discente e a tradução de agendas globais em propostas locais contextualizadas. Conclui-se que a escola pública constitui espaço estratégico para a formação cidadã e a realização de direitos, destacando-se a importância de fortalecer articulações entre diferentes níveis educacionais em favor da sustentabilidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); Educação Básica; Inovação educacional; Direitos Humanos; Pesquisa-Ação.

## ABSTRACT

*The article examines an interdisciplinary pedagogical experience developed in five 6th-grade elementary school classes, using the Sustainable Development Goals (SDGs) as a structuring axis. The objective was to integrate History teaching with the realization of human rights through action research that mobilized students to identify local demands and develop intervention projects over three academic terms. Data were recorded in a collaborative spreadsheet and analyzed using quantitative and qualitative approaches. Twenty-seven projects linked to the 17 SDGs were identified, with higher incidence in SDGs 2, 12, 14, and 16. The actions were organized into four categories: artistic-communicative, environmental-practical, educational-social, and technological-innovative, evidencing the cultivation of dispositions such as collaboration, critical thinking, and ethical stance. The experience constituted grassroots educational innovation by promoting student protagonism and local translation of global agendas. It concludes that public schools represent strategic spaces for citizenship education and rights realization, highlighting the importance of strengthening articulations between different educational levels in favor of sustainability.*

**KEY-WORDS:** Sustainable Development Goals (SDG); Basic Education; Educational innovation; Human Rights; Action Research.

## INTRODUÇÃO

A integração da educação escolar aos marcos globais de desenvolvimento, como a Agenda 2030 e seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), apresenta-se como um imperativo pedagógico e social. No campo educacional, essa agenda internacional é concebida como recurso potencial para mobilizar atores e práticas no âmbito escolar (Akkari, 2017). Contudo, estudos recentes têm alertado para o risco de uma apropriação acrítica e instrumental dos ODS, que prioriza a qualificação para o mercado em detrimento de uma formação integral e cidadã (Novais; Akkari, 2024), além de evidenciar o descompasso entre a adesão formal aos pactos globais e a efetivação do direito à educação em contextos de desigualdade estrutural (Akamine; Oliveira; Shiota, 2023). Tais constatações colocam em relevo a necessidade de investigar processos educativos que promovam uma tradução crítica e localizada dos marcos globais, especialmente na educação básica, onde se forjam as primeiras experiências de cidadania.

O presente artigo insere-se nesse debate ao examinar uma experiência pedagógica interdisciplinar desenvolvida com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Roberto Mário Santini, em Praia Grande (SP), que tomou os ODS como eixo estruturador. A pesquisa parte do seguinte problema: *como a escola pública pode apropriar-se dos ODS de modo que favoreçam a realização de direitos?* Para orientar a investigação e o exame dos dados, foram formuladas as seguintes questões específicas: Que demandas locais relacionadas aos ODS são percebidas e priorizadas por estudantes do 6º ano ao investigarem seu território? Que tipos de ações de intervenção os estudantes propõem para responder a essas demandas, e o que tais propostas revelam sobre sua compreensão dos ODS? Em que medida o processo de elaboração e socialização dos projetos mobiliza disposições como colaboração, pensamento crítico e postura ética? Como a experiência pode ser compreendida à luz dos conceitos de inovação educacional e de educação como direito que viabiliza outros direitos?

A hipótese que orienta o estudo é que, ao mobilizar os estudantes na investigação da realidade e na proposição de soluções, a abordagem dos ODS por meio da pesquisa-ação pode configurar-se como inovação educacional, promovendo uma apropriação crítica e localizada dos marcos globais. Essa apropriação, por sua vez, tenderia a cultivar disposições como colaboração, pensamento crítico e postura ética, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de intervir em sua realidade e de articular demandas locais a agendas mais amplas de direitos.

O objetivo geral do estudo foi examinar essa experiência pedagógica, buscando compreender seus desdobramentos para a formação dos estudantes e para a apropriação crítica dos ODS no currículo escolar. Como objetivos específicos, pretendeu-se: (a) identificar as demandas locais relacionadas aos ODS percebidas pelos estudantes; (b) descrever e categorizar as propostas de intervenção elaboradas; (c) avaliar, à luz do referencial teórico, em que medida tais práticas favorecem o cultivo de disposições éticas e colaborativas; e (d) discutir as implicações da experiência para a inovação educacional na escola pública.

A relevância da investigação reside em sua contribuição para o campo educacional em ao menos três dimensões. Primeiro, ao oferecer evidências empíricas sobre os desafios e potencialidades da integração dos ODS no currículo da educação básica, em diálogo com estudos recentes que apontam a necessidade de metodologias participativas e contextualizadas (Tovar Mora; Poza Vilches; Ladino Ospina, 2022; Souza et al., 2024). Segundo, ao articular conceitos como disposições, inovação educacional e direito à educação, propondo um quadro analítico que pode subsidiar futuras pesquisas e práticas educativas. Terceiro, ao reafirmar o papel da escola pública como espaço vital para a constituição de uma cidadania ativa e para a construção de um futuro sustentável e justo, em sintonia com o apelo de Artaxo (2025) por uma educação que incorpore a compreensão dos limites planetários e das desigualdades sociais. Esse projeto se insere, assim, em uma trajetória de investigações sobre políticas educacionais, memória social e luta por direitos (Cordeiro, 2009; 2017).

O artigo está estruturado em cinco seções, incluindo esta introdução. A fundamentação teórica discute os conceitos de disposições em contraposição às competências, o papel da escola como espaço de inovação educacional e a relação entre ODS e direitos humanos, estabelecendo o diálogo com autores como Canagarajah e Hashiguti (2025), Ghanem (2004; 2012), McCowan (2010; 2015) e com estudos empíricos sobre educação para a sustentabilidade (Moreno; Perusi, 2024; Ghilardi-Lopes et al., 2023; Brito; Cunha; Siveres, 2018). Os procedimentos metodológicos detalham a pesquisa-ação, o contexto, os participantes e as etapas de implementação, com ênfase nos instrumentos de coleta e nos procedimentos de análise qualitativa. A seção de resultados e discussão apresenta os dados obtidos, organizados em torno das questões de pesquisa, e os examina à luz do referencial adotado. Por fim, as considerações sintetizam os achados, apontam limitações do estudo e indicam implicações para a prática educativa e para pesquisas futuras.

## **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A discussão sobre a incorporação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) na educação básica requer um arcabouço teórico que articule as dimensões global e local do conhecimento escolar, bem como os processos de aprendizagem e a formação cidadã. Esta seção está organizada em quatro subseções que abordam, respectivamente, os desafios da apropriação crítica da Agenda 2030, o conceito de disposições em contraposição às competências, o papel da escola como espaço de inovação educacional e a relação entre educação, direitos humanos e ODS.

### **1.1 A AGENDA 2030 E OS ODS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: DESAFIOS DA APROPRIAÇÃO CRÍTICA**

A Agenda 2030, com seus 17 ODS, constitui um marco internacional que busca mobilizar governos, sociedade civil e instituições educacionais em torno de metas comuns para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2025). No campo educacional, Akkari (2017) alerta que, embora a agenda represente um consenso internacional, corre o risco de ser apropriada de forma acrítica se não considerar as realidades concretas das comunidades escolares. O autor argumenta que os ODS devem ser vistos como instrumentos de mobilização que ganham sentido quando traduzidos pelas práticas locais, e não como prescrições universais a serem simplesmente aplicadas. No contexto brasileiro, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2018) reforça a necessidade de adaptação das metas da Agenda 2030 às desigualdades regionais e socioeconômicas do país, ratificando o sentido dos ODS como direitos a serem realizados pelo Estado e pela sociedade.

Essa necessária adaptação da Agenda 2030 às realidades locais é um desafio premente, como demonstram estudos empíricos no contexto brasileiro e latino-americano. Novais e Akkari (2024), ao analisarem as políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), alertam para o risco de uma “leitura instrumental” da educação ao longo da vida, que, sob a influência das agendas internacionais, prioriza a qualificação para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação integral e cidadã. Os autores evidenciam que as metas dos ODS, embora representem um avanço, podem reforçar uma perspectiva minimalista se não forem contrabalançadas por uma visão crítica e emancipadora da educação.

A complexidade dessa apropriação crítica é ainda mais evidente em projetos de integração regional. Akamine, Oliveira e Shiota (2023) investigaram a Rota de Integração

Latino-Americana (RILA) e seus desafios educacionais sob a ótica dos ODS 4, 8 e 17. As autoras constatarem que, apesar dos acordos e da adesão formal à Agenda 2030, os países envolvidos (Brasil, Paraguai, Argentina e Chile) apresentam indicadores educacionais preocupantes, com altas taxas de exclusão e defasagem escolar. Isso demonstra que a mera assinatura de pactos globais não garante a efetivação do direito à educação, sendo necessárias políticas robustas que considerem as desigualdades estruturais de cada território.

Ademais, a emergência climática adiciona uma camada de urgência a esse debate. Artaxo (2025) ressalta que o ODS 13 (Ação contra a mudança global do clima) é central para a realização de todos os demais. O autor defende que a educação para a sustentabilidade deve incorporar a compreensão dos limites planetários e das desigualdades sociais, tornando-se um instrumento fundamental para que a sociedade compreenda os riscos e cobre políticas efetivas, aproximando a ciência das decisões públicas.

## **1.2 DISPOSIÇÕES VERSUS COMPETÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA CRÍTICA E DA NEUROCIÊNCIA**

Para analisar os processos formativos desencadeados por projetos que integram os ODS ao currículo, o conceito de “disposições”, proposto por Canagarajah e Hashiguti (2025), oferece uma lente profícua. Diferentemente das competências, frequentemente associadas a habilidades mensuráveis e individuais, as disposições referem-se a qualidades relacionais e processuais, como colaboração, pensamento crítico e postura ética, que se cultivam na ação coletiva orientada para o bem comum. Essa noção dialoga com a pedagogia freireana, para quem a “leitura do mundo” precede a leitura da palavra e constitui condição para a intervenção transformadora (Freire, 1987). A neurociência cognitiva contemporânea corrobora essa perspectiva ao evidenciar que a aprendizagem significativa ocorre quando o conhecimento é sustentado por experiências emocionalmente marcantes e contextualizadas, ativando redes neurais associadas à resolução de problemas e à tomada de decisão (Cosenza; Guerra, 2011).

Essa perspectiva encontra respaldo em experiências pedagógicas concretas. Moreno e Perusi (2024), ao relatarem o uso da “ecotinta” à base de solo em um curso de Geografia, demonstram como metodologias ativas e lúdicas podem fomentar disposições como a criatividade, o senso de pertencimento e a responsabilidade socioambiental. A atividade artística com o solo, ao conectar os estudantes com a temática da conservação (ODS 15), mobilizou aprendizagens baseadas na experiência, em consonância com os princípios da neurociência e da pedagogia freireana.

A formação de disposições também está associada ao desenvolvimento de um pensamento complexo e sistêmico. Ghilardi-Lopes et al. (2023) argumentam que o oceano pode funcionar como um “tema integrador” nos currículos, promovendo a interdisciplinaridade. Ao analisarem a relação entre a Cultura Oceânica e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as autoras mostram que todos os seus princípios se conectam às competências de Ciências da Natureza, abrindo possibilidades para o desenvolvimento de disposições como a colaboração, a comunicação e o engajamento cidadão em torno de questões socioambientais globais.

Essa abordagem é corroborada por Tovar Mora, Poza Vilches e Ladino Ospina (2022) em seu estudo com escolas colombianas. Os pesquisadores identificaram que as práticas pedagógicas voltadas para a Educação para a Sustentabilidade (EpS) favorecem o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico e a tomada de decisão participativa. Os docentes, apesar das diferenças institucionais, demonstraram preferência por abordagens que integram valores, reflexões éticas e a problematização da realidade, o que converge diretamente com a noção de “disposições” aqui comentada. Assim, a formação de disposições éticas e críticas requer metodologias que mobilizem os estudantes como protagonistas de suas próprias aprendizagens.

### **1.3 ESCOLA COMO ESPAÇO DE INOVAÇÃO E CIDADANIA ATIVA**

A escola, nesse contexto, é compreendida como espaço de inovação educacional no sentido proposto por Ghanem (2004): não como aplicação de reformas vindas “de cima para baixo”, mas como ação micropolítica que emerge do protagonismo dos sujeitos no cotidiano escolar. O autor distingue inovação de reforma, enfatizando que a primeira envolve rupturas com práticas estabelecidas e a participação ativa da comunidade. Em estudos posteriores, Ghanem (2012) reforça que a inovação educacional fortalece a cidadania ao transformar a escola em um espaço de exercício democrático, onde estudantes, professores e famílias constituem conhecimentos e intervenções sociais.

A ideia de inovação como ação micropolítica, proposta por Ghanem, é corroborada por estudos empíricos que investigam a gestão participativa e seus efeitos. Brito, Cunha e Siveres (2018), ao analisarem escolas em Sobral (CE) contempladas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) - Escolas Sustentáveis, identificaram que a aplicação de recursos em projetos socioambientais, aliada à participação democrática, resultou em impactos positivos como o fortalecimento do “sentimento de pertencimento”, a “união de esforços” e a “qualificação de

parcerias”. Os autores propõem indicadores qualitativos que demonstram como a descentralização da gestão e o envolvimento com o entorno são fatores decisivos para transformar a escola em um espaço educador sustentável.

Essa perspectiva é aprofundada por Brito, Siveres e Cunha (2019) ao discutirem o uso de indicadores qualitativos para avaliar tais projetos. Os autores argumentam que a avaliação qualitativa permite captar a multidimensionalidade das mudanças, indo além de métricas quantitativas e contemplando a conscientização ambiental e a ressignificação de valores.

A importância de instrumentos de avaliação é também o foco de Souza et al. (2024), que propuseram um conjunto de indicadores de sustentabilidade para escolas brasileiras. A partir da adaptação de ferramentas consolidadas e validação com especialistas, os autores estruturaram um modelo em três eixos (gestão, estrutura física e educação para a sustentabilidade). O estudo reforça que a “escola sustentável” deve articular esses eixos de forma integrada, promovendo coerência entre o discurso e a prática, e que a gestão participativa é condição indispensável para o sucesso da implementação.

Em contexto colombiano, Tovar Mora, Poza Vilches e Ladino Ospina (2022) também observaram que o Projeto Ambiental Escolar (PRAE) funciona como um dispositivo de inovação e ambientalização curricular. Apesar das diferenças de enfoque entre as escolas, a pesquisa evidenciou que a participação ativa da comunidade e a formação docente são elementos-chave para que a EpS se consolide como prática transformadora e não como um tema marginal no currículo. Essa perspectiva alinha-se à defesa de uma educação que forme sujeitos históricos críticos, capazes de intervir em sua realidade (Jacobi, 2003).

#### **1.4 EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E A REALIZAÇÃO DOS ODS**

A compreensão dos ODS como pacto de direitos fundamentais (Piovesan, 2004) exige que se examine a interdependência entre o direito à educação e os demais direitos. McCowan (2010; 2015) argumenta que a educação é um direito humano que viabiliza a realização de outros direitos enquanto se realiza, ou seja, o processo educativo já deve incorporar práticas que promovam saúde, igualdade, justiça social e sustentabilidade. Nessa perspectiva, a integração dos ODS no currículo constitui oportunidade para o exercício da cidadania ativa e para a constituição de conhecimentos significativos respaldados pelas necessidades locais.

A visão de McCowan sobre a educação como direito que viabiliza outros direitos é exemplificada em estudos que abordam a Agenda 2030 de forma sistêmica. Akamine, Oliveira

e Shiota (2023) destacam a sinergia entre os ODS 4, 8 e 17 no contexto da RILA, argumentando que a formação de capital humano por meio da educação é condição para que os países da rota possam aproveitar as oportunidades de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que enfrentam desafios como a exclusão escolar. A cooperação internacional (ODS 17) surge, assim, como mecanismo fundamental para fortalecer políticas educacionais e garantir que o crescimento econômico não se dê à custa da degradação social e ambiental.

Essa interdependência fica ainda mais evidente quando se considera a crise climática. Artaxo (2025) alerta que “sem um clima estável será impossível termos água, comida e saúde para a maioria da população”, relacionando o ODS 13 a todos os demais. A educação, nesse contexto, é peça-chave para a conscientização sobre os riscos e para a formação de uma cidadania ativa capaz de pressionar por mudanças estruturais, alinhando-se ao conceito de “justiça climática e ética”.

No âmbito da educação básica, experiências práticas demonstram essa conexão. Moreno e Perusi (2024) vinculam a educação em solos ao ODS 15, mostrando como o conhecimento sobre a conservação desse recurso natural é fundamental para a manutenção da vida e para a segurança alimentar. Autores como Guimarães (2003) e Bittencourt (2009) destacam o papel do ensino de História nesse processo, ao oferecer ferramentas para compreender as desigualdades e os processos sociais que moldam o presente.

A abordagem interdisciplinar, por sua vez, potencializa a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, tornando as aprendizagens aplicáveis à realidade local e fortalecendo o engajamento comunitário (Sacristán, 2017). Um exemplo paradigmático dessa articulação vem do campo da economia solidária: Pereira e Messias (2025), ao analisarem a organização de catadores em uma cooperativa, evidenciam como a autogestão e a economia solidária podem promover a inclusão social e o trabalho decente (ODS 8), vinculando-se aos ODS 1, 3, 5, 10 e 11. A experiência, embora fora do ambiente escolar formal, serve como referência de práticas sustentáveis e participativas que podem e devem ser dialogadas com a educação para a cidadania, demonstrando que a concretização dos ODS passa pela transformação das relações sociais, econômicas e ambientais em todos os espaços da sociedade.

## **2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta seção descreve os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento do projeto “A Escola dos ODS: História, Direitos Humanos e Sustentabilidade”, detalhando a abordagem de pesquisa, o contexto de implementação, os sujeitos envolvidos, as etapas de execução, os instrumentos de coleta e os procedimentos de exame dos dados.

### **2.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA**

Optou-se pela pesquisa-ação como metodologia central do projeto, conforme conceituada por Morin (2004), por tratar-se de uma abordagem que integra planejamento, ação e reflexão de forma contínua e interligada. A pesquisa-ação revelou-se coerente com os objetivos do projeto por permitir: (a) a intervenção direta na realidade escolar; (b) a participação ativa dos estudantes como coprodutores do conhecimento; (c) a adaptação dinâmica das ações às necessidades identificadas ao longo do processo; e (d) a investigação sistemática das disposições que emergem da prática discente. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, de caráter exploratório e interventivo, que combina a produção de conhecimentos com a transformação da realidade investigada.

### **2.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA**

O projeto foi implementado ao longo do ano letivo de 2025 na Escola Municipal Roberto Mário Santini, localizada no Município da Estância Balneária de Praia Grande, litoral do Estado de São Paulo. A escolha da escola justifica-se por seu projeto pedagógico, que já contempla iniciativas como o Projeto Ginga Mulekada, voltado à valorização da cultura afro-brasileira e ao protagonismo juvenil, criando condições favoráveis para a integração dos ODS ao currículo.

Participaram da pesquisa cinco turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II (6B, 6C, 6D, 6E e 6F), totalizando aproximadamente 100 estudantes com idades entre 10 e 12 anos. As turmas foram selecionadas por serem as séries iniciais do segmento, presumindo um trabalho de continuidade nos anos seguintes. O projeto foi desenvolvido no componente curricular de História, utilizando uma das três aulas semanais destinadas à série.

## **2.3 ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO**

O projeto estruturou-se em três trimestres, conforme detalhamento a seguir:

### **2.3.1 Primeiro trimestre: planejamento e sensibilização**

Esta etapa inicial teve como objetivos: (a) apresentar a Agenda 2030 e os 17 ODS aos estudantes; (b) sensibilizar a comunidade escolar para a temática dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável; (c) organizar os grupos de trabalho; e (d) iniciar o processo de investigação sobre a relação entre os ODS, a realidade local e os direitos fundamentais.

As atividades incluíram aulas expositivas dialogadas sobre os ODS, exibição de vídeos institucionais da ONU, leitura de materiais adaptados à faixa etária e rodas de conversa. Procedeu-se ao sorteio dos ODS entre as turmas, garantindo distribuição equilibrada. Os estudantes foram organizados em grupos, cada qual responsável por aprofundar o estudo de um ODS específico e iniciar o levantamento preliminar de demandas locais relacionadas ao tema.

### **2.3.2 Segundo trimestre: investigação e elaboração**

Nesta fase, os grupos dedicaram-se à observação sistemática do entorno escolar e à realização de entrevistas informais com familiares, vizinhos e comerciantes locais, visando identificar demandas concretas relacionadas aos ODS sob sua responsabilidade. As entrevistas seguiram roteiros semiestruturados elaborados pelos próprios estudantes com mediação do professor, abordando questões como: “O que falta no bairro para as pessoas viverem melhor?”; “Como vocês percebem a questão da água, do lixo, da violência, da alimentação?”; “Que direitos não estão sendo respeitados aqui?”.

Paralelamente, os grupos iniciaram a elaboração dos projetos de intervenção, desenhando propostas que articulassem os ODS estudados às necessidades identificadas. Estavam previstas visitas de campo a órgãos públicos e parcerias com instituições locais, que foram parcialmente limitadas por restrições burocrático-institucionais e pela indisponibilidade de transporte. Como estratégia alternativa, utilizou-se a pesquisa virtual em sites oficiais, reportagens e documentários sobre a região.

### 2.3.3 Terceiro trimestre: sistematização e socialização

A etapa final concentrou-se na finalização dos projetos de intervenção e na preparação para a apresentação pública. Cada grupo sistematizou sua proposta em formato de apresentação oral, com apoio de recursos como cartazes, maquetes, vídeos curtos, dramatizações, distribuição de sementes e folders explicativos. As produções foram socializadas durante a “1ª Festa dos ODS”, realizada em 6 de novembro de 2025, integrada ao evento institucional “Parada Literária”, promovido pela Secretaria de Educação de Praia Grande. O evento contou com a participação da comunidade escolar, incluindo familiares, professores de outras disciplinas, gestores e representantes da Secretaria, que puderam conhecer os projetos e dialogar com os estudantes sobre suas propostas.

## 2.4 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Para o registro sistemático das informações produzidas ao longo do projeto, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- a) **Planilha digital colaborativa:** desenvolvida em um aplicativo de Planilhas, continha os campos: turma, nome dos integrantes do grupo, ODS sorteado, título do projeto, descrição detalhada da ação proposta, materiais necessários e observações. A planilha foi preenchida pelos grupos ao final do segundo trimestre e revisada no terceiro, permitindo o acompanhamento das produções.
- b) **Diário de campo do professor-pesquisador:** utilizado para registrar observações sobre o processo, dificuldades enfrentadas, interações entre os estudantes, falas significativas e impressões sobre o engajamento e as disposições manifestadas.
- c) **Registros audiovisuais:** fotografias e gravações em vídeo das apresentações e dos processos de elaboração, com autorização prévia dos responsáveis, compondo um acervo documental das atividades.
- d) **Produções dos estudantes:** cartazes, maquetes, roteiros de teatro, vídeos e materiais escritos produzidos ao longo do projeto, que serviram como fontes para análise qualitativa.

## **2.5 PROCEDIMENTOS DE EXAME DOS DADOS**

O exame dos dados foi realizado de forma mista, combinando abordagens quantitativas e qualitativas, com ênfase no aprofundamento da análise qualitativa, conforme detalhado a seguir.

### **2.5.1 Análise quantitativa**

Procedeu-se à contabilização da frequência de sorteio dos 17 ODS entre os 27 projetos válidos registrados na planilha, excluindo propostas sem ODS definido ou com numeração não oficial. Também foi calculado o número de projetos por turma, permitindo identificar a distribuição temática e a produtividade de cada grupo. Esses dados forneceram um panorama geral do interesse e da abrangência temática das propostas, servindo como pano de fundo para a análise qualitativa.

### **2.5.2 Análise qualitativa: processo de categorização**

A análise qualitativa teve como foco as descrições das ações propostas nos 27 projetos, bem como os registros do diário de campo e as produções dos estudantes. Adotou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2016) como referencial metodológico, seguindo as etapas de pré análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na etapa de pré- análise, inicialmente, realizou-se uma leitura de todas as descrições dos projetos registradas na planilha, complementadas pela consulta aos registros audiovisuais e anotações de campo. Essa etapa permitiu familiarizar-se com o corpus e identificar primeiros indícios de regularidades e singularidades.

Na etapa de Exploração do material, procedeu-se à codificação das unidades de registro. Cada ação proposta foi considerada uma unidade de contexto, e a partir delas foram extraídos núcleos de sentido. O processo de codificação foi orientado por dois movimentos complementares:

1. **Codificação aberta:** as ações foram agrupadas preliminarmente por similaridade temática e tipológica, gerando categorias provisórias. Por exemplo, projetos que envolviam criação de cartazes, vídeos ou dramatizações foram inicialmente reunidos sob o rótulo “expressão artística”.
2. **Codificação axial:** as categorias provisórias foram refinadas e articuladas com o referencial teórico da pesquisa. Buscou-se identificar, nas ações propostas, indícios das disposições (colaboração, pensamento crítico, postura ética) discutidas por Canagarajah e Hashiguti (2025), bem como elementos de inovação educacional (Ghanem, 2012) e de exercício de cidadania ativa (Jacobi, 2003).

Crítérios de categorização: A definição das categorias finais obedeceu aos seguintes critérios:

- **Homogeneidade:** cada categoria deve agregar ações com natureza e finalidade semelhantes.
- **Pertinência:** as categorias devem estar articuladas aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico.
- **Exclusividade:** uma mesma ação não foi alocada em mais de uma categoria.
- **Objetividade:** os critérios de inclusão em cada categoria foram explicitados de modo a permitir replicabilidade.

Após sucessivas leituras e discussões com outros profissionais, chegou-se a quatro categorias temáticas que englobam a totalidade dos projetos:

- a. **Ações artístico-comunicativas:** propostas que utilizam linguagens artísticas (teatro, música, dança, artes visuais) ou midiáticas (produção de vídeos, podcasts, campanhas em redes sociais) para sensibilizar a comunidade sobre um ODS. Exemplo: criação de uma peça teatral sobre consumo consciente (ODS 12).
- b. **Ações ambientais-práticas:** intervenções diretas no espaço escolar ou no entorno com foco em questões ambientais, como mutirões de limpeza, plantio de hortas comunitárias, sistemas de coleta seletiva ou aproveitamento de água da chuva. Exemplo: implantação de lixeiras seletivas na escola (ODS 11 e 12).
- c. **Ações educativo-sociais:** propostas voltadas à educação e à mobilização social, incluindo rodas de conversa, oficinas temáticas, distribuição de materiais informativos e parcerias com instituições para promover direitos específicos (saúde, educação, igualdade de gênero). Exemplo: campanha de arrecadação de alimentos e oficina sobre nutrição saudável (ODS 2 e 3).

- d. **Ações tecnológico-inovadoras:** projetos que propõem o uso de tecnologias digitais ou soluções criativas para problemas locais, como aplicativos de denúncia de violência, mapas interativos de acessibilidade ou protótipos de dispositivos sustentáveis. Exemplo: desenvolvimento de um jogo digital sobre reciclagem (ODS 4 e 12).

Tratamento dos resultados e interpretação: A partir da categorização, procedeu-se à análise interpretativa, estabelecendo diálogos entre as ações propostas e os conceitos teóricos.

Para cada categoria, foram identificados:

- As disposições predominantes manifestadas (ex.: colaboração nos projetos educativo-sociais; pensamento crítico nos artístico-comunicativos; postura ética nos ambientais-práticos).
- Os elementos de inovação educacional presentes, considerando a participação ativa dos estudantes e a articulação com a comunidade.
- As conexões com a perspectiva da educação como direito (McCowan, 2010; 2015), avaliando em que medida os projetos contribuíam para a efetivação de direitos no território.

As falas e produções dos estudantes registradas no diário de campo e nos materiais audiovisuais foram utilizadas como evidências para ilustrar e fundamentar as interpretações, garantindo que a análise permanecesse sustentada pelos dados empíricos.

### 2.5.3 Validação da análise

Para assegurar a confiabilidade da categorização e das interpretações, adotaram-se os seguintes procedimentos:

- Triangulação de fontes: cruzamento das informações provenientes da planilha, do diário de campo e dos registros audiovisuais.
- Validação entrepares: as categorias e interpretações preliminares foram discutidas com um pesquisador colaborador externo ao projeto, com experiência em educação e metodologias qualitativas, que atuou como “auditor” do processo.
- Reflexividade: o professor-pesquisador manteve um registro sistemático de suas impressões e vieses no diário de campo, buscando explicitar e controlar possíveis influências subjetivas na análise.

## **2.6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA**

Cabe registrar as limitações enfrentadas durante a implementação: as restrições burocráticas para visitas de campo e parcerias externas reduziram o escopo inicialmente previsto para a investigação; a indisponibilidade de alguns recursos materiais listados no projeto (como câmeras profissionais e softwares de edição) exigiu adaptações com uso de celulares e programas gratuitos; e o tempo reduzido para algumas etapas, em função do calendário escolar, impôs ajustes no cronograma. Tais limitações, contudo, não comprometeram a consecução dos objetivos propostos e foram parcialmente contornadas com soluções criativas desenvolvidas coletivamente.

## **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesta seção, apresentam-se os resultados obtidos ao longo do projeto, organizados em subseções que contemplam a distribuição dos projetos por ODS, o perfil das turmas, a categorização das ações e a análise crítica desses achados em diálogo com o referencial teórico adotado e com estudos correlatos. O esforço analítico busca transcender a descrição das atividades para explorar suas implicações educacionais, evidenciando como os dados empíricos corroboram, tensionam e ampliam os conceitos discutidos na fundamentação teórica.

### **3.1 DISTRIBUIÇÃO DOS PROJETOS POR ODS: ENTRE A AGENDA GLOBAL E AS DEMANDAS LOCAIS**

Foram registrados 27 projetos válidos, distribuídos entre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. O Quadro 1 apresenta a distribuição completa:

**Quadro 1 – Distribuição dos projetos por ODS**

ODS	Tema	Número de Projetos
2	Fome Zero e Agricultura Sustentável	3
12	Consumo e Produção Responsáveis	3
14	Vida na Água	3
16	Paz, Justiça e Instituições Eficazes	3
1	Eradicação da Pobreza	2
9	Indústria, Inovação e Infraestrutura	2
11	Cidades e Comunidades Sustentáveis	2
15	Vida Terrestre	2
17	Parcerias e Meios de Implementação	1
4	Educação de Qualidade	1
5	Igualdade de Gênero	1
6	Água Potável e Saneamento	1
7	Energia Acessível e Limpa	1
8	Trabalho Decente e Crescimento Econômico	1
13	Ação Contra a Mudança Global do Clima	1

Fonte: Elaboração própria

Os ODS mais recorrentes foram 2, 12, 14 e 16, cada um com três projetos. Essa concentração temática não é aleatória: ela reflete a proximidade dessas questões com o cotidiano dos estudantes em uma cidade litorânea como Praia Grande. O ODS 14 (Vida na Água), por exemplo, dialoga diretamente com a identidade territorial dos alunos, que vivem em estreita relação com o mar. Essa escolha evidencia o que Akamine, Oliveira e Shiota (2023) denominam “apropriação territorial da Agenda 2030”: a tradução dos marcos globais a partir das experiências concretas e das vulnerabilidades percebidas no espaço vivido. O ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes), por sua vez, provavelmente reflete a exposição dos estudantes a situações de violência urbana, comum em periferias, demonstrando que a escola é um espaço onde essas tensões emergem e podem ser pedagogicamente trabalhadas.

A presença expressiva do ODS 2 (Fome Zero) e do ODS 12 (Consumo Responsável) revela uma preocupação com questões materiais básicas, como alimentação e desperdício, que, embora globais, assumem contornos locais na realidade de famílias em situação de vulnerabilidade. Essa constatação dialoga com a crítica de Novais e Akkari (2024) ao risco de uma “leitura instrumental” dos ODS: os estudantes partiram de suas vivências para dar sentido aos objetivos, operando uma leitura crítica e situada.

### **3.1.1 A emergência de ODS não oficiais: criatividade e crítica à agenda global**

Para além dos ODS oficiais, três grupos criaram projetos para objetivos não previstos na Agenda 2030, classificados como ODS 18 (Igualdade Racial), ODS 19 (Arte, Cultura e Comunicação) e ODS 20 (Direitos dos Povos Originários e Comunidades Tradicionais).

Embora excluídos da análise quantitativa por fugirem ao escopo oficial, essas iniciativas são analiticamente significativas.

A criação de propostas para o ODS 18 (Igualdade Racial) por um grupo da turma 6F, que desenvolveu um projeto de teatro do oprimido abordando o racismo na escola, revela a capacidade dos estudantes de identificar lacunas na agenda global e propor temas que julgam relevantes para sua realidade. Este fenômeno dialoga diretamente com a crítica de Akkari (2017) sobre a necessidade de apropriação local dos ODS: os estudantes, ao sentirem-se protagonistas, ampliaram o marco original para contemplar pautas identitárias e comunitárias. Essa apropriação demonstra, ainda, o exercício do que Canagarajah e Hashiguti (2025) denominam “disposição crítica”: a capacidade de questionar marcos estabelecidos e propor alternativas a partir de vivências concretas.

O ODS 19 (Arte, Cultura e Comunicação), proposto por um grupo da turma 6C, que desenvolveu uma mostra de cinema sobre a cultura argentina, evidencia a valorização da expressão artística como linguagem legítima para abordar questões sociais. Essa iniciativa corrobora a perspectiva de Moreno e Perusi (2024) sobre o potencial das metodologias ativas e lúdicas, como a arte, para fomentar disposições como a criatividade e o engajamento cidadão. O ODS 20 (Direitos dos Povos Originários), elaborado por um grupo da turma 6B, que pesquisou e produziu cartazes sobre a cultura Guarani na região, demonstra uma preocupação com a visibilidade de grupos historicamente silenciados, alinhando-se à perspectiva dos direitos humanos defendida por Piovesan (2004).

### **3.2 PERFIL TEMÁTICO DAS TURMAS: SINGULARIDADES QUE REVELAM PROCESSOS COLETIVOS**

Cada turma desenvolveu entre 5 e 8 projetos, com perfis temáticos distintos que, longe de serem meras descrições, revelam as dinâmicas internas, os processos de negociação coletiva e as mediações pedagógicas que singularizaram as trajetórias. O Quadro 2 sintetiza esses perfis:

**Quadro 2 – Perfil temático das turmas**

<b>Turma</b>	<b>Nº Projetos</b>	<b>Ênfase Temática</b>	<b>Predomínio de Ações</b>	<b>Disposições Evidenciadas</b>
6F	5	ODS 16 e 17	Artístico-comunicativas (teatro do oprimido, cartazes, jornal)	Colaboração, empatia, expressão simbólica
6E	6	ODS 14 e 15	Ambientais-práticas e de <i>advocacy</i> (carta à COP30, distribuição de sementes)	Consciência ecológica, engajamento cívico, pensamento sistêmico
6B	7	ODS 1, 2 e 11	Intervenção local prática (composteira, horta, mapeamento, cestas básicas)	Solidariedade, protagonismo, pensamento concreto
6D	5	ODS 6 e 9	Tecnológico-inovadoras (vídeos, maquetes de saneamento e energia solar)	Criatividade técnica, comunicação, inovação
6C	8	ODS 12	Artísticas e educativo-sociais (feira de troca, cinema, teatro)	Economia circular, expressão artística, cooperação

Fonte: Elaboração própria

Essa diversidade de perfis pode ser considerada evidência central da tese de Ghanem (2012) sobre a inovação educacional. Partindo de um mesmo ponto de partida, o sorteio dos ODS, cada turma constituiu trajetórias singulares, influenciadas pelas interações internas, pelos interesses dos estudantes e pelas mediações do professor. A turma 6E, por exemplo, ao concentrar-se nos ODS 14 e 15 e produzir uma carta à COP30, desenvolveu o que Ghilardi-Lopes et al. (2023) denominam “pensamento sistêmico”: a compreensão de que problemas locais (como a poluição das praias) ligam-se a questões globais (como as mudanças climáticas), exigindo respostas em múltiplas escalas.

A turma 6B, com seus projetos de intervenção prática (horta, composteira, cestas básicas), materializa a ideia de McCowan (2010; 2015) de que a educação realiza direitos ao se realizar. O processo educativo, ao mobilizar os estudantes para ações concretas de combate à fome e promoção da sustentabilidade, já incorpora a efetivação do direito à alimentação adequada e ao meio ambiente saudável. A horta comunitária, nesse sentido, pode se tornar um dispositivo pedagógico que articula aprendizagens e transformação social.

A turma 6F, com seu teatro do oprimido sobre racismo, dialoga diretamente com a pedagogia freireana (Freire, 1987) e com a noção de “disposição ética” proposta por Canagarajah e Hashiguti (2025). Os estudantes expressaram uma preocupação com a justiça e exercitaram a capacidade de problematizar a realidade e agir sobre ela simbolicamente.

### 3.3 CATEGORIZAÇÃO DAS AÇÕES PROPOSTAS: MÚLTIPLAS LINGUAGENS, MÚLTIPLAS DISPOSIÇÕES

A partir do exame de conteúdo das descrições dos 27 projetos (Bardin, 2016), as ações foram agrupadas em quatro categorias, conforme detalhado no Quadro 3. O processo de categorização, descrito na seção metodológica, obedeceu aos critérios de homogeneidade, pertinência, exclusividade e objetividade, sendo validado por procedimento entre pares.

**Quadro 3 – Categorias das ações propostas e disposições associadas**

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos</b>	<b>ODS Relacionados</b>	<b>Disposições Predominantes</b>
<b>Artístico-comunicativa</b>	Utilização de linguagens artísticas e midiáticas para sensibilizar, informar ou provocar reflexão	Teatro do oprimido, produção de cartazes, vídeos, mostras de cinema, jornal mural	5, 9, 16, 17	Criatividade, empatia, pensamento crítico, expressão simbólica
<b>Ambiental-prática</b>	Intervenções diretas no meio ambiente escolar ou comunitário, com foco em sustentabilidade	Composteira, horta, limpeza de área, distribuição de sementes, carta à COP30	2, 6, 14, 15	Responsabilidade socioambiental, consciência ecológica, engajamento cívico
<b>Educativo-social</b>	Ações voltadas à conscientização, troca solidária e diagnóstico de necessidades sociais	Feira de troca de livros, mapeamento de áreas verdes, doações, cestas básicas, rodas de conversa	1, 4, 11, 12	Solidariedade, colaboração, senso de justiça, pertencimento comunitário
<b>Tecnológico-inovadora</b>	Elaboração de protótipos, maquetes ou uso de tecnologias para propor soluções	Maquete de energia solar, maquete de saneamento básico, vídeos explicativos com efeitos especiais	7, 9	Criatividade técnica, pensamento projetual, inovação, comunicação científica

Fonte: Elaboração própria

Esta categorização revela a multiplicidade de linguagens e abordagens mobilizadas pelos estudantes, que não se limitaram a formatos tradicionais, mas exploraram diferentes meios para expressar suas ideias e intervir na realidade. A presença expressiva de ações artístico-comunicativas (presentes em todas as turmas) indica que a arte funcionou como linguagem privilegiada para a expressão de disposições como empatia e pensamento crítico. O teatro do oprimido da turma 6F, por exemplo, permitiu que os estudantes experimentassem, pela via da representação, conflitos e mediações, exercitando o que Freire (1987) chamaria de “consciência crítica”.

As ações ambientais-práticas, particularmente concentradas na turma 6E, evidenciam o desenvolvimento de uma “consciência ecológica” que, como argumentam Tovar Mora, Poza Vilches e Ladino Ospina (2022), é condição para a transição da Educação Ambiental para a Educação para a Sustentabilidade. A carta à COP30, endereçada a autoridades locais e globais,

revela uma compreensão avançada da dimensão política da questão climática, alinhando-se à perspectiva de Artaxo (2025) sobre a necessidade de aproximar ciência e decisões públicas.

As ações educativo-sociais, como a feira de troca de livros e a distribuição de cestas básicas, materializam o que Brito, Cunha e Siveres (2018) identificaram como “sentimento de pertencimento” e “união de esforços” em escolas com gestão participativa. A solidariedade, aqui, se tornou uma disposição cultivada na ação coletiva orientada para o bem comum.

As ações tecnológico-inovadoras, embora em menor número, são particularmente significativas por revelarem a apropriação criativa de recursos digitais por estudantes de escolas públicas, muitas vezes estigmatizados como “excluídos digitais”. A produção de maquetes de saneamento e energia solar, associada a vídeos explicativos, demonstra o que Souza et al. (2024) consideram um dos eixos da escola sustentável: a articulação entre estrutura física (representada nas maquetes) e educação para a sustentabilidade (expressa nos conteúdos abordados).

### **3.4 ANÁLISE CRÍTICA: DISPOSIÇÕES, INOVAÇÃO E DIREITOS EM DIÁLOGO**

Os resultados, agora analisados à luz do referencial teórico, permitem afirmar que a abordagem dos ODS por meio da pesquisa-ação configurou-se como inovação educacional (Ghanem, 2012), promovendo uma apropriação crítica e localizada dos marcos globais e cultivando disposições éticas e colaborativas (Canagarajah; Hashiguti, 2025).

#### **3.4.1 Disposições em ação: para além das competências mensuráveis**

O exame das ações e dos perfis das turmas permite identificar a emergência de disposições que transcendem a lógica das competências mensuráveis:

Colaboração: a organização em grupos, a divisão de tarefas e a construção coletiva dos projetos, particularmente evidente nas ações educativo-sociais da turma 6C e nas ambientais-práticas da turma 6B, demonstram a capacidade de trabalhar cooperativamente. Mais do que uma “habilidade de trabalho em equipe” (competência frequentemente avaliada em testes), a colaboração manifestou-se como disposição relacional, cultivada na ação coletiva e orientada para objetivos comuns, como a construção da horta ou a organização da feira de trocas.

- **Pensamento crítico:** a ativação em projetos de ODS não oficiais (18, 19, 20) e a elaboração da carta à COP30 (turma 6E) evidenciam o exercício da leitura crítica da realidade. Ao questionar a agenda global e propor temas ausentes, os estudantes operaram o que Freire (1987) denomina “leitura do mundo”, condição para a intervenção transformadora. A carta à COP30, em particular, revela uma compreensão sofisticada das relações entre escala local (poluição das praias) e global (mudanças climáticas), alinhando-se à perspectiva sistêmica defendida por Ghilardi-Lopes et al. (2023).
- **Postura ética:** as propostas de intervenção, distribuição de cestas básicas, teatro do oprimido sobre racismo, mapeamento de áreas verdes, revelam uma preocupação com o bem comum, a justiça e a dignidade humana. Essa postura ética não é um conteúdo ensinado, mas uma disposição cultivada na experiência concreta de identificação de problemas e busca de soluções coletivas. Como argumentam Tovar Mora, Poza Vilches e Ladino Ospina (2022), a Educação para a Sustentabilidade (EpS) favorece o desenvolvimento de tomada de decisão participativa e a reflexão ética, exatamente o que se observa nestes projetos.
- **Pertencimento:** o envolvimento com o entorno, expresso no mapeamento de áreas verdes (turma 6B) e na pesquisa sobre cultura Guarani (turma 6B), revela o que Brito, Cunha e Siveres (2018) denominam “sentimento de pertencimento”, um dos indicadores qualitativos de escolas sustentáveis. Esse sentimento é constituído na interação com o território e na valorização das culturas locais.

#### **4.4.2 Inovação educacional de base: o protagonismo estudantil como força motriz**

A diversidade de perfis temáticos e a singularidade das trajetórias de cada turma corroboram a hipótese de Ghanem (2012) de que a inovação educacional emerge de baixo para cima, a partir do protagonismo dos sujeitos em contextos específicos. O projeto não partiu de um currículo prescrito sobre ODS, mas da aposta na capacidade dos estudantes de investigar a realidade, identificar problemas e propor soluções criativas. A mediação do professor funcionou como facilitação e problematização, criando condições para que os grupos constituíssem seus próprios percursos.

Essa abordagem dialoga diretamente com a crítica de Novais e Akkari (2024) ao risco de uma “leitura instrumental” das agendas internacionais. Diversamente de uma aplicação burocrática dos ODS, os estudantes operaram uma tradução criativa e situada, ampliando o marco original (com a apropriação de novos ODS) e ligando-o a demandas locais concretas (fome, violência, racismo, poluição, falta de árvores). A inovação, aqui, está disposta na reinvenção de práticas educativas e na reconfiguração das relações entre escola, território e agenda global.

#### **4.4.3 Educação como direito que se realiza: os ODS como instrumento de mobilização**

A experiência confirma a asserção de McCowan (2010; 2015) de que a educação é um direito humano que viabiliza a realização de outros direitos ao se realizar. O processo educativo, baseado em metodologias participativas e na investigação da realidade, já incorporou a promoção de direitos: o direito à alimentação adequada (na horta e nas cestas básicas), o direito ao meio ambiente saudável (nos projetos ambientais), o direito à participação política (na carta à COP30 e nas apresentações públicas), o direito à igualdade racial (no teatro do oprimido). Os ODS, nesse contexto, funcionaram como instrumento de mobilização no microcosmo escolar (Akkari, 2017), gerando engajamento concreto a partir de um marco global.

Essa constatação é particularmente relevante diante do alerta de Artaxo (2025) sobre a centralidade do ODS 13 para a realização de todos os demais. Os projetos da turma 6E, ao conectarem vida na água e vida terrestre com ação climática (carta à COP30), demonstraram uma compreensão sistêmica da crise ambiental, aproximando-se do que o autor denomina “conscientização sobre os riscos e capacidade de cobrar políticas efetivas”.

#### **3.4.4 Interdisciplinaridade orgânica: os ODS como tema integrador**

A categorização das ações evidencia uma interdisciplinaridade orgânica, que emergiu da necessidade de abordar problemas complexos. O mapeamento de áreas verdes (Geografia) foi associado ao estudo da ocupação histórica do bairro (História); a produção de vídeos (Arte e Língua Portuguesa) abordou questões de saneamento (Ciências); o teatro do oprimido (Arte) tratou de conflitos raciais (História). Essa integração materializa a compreensão dos ODS como agenda integrada (IPEA, 2018), em que os objetivos se inter-relacionam e exigem abordagens multidimensionais.

Essa experiência corrobora a tese de Ghilardi-Lopes et al. (2023) sobre o potencial do oceano (e, por extensão, de outros temas complexos) como “tema integrador” nos currículos. A transversalidade dos ODS, que ligam questões ambientais, sociais, econômicas e políticas, funcionou como princípio organizador, promovendo diálogos disciplinares e interdisciplinares que, de outra forma, dificilmente ocorreriam.

### **3.5 DESAFIOS E POTÊNCIAS: DIÁLOGO COM O ENSINO SUPERIOR E PERSPECTIVAS DE CONTINUIDADE**

As limitações do projeto, dificuldades para estabelecer parcerias externas, restrição a visitas de campo, indisponibilidade de recursos materiais, apontam para os desafios estruturais enfrentados pela escola pública na implementação de propostas inovadoras. Esses obstáculos, no entanto, não impediram a consecução dos objetivos, mas exigiram adaptações criativas: uso de tecnologias acessíveis (celulares, softwares gratuitos), ênfase em pesquisas virtuais e entrevistas informais, valorização dos saberes locais.

Ao contrastar esta experiência com estudos sobre a integração dos ODS no ensino superior, observa-se uma diferença de ênfase que revela complementaridades. Enquanto na universidade a abordagem tende a ser formal, institucional e centrada na pesquisa especializada (Chenú Orrego; Rolón, 2025), na educação básica a conquista pedagógica mais significativa é cultivar a curiosidade investigativa, o pertencimento e a agência local. Ambas as dimensões são igualmente necessárias para a formação integral voltada à sustentabilidade.

Superar os desafios requer, portanto, maior apoio institucional, flexibilidade burocrática e a construção de pontes sólidas entre os diferentes níveis de ensino. A universidade pode contribuir com metodologias, recursos e oportunidades de formação continuada; a escola básica oferece o terreno fértil para o engajamento crítico e criativo desde a infância. Projetos como este demonstram que, mesmo diante de limitações, é possível proporcionar aprendizagens significativas e o desenvolvimento de disposições éticas e colaborativas, contribuindo para a formação de sujeitos históricos capazes de intervir criticamente em sua realidade e de traduzir marcos globais em ações localmente significativas.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo examinou uma experiência pedagógica interdisciplinar desenvolvida com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, que tomou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como eixo estruturador para vincular o ensino de História à realização de direitos humanos. Por meio da pesquisa-ação, buscou-se identificar demandas locais relacionadas aos ODS, descrever e categorizar as propostas de intervenção elaboradas pelos estudantes e avaliar em que medida tais práticas favorecem o cultivo de disposições como colaboração, pensamento crítico e postura ética.

Os resultados confirmaram a hipótese inicial: a abordagem dos ODS por meio da pesquisa-ação configurou-se como inovação educacional, oportunizando apropriação crítica e localizada dos marcos globais. A produção de 27 projetos, distribuídos entre os 17 ODS oficiais, e a emergência de temas como igualdade racial e direitos dos povos originários (ODS 18, 19 e 20) evidenciaram a capacidade dos estudantes de ler criticamente a realidade e ampliar a agenda global a partir de suas vivências concretas. Tal fenômeno dialoga diretamente com o cuidado à apropriação acrítica dos ODS e com a noção de “leitura do mundo” freireana como condição para a intervenção transformadora.

A categorização das ações em quatro tipos, artístico-comunicativas, ambientais-práticas, educativo-sociais e tecnológico-inovadoras, revelou a multiplicidade de linguagens mobilizadas e permitiu identificar, à luz do referencial adotado, indícios do cultivo de disposições: colaboração nos trabalhos coletivos, pensamento crítico na identificação de problemas locais e postura ética manifestada em propostas como hortas comunitárias, feiras de troca, cartas à COP30 e ações de *advocacy*. A interdisciplinaridade orgânica entre História, Geografia, Ciências, Arte e Língua Portuguesa, observada nos projetos, corrobora a asserção sobre o potencial de temas complexos, como os ODS, funcionarem como integradores curriculares.

A experiência reforça o papel da escola como espaço de cidadania ativa e a concepção de que a educação é um direito humano que viabiliza a realização de outros direitos ao se realizar. O processo educativo, ao mobilizar os estudantes para ações concretas de enfrentamento da fome, da violência, da degradação ambiental e da desigualdade, já incorporou a ideia de realização de direitos fundamentais, materializando o sentido dos ODS como pacto de direitos.

As limitações enfrentadas, restrições burocráticas, indisponibilidade de recursos e tempo reduzido, refletem desafios estruturais da escola pública brasileira, mas também

evidenciaram a capacidade criativa de adaptação de professores e estudantes, que recorreram a tecnologias acessíveis e valorizaram saberes locais. Tais dificuldades apontam para a necessidade de políticas públicas que garantam condições materiais e demais apoios para a inovação de práticas educativas e para a construção de pontes sistemáticas entre educação básica e universidades. O diálogo com estudos do ensino superior sugere que a articulação entre os níveis de ensino pode potencializar tanto a sofisticação teórico-metodológica quanto o engajamento crítico-criativo despertado na escola.

Para pesquisas futuras, recomenda-se o acompanhamento dos estudantes, investigando como as disposições cultivadas nesta experiência se desdobram em sua trajetória escolar e em suas práticas de cidadania. Sugere-se, ainda, o desenvolvimento de estudos comparativos que mapeiem iniciativas semelhantes em diferentes contextos, identificando fatores que favorecem ou dificultam a apropriação crítica dos ODS no currículo da educação básica.

Em síntese, o trabalho demonstra que é possível, mesmo diante de limitações, integrar os ODS ao currículo de forma crítica e participativa, formando sujeitos históricos capazes de traduzir marcos globais em ações localmente significativas. A disseminação de práticas como esta pode consolidar a escola pública como espaço vital para a constituição de uma cidadania ativa e para a construção de um futuro sustentável e justo, reafirmando o princípio de que ninguém pode ficar para trás, nem na agenda global, nem no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

AKAMINE, Mariana de Barros Casagrande; OLIVEIRA, Edilene Maria de; SHIOTA, Hanae Caroline Quintana. A Rota de Integração Latino-Americana (RILA): os desafios da educação sob a ótica dos objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS). **Interações**, Campo Grande, v. 24, n. 4, out./dez. 2023.

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017.

ARTAXO, Paulo. COP-30 e o agravamento da crise climática – caminhos para a construção de uma sociedade sustentável. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 39, n. 114, 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRITO, Renato de Oliveira; CUNHA, Célio da; SIVERES, Luiz. Gestão participativa e sustentabilidade socioambiental: um estudo em escolas da rede pública de Sobral-CE. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 395-410, 2018.

BRITO, Renato de Oliveira; SIVERES, Luíz; CUNHA, Célio da. O uso de indicadores para avaliação qualitativa de projetos educativos socioambientais: a gestão participativa no ambiente escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 610-630, jul./set. 2019.

CANAGARAJAH, Suresh; HASHIGUTI, Simone. **Disposições para uma cidadania global: repensando competências na educação.** (no prelo). 2025.

CORDEIRO, Mauro Soares. **Política educacional, elaboração e continuidade: o programa Educom.rádio nas escolas municipais da Capital de São Paulo.** 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CORDEIRO, Mauro Soares. **Política educacional e conquista de direitos: escolas públicas em comunidades quilombolas.** 2017. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

COSENZA, RAMON M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

GHANEM, Elie. **Educação Escolar e democracia no Brasil.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica; Ação Educativa, 2004.

GHANEM, Elie. A educação na mudança social: lugar central, lugar secundário e lugar nenhum. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 213-229, jul./set. 2012.

GHILARDI-LOPES, Natalia P.; MOTOKANE, Marcelo; BARRADAS, Juliana Imenis; XAVIER, Luciana Yokoyama; MENCK, Elisa van Sluys; FRANCO, Ana Clara Gomes; TURRA, Alexander. Oceano como tema interdisciplinar na educação básica brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 26, 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **ODS: metas nacionais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** Brasília: IPEA, 2018.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189-206, mar. 2003.

MCCOWAN, Tristan. **Education as a human right: principles for a universal entitlement to learning.** London: Bloomsbury, 2010.

MCCOWAN, Tristan. Três enfoques da educação como um direito humano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 725-742, jul./set. 2015.

MORENO, Mariana dos Santos; PERUSI, Maria Cristina. A educação em solos como contribuição ao debate dos ODS na disciplina de Pedologia, curso de Geografia da FCT/Unesp câmpus de Presidente Prudente. **Geopauta**, Vitória da Conquista, v. 8, 2024.  
MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada.** Tradução Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NOVAIS, Valéria Silva de Moraes; AKKARI, Abdeljalil. A Educação de jovens e adultos na perspectiva das agendas internacionais e no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, jan./mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **The Sustainable Development Goals Report 2024**. New York: ONU, 2024.

PEREIRA, Maria Luisa Alves; MESSIAS, Iracimara de Anchieta. Trabalho decente e sustentável em cooperativa de materiais recicláveis. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 50, 2025.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 6. ed. São Paulo: Max Limonad, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SOUZA, Barbara Silva e; SOUZA, Ricardo Gabbay de; FERREIRA, Arthur Bispo; FIORE, Fabiana Alves. Definição de Indicadores de Sustentabilidade Aplicáveis a Unidades Educacionais. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 27, 2024.

TOVAR MORA, Danilo; POZA VILCHES, Maria de Fátima; LADINO OSPINA, Yolanda. Evaluación de la sostenibilidad en instituciones educativas colombianas: Estudio de Casos. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 25, 2022.