



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
CAMPUS II – ALAGOINHAS – BA**

ADRYELLE SANTOS SOUZA SILVA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE
ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO EM ALAGOINHAS-BA.**

ALAGOINHAS-BA

2025

ADRYELLE SANTOS SOUZA SILVA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE
ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO EM ALAGOINHAS-BA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II – Alagoinhas-BA, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Geraldo da Silva Sá Barreto.

ALAGOINHAS-BA

2025


ADRYELLE SANTOS SOUZA SILVA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE
ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO EM ALAGOINHAS-BA.**

Monografia apresentada como requisito necessário para a obtenção do título de Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Departamento de Ciências Exatas e da Terra (DCET-II) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Alagoinhas-Ba, 17 de dezembro de 2025


Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIO GERALDO DA SILVA SA BARRETO**
Data: 26/12/2025 16:08:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Antonio Geraldo da Silva Sá Barreto

Universidade do Estado da Bahia - UNEB


Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Documento assinado digitalmente
 **GRACINEIDE SELMA SANTOS DE ALMEIDA**
Data: 26/12/2025 16:21:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Gracineide Selma Santos de Almeida

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Doutora em Botânica pela Universidade Federal de Viçosa - UFV

Documento assinado digitalmente
 **MARIA ROSILEIDE BEZERRA DE CARVALHO**
Data: 26/12/2025 19:29:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Maria Rosileide Bezerra de Carvalho

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Mestra em Alimentos, Nutrição e Saúde pela Universidade Federal da Bahia – UFBA

AGRADECIMENTOS

A Jesus Cristo, pela força, sabedoria que me guiaram em cada passo desta jornada, sustentando-me nos momentos de dúvida e me inspirando a seguir com fé.

Aos meus pais, pela base sólida, pelo apoio incondicional, pelos sacrifícios e por nunca medir esforços para que eu chegasse até aqui. Pelo incentivo constante, pelo amor que me impulsionou e pela confiança que me fortaleceu mesmo nos dias mais difíceis.

À minha família pelo apoio, pelo carinho, pelo acolhimento.

À Universidade do Estado da Bahia, que me proporcionou oportunidades, desafios e aprendizados, sendo espaço de crescimento acadêmico e pessoal.

Aos meus professores que, com dedicação e generosidade, contribuíram para minha formação e para minha jornada, deixando ensinamentos que levarei para a vida inteira.

Ao meu orientador, cuja orientação, paciência e incentivo foram fundamentais para a realização deste trabalho, oferecendo confiança e apoio nos momentos decisivos.

E aos meus amigos, que compartilharam risadas, palavras de ânimo e companhia nos momentos de cansaço, tornando esta trajetória mais leve, significativa e inesquecível.

*“Os céus são os céus do Senhor,
mas a terra, deu-a ele aos filhos dos homens.”
Salmos 115:16*

RESUMO

A escola é reconhecida à feição de espaço privilegiado para a promoção da educação ambiental, refletindo e influenciando os valores e conflitos da sociedade. A inserção da educação ambiental no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas é um elemento essencial para uma possível abordagem integrada e pertinente desse tema no ambiente escolar, pois o PPP alicerça a autonomia e identidade da escola, definindo seus objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. Apesar do reconhecimento da importância da educação ambiental, ainda existem desafios significativos na sua implementação, a exemplo de: a falta de formação dos professores, em relação à educação, e a escassez de recursos e materiais. Esta pesquisa propõe analisar a inserção da educação ambiental no PPP em duas escolas estaduais de ensino médio, localizadas na cidade de Alagoinhas-Ba, a pesquisa qualitativa utilizou métodos de revisão de literatura e análise documental, a coleta seguiu princípios éticos, garantindo anonimato, voluntariedade e confiabilidade dos dados. Os resultados indicaram que, embora ambos os PPPs incluam menções à educação ambiental, a abordagem é superficial e não está articulada de forma consistente com as práticas escolares; percebe-se que a presença de projetos ambientais depende fortemente da iniciativa individual de professores e da disponibilidade de recursos, evidenciando a necessidade de capacitação docente e de políticas institucionais mais estruturadas para integrar efetivamente a educação ambiental na rotina escolar.

Palavras-chave: Educação ambiental; projeto político pedagógico; escola pública.

ABSTRACT

The school is recognized as a privileged space for the promotion of environmental education, reflecting and influencing the values and conflicts present in society. The inclusion of environmental education in the schools' Political-Pedagogical Project (PPP) is an essential element for a possible integrated and effective approach to this theme in the school environment, as the PPP reflects the school's autonomy and identity, defining its objectives, content, methodologies, and evaluation methods. Despite the recognition of the importance of environmental education, significant challenges remain in its implementation, such as the lack of teacher training and the scarcity of resources and educational materials. This research aimed to analyze the insertion of environmental education in the PPP of two state high schools located in the city of Alagoinhas, Bahia. The qualitative study employed literature review and documentary analysis as methods, following ethical principles that ensured anonymity, voluntariness, and reliability of the data collected. The results indicated that, although both PPPs include references to environmental education, the approach is superficial and not consistently articulated with daily school practices. The implementation of environmental projects relies heavily on individual teacher initiative and the availability of resources, highlighting the need for teacher training and more structured institutional policies to effectively integrate environmental education into the school routine.

Keywords: Environmental Education; Political-Pedagogical Project; Public School.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Esquema das Diretrizes Básicas dos Programas de Educação Ambiental, proposto na Carta de Belgrado (1975).....	20
FIGURA 2: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	21
FIGURA 3: Objetivos e princípios previstos na Política Nacional de Educação Ambiental ..	25
FIGURA 4: Pontos importantes na construção do PPP.....	30
FIGURA 5: Estratégias de abordagem da Educação Ambiental em escolas	43
FIGURA 6: Conceito de multidisciplinar.....	45
FIGURA 7: Conceito de interdisciplinar	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matriz de análise documental da escola 1 e 2	34
Quadro 2: Sugestões de atividades e propostas interdisciplinares para horta escolar.	43

LISTA DE SIGLAS

Base Comum Curricular	BNCC
Educação Ambiental	EA
Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis	IBAMA
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LDB
Ministério da Educação e Cultura	MEC
Ministério de Meio Ambiente e Mudanças do Clima	MMA
Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	ODS
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura	UNESCO
Organização das Nações Unidas	ONU
Política Nacional de Educação Ambiental	PNEA
Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente	PNUMA
Programa Internacional de Educação Ambiental	PIEA
Programa Nacional de Educação Ambiental	ProNea
Projeto Político Pedagógico	PPP
Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global	TEASS

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	11
2.METODOLOGIA	14
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	14
2.1.1 Revisão de literatura	14
2.1.2 Pesquisa documental.....	15
2.2 LOCAL DE ESTUDO.....	16
2.2.1 Caracterização da escola 1.....	16
2.2.3 Caracterização da escola 2.....	17
3.EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA LITERATURA CIENTÍFICA E NOS PPP'S	18
3.1 CONCEITOS, DIRETRIZES E ESTRATÉGIAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	18
3.1.2 Educação Ambiental: breve histórico nacional	22
3.1.3 Educação Ambiental: conceitos e tendências	26
3.1.4 O Projeto Político Pedagógico	28
3.1.5 Educação Ambiental e Práticas Escolares	31
3.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS EM ESTUDO	34
3.2.1 Atualização dos PPP'S	35
3.2.2 Fundamentos Teóricos e Legais	36
3.2.3 Compromissos das Escolas com a Educação Ambiental.....	38
3.2.4 Práticas Escolares e Educação Ambiental	40
3.2.5 Formação Continuada e Educação Ambiental	47
4.CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51
APÊNDICES	58

1. INTRODUÇÃO

O conceito de Educação Ambiental (EA) quase sempre esteve, intrinsecamente, relacionado ao conceito de ambiente e sua percepção. Ao longo do tempo, construiu-se uma concepção mais abrangente, integrando aspectos culturais, políticos, econômicos e socioculturais, em termos de processo multifacetado e imbricado em interrelações que se manifestam na vida, correlacionando com os aspectos biológicos e físicos (UNESCO, 1997).

Diante disso, Conde (2016) afirma que Educação Ambiental configura-se um recurso fundamental para sensibilizar a sociedade em relação às problemáticas ambientais, por meio dela, é possível desenvolver estratégias que favoreçam a tomada de consciência acerca da importância da preservação do meio ambiente.

Sob essa perspectiva, a EA não se limita ao estudo dos elementos físicos, químicos e biológicos, uma vez que se constitui um campo que integra múltiplas dimensões. Ao revelar-se processo complexo e interconectado, reforça a necessidade de abordagens educativas que superem a fragmentação disciplinar, favorecendo uma compreensão mais ampla e crítica.

Em conformidade com Veiga (2003) a escola é percebida por uma entidade integrante da sociedade capitalista, que espelha em seu funcionamento interno, as influências e conflitos que permeiam essa sociedade. Além disso, é um espaço de formação de cidadãos que, segundo o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) visa a promoção de “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

Considerando essa complexidade, Verdum (2013) relata que a escola se torna um local privilegiado para o desenvolvimento da EA, pois nela é possível consolidar práticas pedagógicas que articulam diferentes aspectos da realidade, podendo ser compreendidas por ações intencionais e dinâmicas desenvolvidas no contexto escolar, nas quais diferentes trajetórias e saberes encontram-se, formando uma rede de relações marcada pelo diálogo, pela investigação e pelas descobertas. A autora salienta que, durante esse processo, tanto o professor quanto o estudante assumem papéis participativos: o docente aprende ao investigar a realidade e o contexto de seus educandos, enquanto o discente ressignifica o conhecimento, construindo-o e reconstruindo-o a partir das interações com o docente.

Na compreensão da amplitude dos processos formativos, a educação escolar

desempenha um papel fundamental na promoção da EA e na adoção de práticas sustentáveis. Logo, a inserção da EA no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas emerge na condição de elemento essencial à garantia de uma abordagem sistêmica e eficiente desse tema.

Segundo Damasceno Neto *et al* (2021), o PPP é um documento, no qual são expressos os anseios e expectativas quanto ao futuro da instituição, incluindo sua missão, objetivos gerais e específicos, metas, além das ações pedagógicas e metodologias a serem desenvolvidas para garantir uma educação de qualidade. Em conformidade com os autores, sua própria denominação evidencia sua complexidade: projeto, por orientar as intencionalidades educativas futuras; político, por expressar valores, interesses sociais e concepções de sociedade; e pedagógico, por englobar práticas educativas, conteúdos, metodologias e objetivos do processo formativo.

Silva e Grzebieluka (2015) propõe que ao incorporar a EA nesse documento, as escolas não apenas assumem o compromisso de promover uma educação voltada para a sustentabilidade, mas também, estimulam atitudes e comportamentos responsáveis em relação as problemáticas ambientais vivenciadas pelos estudantes, por meio de suas atividades educativas diárias. Dessa forma, o PPP ultrapassa o nível do discurso institucional, pois implica em compromissos práticos que se materializam no cotidiano escolar, a escola passa a constituir-se agente de transformação social, ao estimular hábitos, valores e comportamentos que dialogam diretamente com os desafios ambientais vivenciados pelos estudantes em sua realidade.

A integração da EA no PPP desempenha papel estratégico na formação de cidadãos conscientes, críticos e engajados com a sustentabilidade ambiental, especialmente em um cenário em que a preocupação com as questões ambientais e a necessidade de promover uma cultura de preservação e uso sustentável dos recursos naturais mostram-se desafios urgentes em diferentes contextos educacionais do país.

Diante desse cenário, o problema central desta pesquisa é: em que medida as premissas da Educação Ambiental nos Projetos Políticos Pedagógicos de escolas públicas estaduais de ensino médio em Alagoinhas-BA refletem o compromisso institucional com a Educação Ambiental? Desse modo, esta pesquisa justifica-se pela sua relevância social, ambiental e educacional, uma vez que busca contribuir para a compreensão da forma que a Educação Ambiental é concebida nos PPPs das escolas, oferecendo subsídios teóricos e reflexivos para o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a sustentabilidade, a criticidade e a transformação social.

Nesse contexto, esta pesquisa tem o objetivo geral de analisar a inserção da Educação Ambiental nos Projetos Políticos Pedagógicos de duas escolas estaduais de ensino médio na cidade de Alagoinhas-BA.

Para alcançar esse objetivo, delineiam-se os seguintes objetivos específicos: caracterizar teorias, conceitos e abordagens da educação ambiental; caracterizar a inserção da educação ambiental no PPP de escolas de Alagoinhas-BA; e identificar em que medida os PPPs refletem os princípios da Educação Ambiental previstos nas políticas públicas e nas diretrizes nacionais.

Este Trabalho de Conclusão de Curso está estruturado em quatro seções: a introdução, na qual se apresentam o tema, a problemática, os objetivos e a justificativa da pesquisa; metodologia em que se descrevem os procedimentos metodológicos, explicitando o percurso adotado para a coleta e análise dos dados. Em seguida, discutem-se os principais conceitos, abordagens e estudos que fundamentam a Educação Ambiental, o Projeto Político Pedagógico e as práticas pedagógicas; ao qual se acresce a apresentação e discussão dos aspectos constatados nos PPP's. Por fim, a última seção reúne as considerações finais, destacando as contribuições, os limites do estudo e possíveis encaminhamentos para pesquisas futuras.

2. METODOLOGIA

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se uma pesquisa qualitativa, com revisão de literatura e análise documental sobre a temática da Educação Ambiental nas escolas *locus* da investigação.

De acordo com Gil (2022) e Minayo (2004) a pesquisa qualitativa, busca compreender os significados, intenções e interpretações que os sujeitos atribuem às suas experiências sociais, valorizando os aspectos subjetivos e simbólicos da realidade, reconhecendo seu caráter complexo, histórico e em constante transformação.

2.1.1 Revisão de literatura

Conforme com Souza, Oliveira e Alves (2021), a revisão de literatura é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem o objetivo de reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico.

Desse modo, a revisão de literatura configura-se etapa essencial do processo investigativo, pois permite ao pesquisador compreender o estado atual do conhecimento sobre o tema, reconhecer lacunas teóricas e estabelecer um diálogo crítico com os autores que fundamentam o estudo. Além de orientar o referencial teórico, contribuindo para a construção de uma base sólida que sustenta as análises e discussões desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Compreende a catalogação e organização dos conhecimentos sobre o tema mediante revisão literatura. Para tanto, foi utilizada a base Scielo.org, Capes e outros bancos de dados, utilizando os seguintes descritores relacionadas ao tema, "educação ambiental" e "projeto político- pedagógico", "educação ambiental e projeto político-pedagógico" e "educação ambiental e metodologia", "educação ambiental e formação de professores". Além dos artigos científicos, também serão incluídas teses, dissertações e livros que apresentem relevância teórica e metodológica para o objeto de estudo. Na seleção e triagem de estudo, os artigos serão selecionados com base em critérios de relevância para o tema, qualidade metodológica, e atualidade, publicados entre 2015 e 2025. Foram excluídos estudos que não estavam diretamente relacionados ao escopo da pesquisa.

2.1.2 Pesquisa documental

A análise documental, conforme discutem Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), constitui-se um procedimento metodológico que busca examinar, interpretar e compreender documentos, com o intuito de extrair significados relevantes ao objeto de pesquisa, leitura minuciosa e categorização dos materiais, de modo a identificar conteúdos explícitos e implícitos relacionados ao fenômeno estudado. Assim, permite compreender de que maneira os registros expressam concepções, valores e práticas, contribuindo com a compreensão da realidade.

Diante disso, foram solicitados os PPP junto às instituições escolares. Os PPP foram analisados a partir das categorias: conceitos acerca da educação ambiental; fundamentação legal; objetivos, metas e metodologias referentes à educação ambiental; práticas voltadas à educação ambiental; parcerias; formação continuada, e; avaliação e monitoramento. Além disso, foram observados dados sobre infraestrutura e recursos existentes no espaço escolar,

A coleta dessas informações seguiu os princípios éticos em pesquisa, assegurando a privacidade, anonimato e voluntariedade. As escolas participantes receberão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), que foi assinado pela direção da instituição, garantindo que estivessem plenamente informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa.

A análise dos dados, fundamentada na Análise de Conteúdo, conforme os procedimentos descritos por Minayo (2012):

1. Ordenação e organização do material coletado

Realizou-se leitura e sistematização dos dados provenientes da literatura e os dados da análise documental, organizados em uma matriz, de modo a possibilitar uma visão geral do conteúdo, identificar elementos recorrentes e facilitar a posterior categorização.

2. Construção da tipificação do material:

Tipificaram-se as informações a partir das unidades de significado identificadas nos textos analisados. Para os dados documentais, cada item da matriz foi classificado conforme seu conteúdo e relevância, permitindo identificar padrões, convergências e divergências.

3. Interpretação de segunda ordem

Procedeu-se análise crítica dos resultados, ultrapassando a simples descrição dos dados. Nessa fase, os achados foram analisados à luz das referências teóricas que fundamentam o estudo, buscando estabelecer conexões entre os documentos oficiais e o contexto da Educação Ambiental nas escolas de ensino médio.

2.2 LOCAL DE ESTUDO

2.2.1 Caracterização da escola 1

A Escola 1 (E1), é uma instituição pública de rede estadual, inaugurada em 2001, de grande porte, funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. Localizada na região central da cidade, oferece o Ensino Médio regular e organiza-se em três pavilhões com rampas de acesso. Os dois primeiros pavilhões concentram doze salas de aula amplas e arejadas, além de banheiros; no térreo estão a coordenação pedagógica, a secretaria, a sala dos professores e as salas da direção e vice-direção.

A biblioteca, anexa ao prédio principal, destaca-se pelo espaço amplo e acervo diversificado. A escola dispõe também de laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de vídeo, almoxarifado, depósito, auditório utilizado pela escola e pela comunidade. Os ambientes destinados à alimentação e convivência incluem cantina, quadra esportiva descoberta, área externa ampla com estacionamento.

Quanto aos equipamentos pedagógicos, a escola apresenta recursos satisfatórios para o desenvolvimento das atividades educativas, incluindo data shows, retroprojetores, aparelhos de som e TV, computadores, copiadoras, materiais didáticos diversos e acervo da biblioteca.

A escola atende um público de 1.202 estudantes, distribuídos nos três turnos, com ampla diversidade sociocultural, refletindo a própria composição plural da sociedade brasileira, formada por diferentes matrizes étnicas e culturais. No cotidiano escolar, essa pluralidade expressa-se na convivência de estudantes de distintas idades, gêneros, religiões, trajetórias de vida, níveis cognitivos e pertencimentos culturais. O perfil discente engloba faixa etária de 15 a 55 anos de idade, oriundos de várias regiões da cidade, da zona rural e de municípios vizinhos.

Conforme o documento institucional, nos últimos anos, houve uma leve redução nos índices de aprovação, reprovação e evasão; entretanto, a evasão no turno noturno permanece como um dos principais obstáculos a serem enfrentados, grande parte dos estudantes que abandonam os estudos nesse período o fazem em razão da inserção precoce no mercado de trabalho, das dificuldades de acompanhamento familiar e do desinteresse que alguns demonstram em relação ao processo educativo.

O corpo docente é composto por 46 professores, com faixa etária entre 30 e 65 anos, maioria com formação em pós-graduação e dois com título de mestrado. A equipe técnico-administrativa reúne dez funcionários entre efetivos e contratados além de onze funcionários terceirizados (porteiros, merendeiras e auxiliares de serviços gerais), que asseguram o funcionamento cotidiano da unidade.

2.2.3 Caracterização da escola 2

A Escola 2 (E2), é uma instituição pública de rede estadual, criada em 2003, também localizada no centro da cidade, funciona nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, oferta diferentes modalidades de ensino, incluindo Regularização do Fluxo (Segmento V), EJA (Segmentos III, etapas VI e VIII), Ensino Médio em Tempo Juvenil e o Novo Ensino Médio.

Do ponto de vista organizacional, a escola conta com um quadro docente composto por 29 professores efetivos e todos com pós-graduação em educação, nas mais diversas ênfases. A equipe de apoio é formada por profissionais da limpeza, assistentes administrativos, cozinheiras, merendeiras, porteiros e secretária escolar.

Em relação à estrutura física, a escola apresenta um conjunto arquitetônico simples em suas áreas externas, porém dispõe de espaços internos variados. São 15 salas de aula destinadas ao Ensino Médio e à EJA, todas equipadas com carteiras padronizadas, ventiladores e TV. O espaço escolar inclui ainda: uma sala multimídia com carteiras, quadro e TV; uma sala de artes; e uma sala multifuncional para Atendimento Educacional Especializado (AEE), dotada de recursos pedagógicos diversos.

A instituição conta com secretaria escolar, biblioteca em funcionamento nos turnos matutino e vespertino, equipada com mesas, cadeiras, quadro, acervo de gêneros textuais variados, materiais didáticos, livros e jogos educativos, cantina integrada à cozinha e refeitório coberto. Há também um laboratório de informática, além de um laboratório de ciências. Compõem ainda o ambiente escolar a sala dos professores; a sala da coordenação pedagógica; espaços destinados às práticas de boxe e karatê; e banheiros.

O perfil de cerca de 900 estudantes é marcado pela ampla diversidade etária que varia entre 14 e 70 anos e pela heterogeneidade sociocultural, reunindo discentes de diferentes localidades, crenças, culturas e condições socioeconômicas. A maior parte utiliza o transporte público urbano e rural, e a população estudantil é predominantemente negra.

A instituição ainda enfrenta desafios relacionados à evasão escolar, associada a fatores financeiros, questões psicológicas, uso de drogas, entre outros. Além disso, observa-se um aumento significativo de estudantes com algum tipo de deficiência ou déficit de aprendizagem, o que reforça a necessidade de estratégias pedagógicas inclusivas e de suporte especializado.

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA LITERATURA CIENTÍFICA E NOS PPP'S

3.1 CONCEITOS, DIRETRIZES E ESTRATÉGIAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A construção histórica da Educação Ambiental, tanto em âmbito internacional quanto nacional, está marcada por uma série de eventos, conferências e legislações que consolidaram esse campo essencial para a formação cidadã e a promoção da sustentabilidade. Desde as primeiras discussões globais sobre meio ambiente, a Educação Ambiental tem sido pauta constante de acordos, declarações e políticas públicas que buscam integrar valores ecológicos, sociais, culturais e éticos ao processo educativo.

O primeiro passo para o despertar mais dilatado da consciência ecológica foi a publicação do livro *Primavera Silenciosa*, em 1962, pela escritora Rachel Louise Carson. De acordo com as considerações de Almeida (2023) e Santos (2021), o livro denuncia os efeitos prejudiciais dos pesticidas nos Estados Unidos sobre o meio ambiente, mostrando que essas substâncias contaminavam o solo, a água e o ar, e acabavam entrando na cadeia alimentar, chegando até os seres humanos, a obra literária, impulsionando movimentos ambientalistas, instigou a criação de leis de controle de pesticida nos Estados Unidos e é considerada precursora da educação ambiental moderna, ao mostrar a conexão entre a ação humana, poluição e consequências ecológicas.

Dez anos após a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, em 1972, conhecida como Conferência de Estocolmo, na Suécia, representou o primeiro grande evento internacional dedicado às questões ambientais. O resultado desta reunião culminou na Declaração de Estocolmo, composta por 26 princípios, que colocou a temática ambiental no centro das preocupações globais e a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA).

A Organização das Nações Unidas - ONU (2025) salienta que, encontro também representou o começo de uma troca de diálogo entre nações desenvolvidas e em desenvolvimento, evidenciando a conexão entre o avanço econômico, a degradação do ar, da água e dos oceanos, bem como as consequências desses aspectos para a qualidade de vida da população em todo o planeta.

Em seu princípio 19 a Declaração das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, o United Nations (1972) afirma que a educação ambiental deve alcançar todas as pessoas, jovens, adultos e especialmente grupos vulneráveis, para formar uma sociedade bem informada e responsável pela proteção e melhoria do meio ambiente.

Portanto, a declaração ressalta que somente por meio de uma população bem informada é possível estimular práticas responsáveis e sustentáveis, tanto no nível individual quanto coletivo, promovendo uma mudança de comportamento que contribua para a preservação e melhoria do meio ambiente em escala global.

A UNITED NATIONS (2025) declara que, o PNUMA, criado na Conferência de Estocolmo, tem como finalidade central coordenar ações internacionais voltadas à proteção ambiental, promovendo políticas públicas e estratégias globais de sustentabilidade, embora sua atuação inicial estivesse direcionada principalmente ao monitoramento e controle de impactos ambientais, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) o PNUMA passou a reconhecer a importância da Educação Ambiental em termos de instrumento de transformação social, contribuindo mais tarde para a consolidação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), além de apoiar documentos fundamentais como a Carta de Belgrado e a Conferência de Tbilisi.

Em consonância com Barbieri e Silva (2011), o PIEA tem por objetivo estimular a troca de ideias, conhecimentos e vivências em Educação Ambiental entre países de diferentes regiões, incentivar pesquisas que ampliem a compreensão e a efetivação da EA, apoiar a criação e a análise de materiais pedagógicos, currículos, programas e ferramentas educativas, contribuir para a formação de profissionais envolvidos nessa área e oferecer suporte aos Estados membros na implementação de políticas e ações de EA.

Dessa forma, o PIEA vai além da simples definição de princípios orientadores, mas constitui-se marco estratégico ao articular pesquisa, prática pedagógica e formulação de políticas, criando uma ponte entre teoria e prática que potencializa a efetividade da EA nos mais diversos contextos educativos.

O Ministério de Meio Ambiente e Mudanças do Clima – MMA (2025) ressalta que, três anos após, no ano de 1975, é realizado o Encontro Internacional sobre Educação Ambiental em Belgrado, na Sérvia, com a consolidação do PIEA da UNESCO, sendo publicada a Carta de Belgrado, primeiro documento oficial dedicado exclusivamente a temática.

A Carta de Belgrado “aponta a destruição ambiental e social devido ao crescimento econômico de alguns países, em detrimento de outros, trazendo a desigualdade” (Aguina, Lisita e Braga, 2022, p. 15), ao propor objetivos amplos a exemplo da consciência, do conhecimento, das atitudes, das habilidades, da capacidade de avaliação e da participação, e as diretrizes básicas dos programas (figura 1), expressam a necessidade de uma ação educativa voltada para a transformação social, reafirmando a Educação Ambiental como um campo essencial, urgente

e estratégico diante das crises contemporâneas.

Figura 1 - Esquema das Diretrizes Básicas dos Programas de Educação Ambiental, proposto na Carta de Belgrado, 1975.



Fonte: Adaptado de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1975.

Na perspectiva da UNESCO (1997), o entendimento contemporâneo sobre a Educação Ambiental começou a ser consolidado intencionalmente a partir da primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental realizada em Tbilisina - Georgia, em 1977. Organizada pela UNESCO, em colaboração com o PNUMA, esse evento representou o marco inicial na estruturação de um programa internacional para pensar e promover ações, sobretudo no campo educacional, por compreender que a educação é a chave para a mudança de atitudes e ações dos sujeitos sociais.

Essa conferência teve por finalidade definir os objetivos, as características e as estratégias da educação ambiental, convocando os Estados-Membros a incluir conteúdos e atividades em diferentes níveis e áreas de atuação. O capítulo intitulado *“Incorporação da Educação Ambiental nos Sistemas de Educação: Estratégias e Modalidades”* apresenta as tendências gerais das ações realizadas em âmbito nacional e internacional, destacando os principais obstáculos enfrentados e propondo estratégias para o fortalecimento e seu desenvolvimento.

No que se refere às estratégias para a integração da EA no contexto formal, foram destacadas: a pedagogia da ação pela ação, a revisão e reestruturação dos conteúdos, a coordenação entre professores de diferentes áreas, a utilização de situações-problema concretas, a conexão com a realidade e a promoção da interdisciplinaridade. Contudo, identificaram-se alguns obstáculos que precisavam ser superados, a saber: a ausência de uma visão global nos programas educacionais vigentes, a falta de incorporação de abordagens pedagógicas modernas,

a pouca familiaridade dos docentes com as técnicas interdisciplinares e a escassa relação das ações educativas com o contexto social local.

De forma semelhante, a Agenda 21 foi um dos principais documentos resultantes da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), realizada no Rio de Janeiro em 1992. Verciano (2022) ressalta que foi um importante documento que promoveu uma articulação global voltada para o desenvolvimento sustentável e destaca a EA como caminho para alcançar esse propósito.

Ademais, a ONU (2025) destaca que, Nova York sediou a Cúpula das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, em 2015, reunindo mais de 150 líderes mundiais, que aprovaram formalmente a Agenda 2030, a qual estabelece os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) (Figura 2) e 169 metas de ação global para alcance até 2030. Nesse contexto, Rodrigues (2024) pontua que, as Nações Unidas, em articulação com governos, organizações da sociedade civil e entidades não governamentais, deram continuidade ao processo iniciado com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, impulsionando a construção de uma nova agenda de desenvolvimento para o período pós-2015.

Figura 2 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Fonte: Revista Com Ciência, 2019.

Na visão de Escobar e colaboradores (2024) os ODS representam um marco global para orientar políticas públicas, ações educativas e práticas sociais em direção à sustentabilidade e reforçam a importância da EA na aceção de instrumento estratégico para aguçar a curiosidade

e impulsionar o engajamento frente as questões ambientais e deve ser integrada as práticas educativas pois, de acordo com os autores "...reforça a relevância de políticas que incentivem práticas educacionais voltadas para a preservação ambiental e o desenvolvimento equitativo" (p. 5303).

Em síntese, a trajetória internacional da Educação Ambiental revela um processo contínuo, ainda em expansão, marcado por eventos e programas que estabeleceram diretrizes globais. Desde as primeiras conferências e programas internacionais, como Belgrado (1975), Tbilisi (1977) e o PIEA, passando pela Rio-92 e pela criação da Agenda 21, até a aprovação da Agenda 2030 e seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, observa-se a crescente articulação entre políticas públicas, pesquisa e práticas educativas, esses marcos históricos evidenciam a sua transformação social e ambiental em escala mundial.

3.1.2 Educação Ambiental: breve histórico nacional

Moura (2016) aponta que no Brasil, a temática da Educação Ambiental ganhou impulso quando algumas demandas ambientais da sociedade se tornaram evidentes, sobretudo diante da poluição gerada pelas atividades produtivas, em especial a industrial. Ademais, Leite (2015) observa que, mesmo de sua consolidação formal, a EA já era mobilizada por movimentos ambientalistas na década de 1970 que, em meio ao regime militar, articulavam suas ações às lutas pela democracia, destacando a urgência da preservação ambiental. Essa articulação revelou-se fundamental para inserir a problemática ambiental no debate público, abrindo caminho para avanços legais posteriores e consolidando as bases para a formulação de políticas específicas na área.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, estabeleceu-se o marco legal inicial que concebe a Educação Ambiental à feição de dever do Estado e da coletividade, destacando o direito fundamental da proteção ao meio ambiente. Esse dispositivo serviu de base para a formulação de políticas públicas e programas voltados as questões ambientais.

Em conformidade com Ferrari (2016) a Constituição Federal de 1988, estabelece em seu Artigo 225 que todos têm direito a um meio ambiente equilibrado e que tanto o Poder Público quanto a sociedade devem protegê-lo para as gerações atuais e futuras, determina ainda que o Estado deve garantir esse direito, incluindo a promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização da população sobre a preservação ambiental.

Posteriormente, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida por Eco 92, realizada no Rio de Janeiro, teve um impacto

significativo em seu avanço no Brasil, pois resultou em medidas concretas adotadas pelo governo, a exemplo da criação do Ministério do Meio Ambiente e dos Núcleos de Educação Ambiental pelo Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). Além disso, segundo Mota (2014) foram produzidos documentos fundamentais como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASS), que expressam o compromisso do Estado e da sociedade civil em integrar termos de estratégia para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável e a criação da Agenda 21.

Dentre esses desdobramentos, destaca-se o TEASS, que teve início com a elaboração de uma Carta de Educação Ambiental, reunindo em São Paulo diversos educadores. Entretanto, diante da preparação para as comissões prévias da Rio-92, com ampla participação das ONGs, surgiu a proposta de transformar a carta em um tratado. Esse processo resultou na formulação do TEASS, fortemente influenciado pela Conferência de Tbilisi e pela Carta de Belgrado.

Conforme ressaltam Aguina, Lisita e Braga (2022), o TEASS ocupa uma posição de grande relevância entre os documentos já elaborados, por ter sido um movimento articulado pela sociedade civil com a participação de países dos continentes, ele transformou de maneira significativa a concepção de EA, ao destacar que o modelo de desenvolvimento vigente nas sociedades não pode ser considerado sustentável, uma vez que não há como sustentar um crescimento ilimitado em um planeta com recursos limitados.

Em continuidade, o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA criado em 1994, configura-se em importante instrumento de operacionalização da Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA, ao articular ações em diferentes esferas governamentais e estabelecer diretrizes para integrar a Educação Ambiental às políticas públicas. Atualmente, “...compartilha da missão de fortalecimento do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA), por intermédio do qual a PNEA deve ser executada, em sinergia com as demais políticas federais, estaduais, distritais e municipais de governo” (Brasil, 2023, p.14).

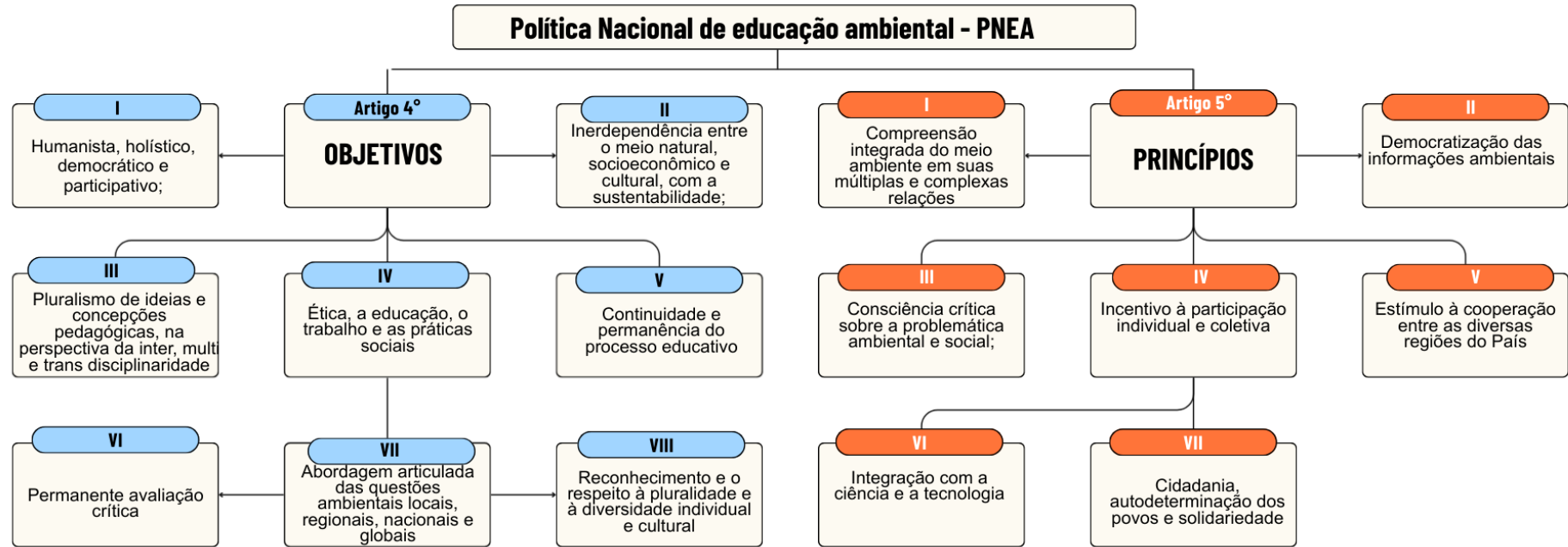
O programa reforça a necessidade de uma atuação conjunta e descentralizada, garantindo que a Educação Ambiental seja efetivada de forma contínua, sistêmica e transversal, dialogando com a diversidade socioambiental do país. Ademais, em suas Linhas de ação e estratégias de número 4 aborda a “Educação Ambiental nas instituições de ensino” e tem por subtópico 4.1 “A Dimensão Ambiental nos Projetos Político-Pedagógicos das Instituições de Ensino” (p. 35), no qual apresenta objetivos voltados à inserção efetiva da temática ambiental nos currículos escolares, à formação inicial e continuada de professores, à promoção de práticas

pedagógicas que articulem teoria e prática e ao fortalecimento da participação da comunidade escolar nos processos de construção de uma educação crítica e transformadora. Esses objetivos evidenciam o compromisso do ProNEA em consolidar a Educação Ambiental no aspecto de eixo estruturante dos processos educativos, de modo a superar abordagens fragmentadas e pontuais.

À vista desses elementos, a PNEA, instituída pela Lei nº 9.795/1999, reconhece que a transformação das práticas humanas em relação ao meio ambiente está diretamente vinculada à formação integral dos sujeitos. Tal perspectiva compreende a necessidade de um processo educativo que vá além da transmissão de conhecimentos, contemplando também o desenvolvimento cognitivo, ético e social.

Assim, a PNEA propõe que a Educação Ambiental seja entendida no sentido de instrumento de mudança cultural e comportamental, capaz de promover valores, atitudes e competências voltadas à sustentabilidade, englobando a sociedade, poder público, escolas, meio de comunicação e instituições públicas e privadas, seus objetivos e princípios estão esquematizados na Figura 3.

Figura 3 - Objetivos e princípios previstos na Política Nacional de Educação Ambiental



Fonte: Adaptado de Brasil, 1999.

Por conseguinte, em conformidade com a Secretária Estadual de Meio Ambiente – SEMA (2025) no cenário do Estado da Bahia, foi instituída a sua Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA-BA) por meio da Lei nº 12.056, de 07 de janeiro de 2011, resultado de um processo participativo que envolveu consulta pública nos 26 Territórios de Identidade do estado, realizada entre novembro de 2008 e maio de 2009, essa lei serve de base legal para a formulação do Programa Estadual de Educação Ambiental (PEA-BA), que orienta diretrizes estratégicas para a implementação da política em todo o território baiano.

A SEMA (2025) afirma que o PEA se estrutura a partir de eixos como territorialidade, comunicação e transversalização, bem como define estratégias específicas para diversos setores: ensino formal e não formal, saneamento, gestão de águas, unidades de conservação, licenciamento ambiental, entre outros, em 2019, a Bahia avançou com o Decreto nº 19.083, que regulamenta a PEEA, oferecendo instrumentos formais para assegurar que os objetivos, princípios, diretrizes e estratégias previstos na lei sejam efetivamente implementados pelos diferentes níveis de governo e pelas instituições educacionais.

À medida em que surgem novos desafios as leis, diretrizes e documentos orientadores precisam ser atualizados, de modo a refletir a complexidade das demandas contemporâneas, essa necessidade justifica-se pelo fato de que tais documentos ‘são como uma bússola que norteia, parametriza e direciona a discussão, a reflexão e a ação na prática da Educação Ambiental nas instituições de ensino’ (Carvalho e Oliveira, 2021, p. 461).

Portanto, sua revisão contínua é essencial para garantir que políticas como a PNEA e os programas institucionais permaneçam alinhados às transformações socioambientais, incorporando novos saberes, perspectivas críticas e estratégias capazes de responder adequadamente aos desafios emergentes

3.1.3 Educação Ambiental: conceitos e tendências

D acordo com o MMA (2025), Em 1965, surgiu o termo “Educação Ambiental” (*Environmental Education*), durante a Conferência de Educação da Universidade de Keele, na Grã-Bretanha, a partir dessa conferência, o conceito de Educação Ambiental passou a ser gradualmente difundido, influenciando pesquisas, políticas públicas e programas educativos em diferentes países, o que abriu caminho para que, nas décadas seguintes, fossem organizados novos encontros internacionais de maior amplitude, culminando na construção de agendas globais voltadas à sustentabilidade e à formação de uma consciência ambiental crítica.

No contexto brasileiro, a PNEA, instituída pela Lei nº 9.795/1999 em seu Artigo 1º define a Educação Ambiental “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.” (Brasil, 1999).

Historicamente, à luz do que afirma Matos, Batista e Paula (2020), o conceito da EA teve progressivo aprimoramento, passando a incorporar de forma mais ampla a relação entre o ser humano e a natureza. Inicialmente voltada apenas para aspectos ecológicos e de conservação ambiental, com o tempo passou a incluir também questões sociais, econômicas, culturais e políticas, reconhecendo a complexidade dos problemas ambientais e a necessidade de uma abordagem crítica e interdisciplinar.

A transição de uma abordagem puramente ecológica para uma perspectiva mais ampla e crítica revela a maturação teórica e prática desse campo no Brasil e no mundo, essa ampliação conceitual é essencial, pois reconhece que as questões ambientais não podem ser tratadas de forma isolada, estando profundamente conectadas a desigualdades sociais, interesses econômicos e decisões políticas.

Desse modo, Angelini (2021) explica que, a EA pode-se desenvolver em três esferas: formal, não formal e informal. A formal, diz respeito a educação escolar institucionalizada, ao ser incorporadas em todas as modalidades de ensino, nos currículos das instituições de ensino pública e privada; a não formal, que tem seu surgimento antes mesmo da escolarização, que tem uma flexibilização maior, sem exigências formais e ocorrem em diversos espaços sociais; e a informal que ocorre ao longo da vida do indivíduo.

No âmbito teórico, Arthur Lucas em sua tese de doutorado em 1972 (*apud*, Iared *et al*, 2021, p. 2), define da EA em três abordagens: sobre o meio ambiente, tem por finalidade garantir o acesso à informação; enquanto a educação no meio ambiente ocorre em espaços naturais, aproximando-se dos estudos do meio e da construção de vínculos afetivos; já a educação ambiental para o meio ambiente ganhou maior destaque na década de 1990, acompanhando o avanço das abordagens socialmente críticas na educação.

Ao distinguir a educação sobre, no e para o ambiente, o autor não apenas destaca a necessidade de acesso à informação e ao conhecimento, mas também enfatiza a vivência prática e afetiva nos espaços naturais, além de ações críticas voltadas à transformação social. Essa tipologia antecipa discussões que, décadas mais tarde, seriam aprofundadas por abordagens críticas da Educação Ambiental, demonstrando a relevância da proposta de Lucas como base

para a evolução teórica e metodológica do conceito e das estratégias metodológicas em que ela se constitui.

Nessa mesma direção, Trein (2012) propõe uma reflexão sobre a Educação ambiental crítica, que desenvolve suas ideias a partir da perspectiva marxista. A educação deve ser um instrumento de conscientização política e de emancipação social, apontando que a raiz da crise ambiental está no capitalismo e que sua superação exige transformação das estruturas de produção e consumo, de modo, que os professores não sejam meros repetidores do sistema, formando estudantes iguais, pois para autora “se pensarmos que o processo formativo sempre se relaciona com o mundo do trabalho, então a educação reflete a interação entre os seres humanos e a natureza” (p. 302).

Nesse sentido, compreende-se que a formação humana está intrinsecamente ligada ao modo em que os indivíduos se inserem nas práticas sociais e nas relações de trabalho, expressando as formas pelas quais atuam e transformam o meio em que vivem. Assim, o processo educativo revela-se reflexo das relações entre sociedade e natureza, estando conectado às formas de produzir conhecimento, aprender, compreender e intervir no mundo natural e social.

Em um movimento mais contemporâneo, a EA pós-crítica é “aquela que motiva as capacidades criativas, reflexivas, corporais e a emergência da afetividade e do diálogo, afastando-se da percepção puramente racional e hegemônica dos dias atuais” (Iared, 2021, p. 5). Os autores defendem uma visão mais sensível, humana e plural da Educação Ambiental, em oposição a tradicionais, que focam apenas no raciocínio lógico, nas normas ou nas soluções técnicas para os problemas ambientais, a perspectiva pós-crítica valoriza também o sentir, o corpo, a criatividade, o diálogo e as emoções como partes fundamentais do processo educativo.

3.1.4 O Projeto Político Pedagógico

Conforme discute França (2018), na década de 1980, intensificaram-se os movimentos em prol da democratização, especialmente no campo educacional, com críticas ao modelo centralizador e hierarquizado de tomada de decisões, até então conduzido de forma vertical pelo Estado, a partir disso o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública começou as discussões para a inclusão da gestão democrática no ensino público. Essa mudança representou uma ruptura crítica com o modelo tradicional de organização escolar, historicamente pautado por decisões centralizadas e impostas pelo Estado. Diante desse contexto.

A Constituição Federal de 1988, reforça essa perspectiva, estabelecendo no Artigos 205, a educação como um direito de todos e dever do Estado, e no Artigo 206 no inciso VI, destaca “a gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988), reforçando a democratização da gestão escolar como um princípio constitucional.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) consolidou o PPP em termos de instrumento fundamental para a organização da prática educativa, articulando diretrizes pedagógicas e promovendo a participação de diferentes atores da comunidade escolar quais sejam professores, estudantes, famílias, gestores, funcionários e sociedade civil.

Em conformidade com a LDB/96 “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar suas propostas pedagógicas” (Brasil, 1996, art. 12, I), as instituições de ensino, seguindo as diretrizes estabelecidas pelas normas gerais e as específicas do seu sistema educacional, serão responsáveis por desenvolver suas próprias propostas pedagógicas organizadas e documentadas no PPP.

Dessa forma, ao determinar que as instituições de ensino devem elaborar os seus PPPs, a LDB estabelece um marco legal para a construção de um documento vivo e dinâmico, que não apenas organiza a prática educativa, mas também orienta o compromisso social da escola com a formação cidadã e crítica.

Assim, Veiga (2013) argumenta que o PPP assume o caráter de documento vivo e dinâmico, orientando o compromisso social da escola, definindo metas, conteúdos, métodos de ensino, materiais didáticos e processos de avaliação, além de refletir a filosofia e os objetivos pedagógicos da instituição. Ou seja, ultrapassa a dimensão burocrática e se constitui como eixo orientador das práticas pedagógicas da escola

Ademais, o Art 12, do Decreto nº 19.083 de 06 de junho de 2019, do governo do Estado da Bahia, afirma que a Secretaria Estadual de Educação deverá:

Inserir na Jornada Pedagógica a discussão qualificada e a inserção da educação ambiental no Regimento e no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, considerando os diversos documentos orientadores, em especial o Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia. (Bahia, 2019, Art. 12, I)

Esse dispositivo reforça a necessidade de uma abordagem institucional, contínua e interdisciplinar, integrando a Educação Ambiental às práticas pedagógicas de forma sistemática e contextualizada.

No que se refere ao processo de elaboração, Souza e Brito (2022) destacam que cabe ao gestor escolar enfrentar os desafios que possam comprometer a qualidade do ensino, promover

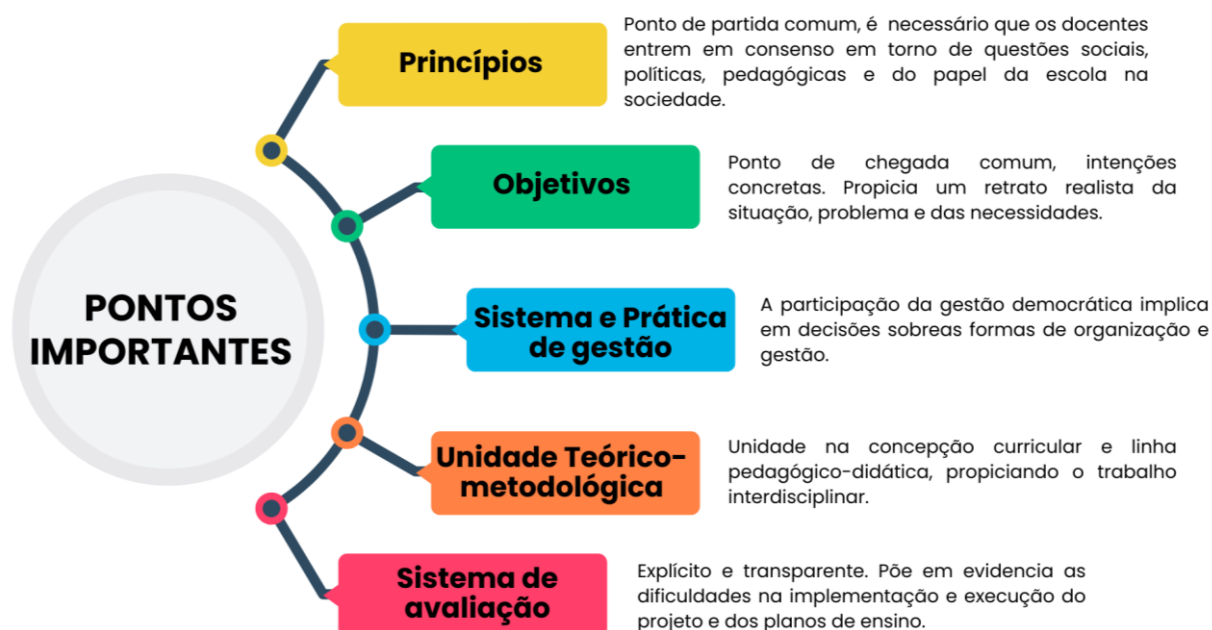
o trabalho colaborativo, monitorar os resultados alcançados e investir em inovações que qualifiquem tanto o planejamento quanto a implementação do projeto político-pedagógico da instituição.

Essa atuação está diretamente relacionada aos princípios da gestão democrática, uma vez que valoriza a participação coletiva, o diálogo entre os diferentes atores da comunidade escolar e a tomada de decisões compartilhada, fortalecendo a implantação efetiva do Projeto Político-Pedagógico e promovendo um ambiente educacional mais colaborativo, transparente e comprometido com a qualidade do ensino.

Em consonância com o Ministério da Educação e Cultura (2004), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve ser elaborado de forma coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, estudantes, famílias e representantes da comunidade local, esse processo, o colegiado escolar atua como instância articuladora e deliberativa, coordenando, organizando e validando a elaboração, revisão e acompanhamento do PPP, garantindo que o documento reflita a identidade, os valores e os objetivos pedagógicos da instituição.

Além disso, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), adotam o termo Projeto Pedagógico-Curricular, pois os autores ressaltam “é curricular porque propõe, também o currículo, o referencial concreto da proposta pedagógica (p. 471). Eles sugerem que as decisões a serem tomadas devem considerar os seguintes pontos (figura 4).

Figura 4 - Pontos importantes na construção do PPP.



Fonte: Adaptado de Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012.

Ademais, os autores ainda salientam a respeito do Projeto Político-Curricular *instituída* “*legislação*, currículo, conteúdos, métodos, forma de organização da escola e outros” (p.487) e o *instituinte* “o grupo de profissionais da escola pode criar, reinventar a instituição, os objetivos e as metas mais compatíveis com os interesses dela e da comunidade” (p.487). Assim, o PPP se consolida como um instrumento estratégico para materializar a gestão democrática e integrar a EA às práticas escolares, permitindo que a escola construa sua identidade pedagógica, estabeleça seus objetivos e direcione caminhos para a formação crítica e cidadã dos estudantes.

Ao articular participação coletiva, planejamento institucional e direcionamento pedagógico, o PPP garante que a EA não seja apenas uma ação isolada, mas uma dimensão estruturante do cotidiano escolar, promovendo a consciência socioambiental e fortalecendo o compromisso da comunidade escolar com a sustentabilidade, a inclusão e a transformação social.

3.1.5 Educação Ambiental e Práticas Escolares

A instituição escolar tem o compromisso em desenvolver metodologias para o ensino da EA, tendo em vista, que é o local no qual o sujeito obtém o contato com a ciência. Para Silva e Grzebieluka (2015) a escola constitui um espaço fundamental para o desenvolvimento das múltiplas habilidades dos estudantes, sua organização é orientada pelos objetivos estabelecidos nas legislações e demais documentos que estruturam o sistema educacional brasileiro, os quais incluem a incorporação da EA às práticas pedagógicas, é nesse ambiente que a criança tem seu primeiro contato mais direto com a pesquisa, com novas vivências e com o conhecimento sistematizado.

Nessa acepção, a escola constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de múltiplas potencialidades do educando, sendo responsável por articular, de forma sistemática, os objetivos propostos nos documentos orientadores da educação nacional, contudo, o aprendizado humano não se limita somente a esse contexto. Para Reigota (2007), a formação crítica não pode restringir-se ao espaço formal da escola, pois se constrói nas experiências cotidianas, nos conflitos socioambientais, nos valores comunitários e nas práticas sociais que influenciam a maneira como os indivíduos percebem e atuam no mundo.

Ao tratar da Educação Ambiental Transformadora Loureiro (2004) discute que está fundamentada em pedagogias que problematizam a realidade vivida, considerando as distintas necessidades, interesses e formas de relação com a natureza que caracterizam os diferentes grupos sociais e o lugar que ocupam na sociedade, a partir disso, busca-se construir novas compreensões que apontem para caminhos democráticos, sustentáveis e equitativos para todos.

Assim, ela parte das realidades concretas vividas pelos sujeitos, levando em consideração a diversidade sociocultural, suas experiências e historicidade das questões ambientais, ultrapassando uma concepção meramente informativa ou tecnicista, mas incorporando uma dimensão crítica e emancipadora, de caráter transformador.

Trata-se do “educar para transformar” (Freire, 2021), rompendo com o ensino convencional pautado na repetição e “transmissão” de conceitos. Uma educação transformadora, libertadora baseia-se nas metodologias problematizadoras que visam a construção de saberes sólidos, tendo por principal condutor as experiências dos sujeitos implicados no processo. Ou seja, os estudantes são os protagonistas da ação e essa metodologia que protagoniza os estudantes, requer que essa compreensão esteja presente no PPP (Freire, 2021).

Além disso, ao compreenderem os processos de formação promovidos pela integração da EA os professores e gestores têm a oportunidade de desempenhar um papel significativo na promoção de processos de sensibilização da sociedade sobre a importância das ações relacionadas à preservação da vida no planeta. Em consonância com Oliveira e Amaral (2024), a EA requer que o ambiente escolar se torne o ponto de encontro entre a teoria e a prática, fomentando debates sobre o tema e contribuindo para superar a histórica fragmentação disciplinar que muitas vezes limita a discussão de seus fundamentos conceituais a alguns componentes curriculares específicos, como Biologia, Geografia e Ciências.

Desse modo, a EA configura-se ferramenta formativa que “...capacita os estudantes a se tornarem cidadãos ecoalfabetizados, capazes de analisar, interpretar e tomar decisões informadas sobre questões ambientais” (Leite *et al.*, 2023, p. 11039). Nessa linha, as práticas pedagógicas envolvendo a EA devem materializar os princípios legais e teóricos que a sustentam, evitando ações pontuais e descontextualizadas, pelo contrário, precisam ser intencionais, contínuas e reflexivas, contribuindo para a formação crítica e participativa dos sujeitos.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que o currículo “se configura como um produto das relações e das dinâmicas interativas, vivendo e instituindo poderes (Macedo, 2017, p. 25) ou seja, extrapola a simples seleção dos conteúdos, constituindo-se como um campo político, cultural e social, no qual se expressam relações de poder, disputas simbólicas e escolhas intencionais sobre o que deve ser ensinado e aprendido.

Nessa perspectiva, a Educação Ambiental só pode ser concretizada como prática efetiva dentro de um currículo vivo, contextualizado e culturalmente situado, em outras palavras,

pensar em EA é, necessariamente, pensar currículo.

Sob esse enfoque, Lima e Barrios (2025) discute que as práticas pedagógicas assumem papel central, pois são a materialização do currículo institucional: aquilo que se decide coletivamente no PPP ganha vida nas interações entre professores e estudantes, nas metodologias utilizadas e nas mediações que acontecem na sala de aula, tendo potencial para formar indivíduos para cidadania e com consciência ambiental.

Para isso, Bezerra e Rodrigues (2021) defende que metodologias participativas, a exemplo da aprendizagem por projetos, dos trabalhos de campo, da investigação de problemas reais da comunidade, das gincanas temáticas e do cultivo de hortas escolares, constituem estratégias capazes de integrar o conhecimento científico às vivências locais, promovendo a ludicidade, o engajamento e o protagonismo estudantil. Os autores afirmam que a EA precisa ultrapassar os muros da escola e alcançar outros espaços sociais, como associações comunitárias, meios de comunicação, organizações não governamentais, movimentos sociais e o próprio cotidiano familiar e comunitário.

Embora a escola desempenhe um papel essencial na sistematização e no aprofundamento das práticas ambientais, é fundamental reconhecer que essa formação não se limita ao espaço escolar

Apesar dos avanços e da sua crescente inserção nas políticas e documentos educacionais, Escobar *et al.* (2024) salientam que sua efetivação nas práticas escolares ainda enfrenta inúmeros desafios. Entre eles, destaca-se a insuficiente formação inicial e continuada dos professores, que muitas vezes não se sentem preparados para abordar a temática de forma interdisciplinar e crítica, dificuldades estruturais e organizacionais nas escolas, como a ausência de tempo para o planejamento coletivo, a sobrecarga de conteúdos e a carência de recursos pedagógicos adequados.

Conforme Silva, Gomes e Serna (2022) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, tem sido alvo de críticas por diversos estudiosos e educadores por tratar a Educação Ambiental de forma fragmentada, sem articular de forma efetiva nos componentes curriculares, bem como a ausência de um repertório socioambiental, revelando as limitações da BNCC em contemplar a pluralidade das comunidades escolares e a necessidade de uma abordagem crítica e transformadora.

Diante disso, torna-se evidente a necessidade de revisar e ressignificar a forma que Educação Ambiental é inserida nos currículos escolares, reconhecendo-a elemento central na formação de sujeitos críticos e comprometidos com a sustentabilidade. Isso implica repensar as

práticas curriculares a partir de uma abordagem integrada e contextualizada, que considere o território, os saberes tradicionais, os conflitos socioambientais e o protagonismo dos estudantes na construção de soluções para os desafios da atualidade, ademais a especialização dos profissionais do campo educacional.

3.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS EM ESTUDO

Nessa seção será apresentado as análises dos Projetos Político Pedagógicos a partir de eixos que permitem compreender a presença e o tratamento da Educação Ambiental: o ano do documento, para identificar atualizações; a missão, visão, valores e princípios, observando a inserção de perspectivas socioambientais; a fundamentação legal, verificando a conformidade com as normativas da EA; os objetivos e metas, identificando seu alinhamento com a transversalidade ambiental; o papel formativo e comunitário atribuído à escola; as metodologias propostas e seu potencial interdisciplinar; as ações e projetos voltados à sustentabilidade; além dos mecanismos de avaliação e monitoramento e das propostas de formação inicial e continuada, fundamentais para consolidar uma EA crítica e integrada ao currículo.

O Quadro 1 apresenta a matriz de dados analisados, do Projeto Político Pedagógico com enfoque na Educação Ambiental nas duas escolas de ensino médio, situadas em Alagoinhas-BA.

Quadro 1- Matriz de análise documental da escola 1 e 2.

Aspectos de análise	Escola 1 (E1)	Escola 2 (E2)
Ano do documento	2018	2023
Missão, valores e princípios educativos.	Não contempla	Não menciona
Fundamentação legal.	Não contempla	Lei 12.056/11, que institui a Política de Educação Ambiental do Estado da Bahia.
Objetivos e metas	Não contempla	Não contempla
Papel formativo e comunitário.	Não menciona	Não menciona
Metodologias propostas.	Projetos e visitas a espaços de educação, sem detalhar ações ou práticas específicas.	Multi, inter e transdisciplinar, projetos (PPP não detalha ações ou práticas específicas).

Ações e projetos.	Implementação da coleta seletiva	Não contempla ações específicas de Educação Ambiental.
Avaliação e monitoramento.	Avaliação participativa intra e extraescolar via reuniões, fichas, relatórios.	Apresenta revisões periódicas, mas não especifica a avaliação e o monitoramento do documento
Formação inicial e continuada	A escola incentiva a participação em programas de pós-graduação.	Momentos de Atividades Complementares (AC's)

Fonte: autoral, 2025.

Diante dessas percepções, essa seção organiza-se em cinco eixos de análise: a atualização dos PPPs, destacando a necessidade de revisões periódicas para incorporar as demandas socioambientais contemporâneas; a análise dos fundamentos ou referências teóricas e legais, considerando o alinhamento ou a insuficiência dele com a Política Nacional de EA e demais marcos normativos; o exame do compromisso das escolas com a Educação Ambiental, evidenciando sua formalização no documento e em que medida se articula com práticas sustentáveis; as práticas escolares relacionadas à EA, avaliando ações, metodologias e projetos efetivamente previstos ou implementados, bem como suas possibilidades interdisciplinares, e por fim; a formação continuada dos professores, aspecto essencial para uma abordagem crítica, permanente e integrada.

3.2.1 Atualização dos PPP's

A defasagem temporal observada no PPP da E1, sendo sua última atualização em 2018, revela um distanciamento entre o documento e as demandas educacionais atuais, especialmente diante do período pós-pandêmico. Um documento anterior a pandemia, pode desconsiderar as profundas transformações sociais, ambientais e tecnológicas, o que implica em uma limitação significativa na sua capacidade de orientar ações pedagógicas contemporâneas.

Em consonância com Porto, Sampaio e Machado (2021, p. 201) “a pandemia coloca em pauta a necessidade de uma mudança estrutural da consciência e da ordem do mundo para a promoção prioritária do equilíbrio ecológico, socioambiental e planetário”. Essa reflexão deveria impulsionar as instituições escolares a reavaliarem seus documentos norteadores, de forma a incorporar uma visão holística, sistêmica e crítica da EA. Isso explicita a distância entre as demandas emergentes da sociedade e a práticas institucionais, revelando um hiato entre o discurso da transformação e a efetiva incorporação de princípios ecológicos e humanizadores no planejamento educacional.

Por outro lado, o PPP da E2, elaborado após a pandemia, com prazo de vigência de 2023 a 2025, tem o potencial para alavancar tais discussões, de acordo com as análises de Porto, Sampaio e Machado (2023) que reflete um período em que a sociedade passou a repensar suas relações com o meio ambiente, a coletividade e o próprio sentido da educação.

Sob a ótica de Santana e Mataruco (2022) a revisão do PPP constitui um processo indispensável para garantir que a escola permaneça coerente com sua realidade social, suas demandas pedagógicas e os princípios da gestão democrática, ele é um documento vivo e dinâmico que deve ser continuamente analisado, reelaborado e ressignificado pela comunidade escolar.

Assim, revisão permanente fortalece a participação coletiva, assegura que as práticas pedagógicas estejam alinhadas aos objetivos institucionais e promove uma organização escolar mais transparente, crítica e comprometida com a formação humana e cidadã, para além de uma formalidade administrativa, mas concretiza-se em uma ação política e pedagógica essencial, para responder as transformações sociais e educacionais.

3.2.2 Fundamentos Teóricos e Legais

A subseção Fundamentos Teóricos e Legais dedica-se a examinar os aportes conceituais e normativos que orientam a Educação Ambiental nos Projetos Político Pedagógicos analisados. Nela, são discutidas as concepções de educação, sociedade e meio ambiente mobilizadas pelas escolas, bem como o modo que se articulam com o arcabouço legal vigente, especialmente a PNEA (Lei nº 9.795/1999), as concepções teóricas de currículo adotadas pela instituição.

Assim, o PPP da E1 demonstra uma preocupação teórica importante ao declarar fundamentos baseados na pedagogia progressista e no construtivismo, no trecho extraído apresentado abaixo:

Objetivando suscitar no educando a consciência de si e do mundo, o colégio busca na pedagogia progressista (baseada nos estudos de Paulo Freire), a teoria dialética do conhecimento, refletindo a prática e retornando a ela para transformá-la. Outra tendência pedagógica... é o construtivismo, que se refere ao processo pelo qual o indivíduo desenvolve sua própria inteligência adaptativa e seu próprio conhecimento (PPP E1, p. 17 e 18)

Tal perspectiva dialoga diretamente com a Educação Ambiental Crítica, uma vez que, conforme Freire (2021), a educação possibilita ao sujeito a leitura do mundo e a ação transformadora sobre a realidade, porém essas concepções não se concretizam no documento, evidenciando limitações do PPP como instrumento efetivo de formação ecológica.

O documento da E2 demonstra um avanço ao explicitar sua base teórica ancoradas nas

teóricas críticas e pós críticas do currículo, apresentada no trecho abaixo, no entanto, apesar desse referencial teórico consistente, o PPP ainda carece de ações concretas que consolidem a Educação Ambiental parte indissociável do seu cotidiano.

...vem se fundamentar e se assegurar em linhas teóricas das Teoria crítica do currículo ao qual enfatizam: ideologia- reprodução cultural e social- poder- classe social- capitalismo- relações sociais de produção- conscientização- emancipação- currículo oculto- resistência e, das Pós-Críticas, que enfatizam: identidade- alteridade- diferença- subjetividade- significação e discurso- saber e poder- representação- cultura- gênero- raça-etnia-sexualidade – multiculturalismo. (PPP E2, p. 46)

De acordo com Silva (2005, p. 30) a Teoria Crítica do currículo:

...em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pela desigualdade e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.

Dessa forma, o autor salienta que reconhecê-lo ato de poder significa compreender que ele pode participar da construção e manutenção das desigualdades e que, por isso, deve ser constantemente questionado e transformado. A partir dessa concepção, o currículo é um instrumento de poder, pois não é uma simples organização de conteúdos escolares, mas expressa decisões que favorecem determinadas perspectivas sociais e culturais, envolvendo escolhas que definem o que deve ser valorizado, legitimado e ensinado, e essas escolhas refletem relações de força existentes na sociedade.

Na mesma obra, Silva (2005) também se debruça sobre o currículo pós-crítico, ao enfatizar que ele surge como resposta às transformações culturais e sociais do mundo atual, no qual, como afirma o autor, “tornou-se lugar-comum destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo” (p. 85). Essa perspectiva compreende o currículo no sentido de espaço de produção de identidades, discursos e significados, atento às diferenças de gênero, raça, etnia, classe, sexualidade e outras formas de pertencimento, ele reconhece que a escola é por múltiplas vozes e culturas, e que compreender essa diversidade é essencial para analisar criticamente o que ensinamos e por que ensinamos.

A necessidade de analisar as teorias e concepções curriculares torna-se ainda mais evidente quando se reconhece que “o currículo é um território de disputas que envolve diferentes concepções de educação e visões de mundo que referenciam o processo educativo” (Vitiello e Cacete, 2021, p. 17), isso significa que nenhuma escolha curricular é neutra, cada abordagem expressa valores, prioridades e projetos de sociedade. Portanto, ao investigar como a EA no PPP torna-se indispensável compreender quais teorias orientam essas escolhas e que sentidos de educação estão sendo promovidos.

Quanto a fundamentação legal, apenas a E2 faz referência à Lei nº 12.056/2011, que institui a Política de Educação Ambiental do Estado da Bahia, enquanto a E1 não contempla nenhuma base normativa específica. Essa constatação demonstra que, embora haja reconhecimento formal da legislação em uma das escolas, ainda persiste uma lacuna entre o cumprimento normativo e a efetivação pedagógica.

Oliveira e Amorim (p. 18, 2025) enfatizam que “a elaboração do PPP precisa estar alinhada às normas e leis educacionais existentes, tanto em nível nacional quanto nas redes de ensino específicas às quais as escolas são vinculadas.”, garantindo sua autonomia, que não indica a inexistência de regras, mas a liberdade na tomada de decisões. Dentro dessa perspectiva, a fundamentação legal assume papel essencial, uma vez que garante a legitimidade, orienta suas diretrizes pedagógicas e assegura que a escola atue em consonância com as políticas educacionais vigentes.

Outro fator que deve ser levado em consideração, é a ausência de referências explícitas, aos ODS propostos pela Agenda 2030 da ONU, visto que estes constituem um referencial das políticas educacionais contemporâneas ao estabelecer metas integradas nas dimensões ambiental, social, econômica e cultural. Dessa forma, “integrar a educação ambiental às metas globais de desenvolvimento sustentável amplia a função social e reforça a relevância de políticas que incentivem práticas educacionais voltadas para a preservação ambiental e o desenvolvimento equitativo.” (Escobar *et. al.*, p. 5303, 2024). Ou seja, incorporar os ODS no PPP é fundamental para que a escola alinhe sua prática educativa aos desafios globais e locais, promovendo uma educação voltada à sustentabilidade e à cidadania planetária, potencializando a conexão com as demandas socioambientais do século XXI.

Para Guenther e Almeida (2023) a clareza teórica e, sobretudo, o alinhamento aos referenciais legais constituem a espinha dorsal para que a EA possa ser efetivada de forma coerente e institucionalizada no ambiente escolar, esses dispositivos não fornecem apenas orientações normativas, mas o fundamento obrigatório para que as escolas assumam a EA como dimensão permanente do currículo. Sendo assim, é possível inferir que nenhuma prática pedagógica se sustenta sem respaldo legal, pois é justamente esse enquadramento normativo que garante continuidade, legitimidade e efetividade às ações educativas.

3.2.3 Compromissos das Escolas com a Educação Ambiental

Nesta subseção, serão apresentados os compromissos que orientam a atuação da escola no campo da EA, destacando a articulação de sua missão, visão e princípios educativos aos

objetivos e metas institucionais. Também será discutido o papel formativo e comunitário que a instituição assume ao integrar a EA em seu cotidiano, evidenciando as bases que sustentam uma prática educativa coerente, participativa e socialmente engajada.

Diante disso, em consonância com Vieirai (2007) a missão da escola pode ser definida após debate e acordo coletivo, pois indica as ações que serão realizadas pela comunidade escolar, suas particularidades, modos de atuação e identidade, antes de estabelecer e registrar a missão da escola, faz-se necessário conduzir um processo de estudo e avaliação que envolva a própria instituição, suas relações com os estudantes, suas famílias e a sociedade em geral, além de considerar sua prática pedagógica

Isto é, reconhecer que a missão é um compromisso que orienta as ações, as prioridades e a identidade da instituição, quando construída de forma participativa, ela expressa não apenas o que a escola faz, mas quem ela é, quais valores defende e que tipo de formação deseja proporcionar aos estudantes.

Segundo Menin (2002) os valores na escola podem ser compreendidos à feição de princípios que orientam as ações, as relações e a formação humana dentro do ambiente educativo, reconhecendo que tais princípios não são universais ou permanentes, mas construídos historicamente e pode variar de acordo com a sociedade. Nesse sentido, “o diálogo assertivo entre pais, professores, diretores e alunos que seja direcionado para a formação de valores e desenvolvimento humano é pertinente e necessário” (Oliveira, 2023, p. 3), reforçando que a consolidação dos valores escolares depende da interação democrática e contínua entre todos que compõem a instituição. Assim, eles emergem na condição de orientadores da convivência e do projeto educativo.

Os princípios educativos são fundamentos ou ideias orientadoras que direciona as ações e decisões no processo de educação, pois “pensar sobre os princípios educacionais implica refletir sobre o mundo em que se quer viver, sobre o futuro que se tenciona para os filhos, e ainda sobre o papel da escola e do professor no processo de formação (Brasileiro *et. al*, 2015, p. 170).

No que diz respeito a missão, valores e princípios educativos, nenhuma escola aborda conceitos relacionados a EA. Esses quesitos constituem a base identitária do PPP e expressam a visão de mundo que orienta o fazer pedagógico. Segundo Veiga (2003), o PPP é a expressão do projeto de sociedade que a escola deseja construir, assim quando esses elementos não contemplam princípios éticos, ecológicos e de sustentabilidade, a escola tende a reproduzir uma visão fragmentada e antropocêntrica da realidade, desconsiderando a interdependência entre

seres humanos e meio ambiente.

No que tange aos objetivos e metas, papel formativo e comunitário, ambas as escolas não mencionam elementos relacionados a EA. Tais elementos traduzem as intenções formativas em ações concretas, orientando o planejamento, a avaliação e o monitoramento para efetivação do projeto educativo, além da articulação entre escola e comunidade, reconhecendo o espaço escolar por um ambiente de convivência e ação coletiva.

Esse fator evidencia a falta de alinhamento com os princípios e objetivos estabelecidos pela PNEA (Figura 3), que a determina na condição de componente essencial, devendo integrar-se de forma articulada, contínua e transversal aos currículos escolares. Ademais, conforme o artigo 3º da PNEA, a responsabilidade pela promoção da EA deve ser compartilhada entre o poder público, as instituições educativas, as empresas, os meios de comunicação e a sociedade civil, o que reforça o seu carácter comunitário e participativo.

Nesse sentido, a Educação Ambiental não se concretiza de forma isolada dentro do espaço escolar, pois depende do diálogo com a comunidade e de ações integradas que envolvam diferentes atores sociais, “ou seja, não é possível dissociar a escola da comunidade, dessa forma, a realidade deverá sempre estar pautada e presente no ambiente escolar, e a EA deve-se estar intrinsecamente relacionada às vivências e experiências dos atores que compõem esses lugares” (Leite *et. al*, p. 11049, 2023).

Um ponto relevante a ser discutido, a importância da estreita relação entre a administração pública e a gestão escolar, Moura e Bonzanini, 2024 (p. 428) ressaltam que:

a integração entre escolas e gestão pública pode criar uma rede de apoio, onde a educação se torna um pilar para ações em prol a sustentabilidade, uma vez que, a formação de cidadãos conscientes e ativos pode ser a chave para uma transformação socioambiental mais ampla, onde a comunidade se envolve ativamente na busca por soluções e na construção de um futuro mais sustentável.

A ausência explícita da EA na missão, visão ou nos princípios educativos da escola não é apenas um detalhe administrativo, mas um indicador de fragilidade estrutural no projeto formativo da instituição, quando ela não aparece como componente identitário do PPP, ela tende a se reduzir a ações esporádicas, pontuais ou meramente comemorativas, a exemplo de datas temáticas, perdendo seu carácter ético, político e formativo, tal qual orienta a PNEA e a própria LDB ao tratar da formação para a cidadania.

3.2.4 Práticas Escolares e Educação Ambiental

A subseção “Práticas Escolares e Educação Ambiental” apresenta os caminhos

pedagógicos por meio dos quais a escola propõe-se a materializar, no cotidiano, seus compromissos socioambientais, descrevendo no PPP as metodologias propostas, ações e projetos desenvolvidos pela comunidade escolar. Além disso, discute-se a importância da avaliação e do monitoramento contínuo, indispensáveis para verificar a eficácia das práticas, promover ajustes, garantir coerência com os princípios da educação ambiental e fortalecer a cultura institucional de sustentabilidade.

Observa-se que os PPPs analisados limitam-se a perspectivas internas, sem menção a estratégias de articulação com órgãos ambientais, universidades, associações comunitárias ou iniciativas locais de sustentabilidade.

Considerando que as escolas analisadas são estaduais, é importante reconhecer que a integração entre essas instituições e a gestão pública do estado e também do município pode fortalecer significativamente as ações voltadas à sustentabilidade. Moura e Bonzanini (2024) explicam que a interação interinstitucional favorece a formação de uma rede colaborativa, na qual a escola atua como espaço formador de cidadãos críticos e participativos, enquanto o poder público oferece suporte técnico e estrutural, quando essa integração não ocorre, fragiliza a dimensão formativa da escola enquanto agente transformador e dificulta o desenvolvimento de práticas que ultrapassem os muros escolares.

No que diz respeito as metodologias propostas, ambas as escolas mencionam projetos, sem reportarem-se a ações específicas para Educação Ambiental. Santos e Santos (2016) salientam que essa metodologia representa uma estratégia pedagógica de grande relevância para seu trabalho, uma vez que favorece a integração entre teoria e prática, estimula o protagonismo dos estudantes e possibilita a contextualização dos saberes.

Segundo Buss e Mackedanz (2017) o projeto é proposta pedagógica interdisciplinar, sob orientação de um ou mais docentes, composta de atividades a serem desempenhadas por um grupo de estudantes. Os autores salientam seu objetivo através da “criação de uma situação de aprendizagem que ofereça o desenvolvimento de competências e habilidades, na discussão de valores e na análise e interpretação de situações cotidianas, suscitando reflexões, preparo para a vida e a construção da aprendizagem (p. 126). Desse modo, o trabalho por projetos promove uma aprendizagem que ultrapassa o aspecto conceitual, integrando dimensões procedimentais e atitudinais, ao estimular o envolvimento, a responsabilidade e a construção coletiva do conhecimento, alinhando-se às orientações da BNCC.

Para além de uma metodologia ou proposta pedagógica pontual, Macedo (2017) apresenta a concepção de *currículo por projeto*, enfatizando que “integrar conhecimentos e

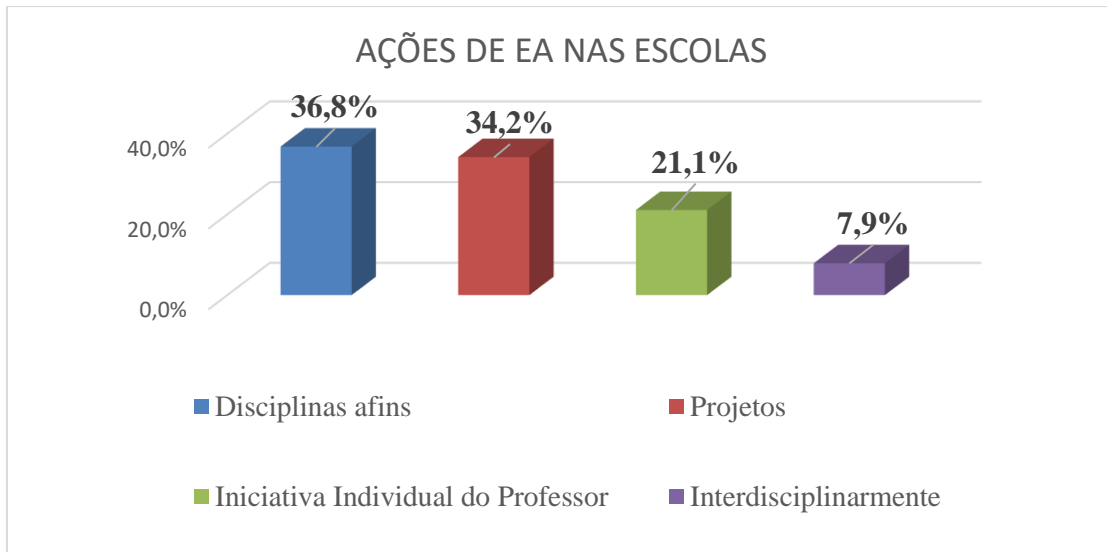
pensá-los com as realidades contextualizadas é o cerne da proposta curricular por projetos. Ou seja, possibilitar que o conhecimento seja experienciado de forma globalizada, relacional, e, portanto, com uma compreensão relacional” (p. 105). Assim, o currículo passa a ser compreendido à feição de tecido de relações, em que saberes escolares dialogam com problemas reais, mobilizando diferentes áreas de conhecimento em torno de questões significativas para os estudantes, deixando de ser um exercício abstrato para constituir uma experiência integrada.

Conforme destaca a pesquisa realizada por Santos e Santos (2016), ao analisarem um conjunto de 38 obras de diferentes naturezas incluindo artigos científicos, publicações acadêmicas e livros didáticos, as autoras identificaram diversas formas de abordagem da Educação Ambiental (EA) no contexto escolar. Entre essas abordagens, destacaram-se iniciativas desenvolvidas em disciplinas afins, propostas construídas via projetos, ações decorrentes de iniciativas individuais de professores e práticas estruturadas de maneira interdisciplinar. Dentre essas modalidades, verificou-se que a ação por projetos representou 34,2% das práticas de EA (Figura 05), evidenciando o seu expressivo potencial enquanto estratégia pedagógica eficaz e amplamente aplicada.

As autoras ressaltam ainda que o desenvolvimento de projetos constitui uma metodologia bastante recorrente nas escolas brasileiras, pois se apresenta como uma alternativa viável para romper com a rigidez, a fragmentação e a linearidade que caracterizam as disciplinas tradicionais. A partir dessa perspectiva, os projetos possibilitam maior integração entre saberes, favorecem o protagonismo dos estudantes e ampliam o vínculo entre teoria e prática, aspectos fundamentais para o fortalecimento da EA como prática educativa transformadora.

No entanto, Santos e Santos (2016) alertam que, apesar de seu potencial, tais iniciativas não devem se limitar a ações pontuais ou eventos isolados no calendário escolar. Tampouco devem ficar concentradas sob a responsabilidade de apenas dois ou três professores envolvidos. Para que a EA se consolide de maneira efetiva, é necessário que os projetos estejam articulados ao currículo de forma contínua, transversal e contextualizada. Isso implica uma participação mais ampla da comunidade escolar, planejamento integrado entre diferentes áreas do conhecimento e compromisso institucional para que a temática ambiental seja tratada como eixo estruturante do processo educativo, e não como atividade eventual.

Figura 5: Estratégias de abordagem da Educação Ambiental em escolas (Santos e Santos 2016).



Fonte: Adaptado de Santos e Santos, 2016.

A E1 propõe ainda a visitas a espaços de educação, o que mostra coerência com a pesquisa aplicada realizada por Bezzer e Rodrigues (2021), na qual os autores reportam-se a estratégias didáticas para abordar a Educação Ambiental, com enfoque na ODS de número 4 “Educação de qualidade”, que pontua vivências fora da sala de aula, sugerindo visitas a espaços não escolares, com realização de atividades ao ar livre, em que os professores elaborem roteiros possibilitando aos estudantes conhecer o bioma local, identificar espécies de flora e fauna, registrar observações e refletir sobre os impactos ambientais, essa perspectiva amplia a compreensão sobre o ambiente e propicia uma postura crítica e investigativa, especialmente quando articulada de modo interdisciplinar às demais áreas do curriculares.

A E2 também menciona a existência de um espaço destinado à horta escolar. Embora Oliveira, Pereira e Júnior (2018) tenham desenvolvido um estudo voltado ao Ensino Fundamental, utilizando a horta como recurso didático nos componentes de Biologia, Matemática e Português, observa-se que essa metodologia apresenta amplas possibilidades de aplicação no Ensino Médio. Nessa modalidade de ensino, a horta pode assumir um papel ainda mais significativo ao promover práticas interdisciplinares e transversais que articulam saberes científicos, sociais e ambientais, conforme exemplificado na Quadro 2.

Quadro 2 - Sugestões de atividades e propostas interdisciplinares para horta escolar.

Atividades	Propostas interdisciplinares
Verificação <i>in loco</i> dos seres vivos	Identificação de espécies e funções ecológicas;

presentes na horta.	Estudo do solo e clima; Amostragem e estatística de biodiversidade.
Verificação do desenvolvimento dos vegetais.	Fluxo de energia; Ciclos biogeoquímicos.
Pesquisa de campo para identificação de componentes do ecossistema.	Relação ecológica e rede trófica; Análise do ambiente local; Ética ambiental e responsabilidade social.
Observação e anotações de componentes vegetais.	Morfologia vegetal; Registo por desenhos e fotografias; Elaborações de descrições e relatórios.
Memorial fotográfico.	Edição digital e produção de murais; Legendas e textos explicativos,
Processo de identificação das espécies constituintes da horta escolar.	Nomenclatura científica; Origem e evolução das espécies; Estudo histórico-cultural de nomes científicos e populares.
Cálculo da área e observação da forma geométrica dos canteiros.	Geometria plana, área e perímetro; Representação espacial e escala
Representação em forma de fração dos diferentes tipos de hortaliças.	Proporções e frações; Cálculo de concentração.
Relato escrito e oral sobre a construção da horta	Escrita científica; Texto dissertativo e argumentativo; Análise dos resultados e impactos ambientais; Reflexões sobre o papel social e comunitário.

Fonte: Adaptado de Oliveira; Pereira; Pereira Júnior (2018).

Em ações e projetos, a E1 destaca implementação da coleta seletiva com parceria com cooperativas da cidade:

A questão ambiental encontra-se contemplada no que tange à implementação da coleta seletiva de lixo e reativação da parceria com a cooperativa de catadores da cidade o que revela a preocupação da equipe gestora com a preservação do meio ambiente. (PPP E1, p. 32)

De acordo com Luz e Souza (2023) a coleta seletiva pode constituir-se em um elemento articulador das aprendizagens interdisciplinares, favorecendo debates em diversas áreas do currículo escolar, que vão desde a análise dos efeitos do consumo e do descarte no sistema socioeconômico até a reflexão sobre soluções sustentáveis aplicáveis ao dia a dia da comunidade escolar. Embora essa iniciativa seja relevante e contribua para a sensibilização dos

estudantes quanto à gestão adequada dos resíduos sólidos, observa-se que ela ainda se configura como uma prática pontual, desvinculada do currículo e das demais áreas do conhecimento.

Para que isso ocorra, é necessário que a ação seja incorporada ao projeto pedagógico da escola, com objetivos formativos claros, cronograma, acompanhamento e avaliação, de modo que a prática se transforme em processo contínuo de conscientização e de transformação social.

A E2 já destaca dimensões multi, inter e transdisciplinar da Educação Ambiental:

Nosso currículo está direcionado também aos estudantes das questões de sustentabilidade, virando à incorporação da dimensão ambiental com base na Lei nº 12056/11, que institui a Política de Educação Ambiental do Estado da Bahia, e dá outras providências... O trabalho pedagógico será realizado de forma multi, inter e transdisciplinares das modalidades que a escola possui. (PPP E2, p.38)

Nesse sentido, segundo Freire e Almeida (2017), Japiassu (1976) utilizou figuras de Erich Jantsch para ilustrar a compreensão da multidisciplinaridade (figura 6).

Figura 6: Conceito de multidisciplinar.



Legenda: Multidisciplinar: gama de disciplinas simultaneamente justapostas, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas. Nenhuma cooperação.

Fonte: Freire e Almeida (2017).

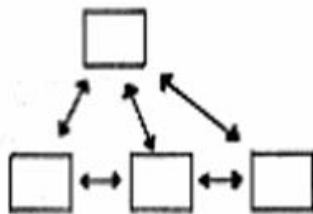
A partir dessa representação, Freire e Almeida (2017, p. 445) “trata-se, portanto, de um monólogo das especialidades ou, no máximo, de um diálogo paralelo entre áreas”, eles observam que, na esfera do multi e do pluridisciplinar, há uma restrição de possibilidades de crescimento epistemológico, pois os especialistas apenas justapõem os resultados de seus estudos, sem realizar uma integração conceitual ou metodológica.

No campo da educação, essa lógica traduz-se em práticas pedagógicas compartimentalizadas, em que cada componente curricular atua isoladamente, resultando em um discurso fragmentado das áreas. Embora a abordagem multidisciplinar tenha desempenhado papel relevante nos estágios iniciais da EA nas escolas, mostra-se limitada diante das demandas atuais, já que “a fragmentação dos conteúdos impede que os alunos compreendam a educação ambiental de maneira holística, como parte de um conhecimento integrado e aplicado à realidade do dia a dia” (Escobar *et al.*, 2024, p. 5302). Assim, corre-se o risco de reduzi-la a uma soma de conteúdos eventuais, sem estabelecer conexões entre os múltiplos aspectos que caracterizam a complexidade das questões ambientais contemporâneas.

A interdisciplinaridade, sob a visão de Japiassu (1976, *apud* Freire e Almeida, 2017)

encontra-se resumida na figura 7.

Figura 7: Conceito de interdisciplinaridade.



Legenda: Interdisciplinaridade: axiomática comum a um grupo de disciplinas interligadas; transferência/troca de métodos e teorias entre disciplinas. Cooperação convergindo às finalidades.

Fonte: Freire e Almeida (2017).

Ao observar a figura, nota-se que a prática interdisciplinar “tem por finalidade a integração entre os componentes curriculares. Orienta para que o professor não trabalhe os conteúdos de forma isolada, assim, suas práticas educativas devem envolver estratégias metodológicas capazes de relacionar-se com outras disciplinas” (Pessoa, Silva e Azevedo, 2022, p. 427), caracterizando-se pela integração entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo diálogo entre saberes e construção coletiva, tentando superar a fragmentação típica da multidisciplinaridade, articulando conteúdos e metodologias de forma cooperativa.

A PNEA reforça essa perspectiva ao afirmar que a Educação Ambiental deve ser integrada e interdisciplinar. Isso implica que os projetos pedagógicos não podem se restringir à soma dos conteúdos, mas devem promover articulação entre áreas, favorecendo aprendizagens significativas e contextualizadas. Desse modo, transdisciplinar significa reconhecer que os problemas ambientais não pertencem a uma única ciência, mas resultam da interação entre natureza, sociedade, economia, política e outros saberes, assim como ressalta Pedroso e Kataoka, 2024 (p. 11):

A transdisciplinaridade, nutrida pela visão complexa da realidade e do conhecimento, em contraposição ao pensamento dogmático e unívoco, constitui-se como um importante princípio da Educação Ambiental, como via para conectar diferentes áreas na busca por respostas aos desafios éticos, políticos e socioculturais tão urgentes e necessários.

Sendo assim, a transdisciplinaridade representa um dos pilares mais relevantes, pois possibilita compreender a realidade de forma complexa, dinâmica e interconectada, rompendo com a fragmentação do saber característica do pensamento tradicional. Ao ultrapassar os limites dos componentes curriculares e integrar saberes científicos, populares, éticos e culturais.

No que se refere à avaliação e monitoramento, observa-se na EI a existência de uma

avaliação participativa intra e extraescolar, realizada por meio de reuniões, fichas e relatórios, essa proposta demonstra uma preocupação em envolver a comunidade escolar e promover o diálogo entre os diferentes segmentos, o que está alinhado aos princípios da gestão democrática e participativa. Já a E2, apesar de o documento apresentar revisões periódicas, não há uma especificação clara dos mecanismos de avaliação e monitoramento, nem dos intervalos de tempo para a revisão, o que revela uma fragilidade metodológica e dificulta o acompanhamento sistemático das ações e dos resultados alcançados.

Ribeiro e Silva (2024) argumentam que o ato de revisar e atualizar o PPP é uma ação que evidencia o caráter dinâmico desse documento e a compreensão de que a educação está em constante modificação, acompanhando as transformações sociais, culturais e institucionais. Nesse sentido, é fundamental que a escola estabeleça reuniões periódicas com a participação da comunidade escolar, para discutir, avaliar e propor ajustes que tornem o PPP sempre coerente com a realidade vivenciada, deixando de ser algo meramente formal e passando a funcionar como um instrumento vivo de gestão democrática.

A ausência de previsão de práticas escolares voltadas à Educação Ambiental no PPP representa um risco significativo para a formação integral dos estudantes, pois contribui para a manutenção de uma visão desarticulada da realidade socioambiental, sem a integração curricular que vão desaguar em iniciativas pedagógicas que promovam a reflexão crítica sobre os impactos da ação humana na natureza, desse modo a escola corre o perigo de formar indivíduos alheios às questões ecológicas e incapazes de compreender a complexidade interconectada dos desafios contemporâneos (Rodrigues e Silva, 2025). Essa lacuna compromete não apenas o desenvolvimento de competências voltadas à sustentabilidade, mas também a construção de valores éticos e cidadãos, fundamentais para a transformação da sociedade em direção a práticas mais responsáveis e conscientes.

3.2.5 Formação Continuada e Educação Ambiental

Nesta subseção, será abordada a importância da formação continuada na condição de estratégia fundamental para o aprimoramento docente e para a atualização das práticas pedagógicas. Em articulação com esse aspecto, será discutida também a relevância da EA no contexto escolar, destacando a maneira que a capacitação permanente dos professores pode favorecer a inserção de conteúdos socioambientais de forma crítica, integrada e significativa no currículo.

No aspecto da formação inicial e continuada, verificou-se que a escola 1 incentiva a

participação dos docentes em programas de pós-graduação, o que representa um reconhecimento da importância do desenvolvimento profissional contínuo. Contudo, no caso da Escola 2, a afirmação de que:

A AC ainda não é um espaço de formação de professor, tendo em vista que é necessário que o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional (PPP E1, p. 11).

Isso revela uma visão individualizada da formação, em que a responsabilidade pela qualificação docente recai principalmente sobre o esforço pessoal do professor, sem que haja um processo institucionalizado de formação.

Esse aspecto é reforçado por uma pesquisa realizada por Eloi e colaboradores (2024), que analisaram 45 artigos publicados na *Revista Brasileira de Educação Ambiental* (RevBEA) entre os anos de 2011 e 2024. A seleção considerou publicações que continham o descritor “ensino superior”, com o objetivo de identificar de que maneira ela vem sendo abordada na formação docente. Os autores concluíram que “o processo de formação de professores como educadores ambientais é deficitário no ensino superior. Muitos cursos não possuem em suas grades curriculares a Educação Ambiental” (Eloi *et al.*, 2024, p. 118), e, quando presente, esse componente curricular é, em geral, ofertado de forma optativa, o que limita sua efetiva contribuição para a formação crítica e ambientalmente consciente dos futuros docentes.

De acordo com Sauvé (2005), a Educação Ambiental estimula uma leitura crítica da realidade, atribuindo ao professor um papel fundamental na análise e na busca de alternativas para os desafios socioambientais identificados, desse modo a falta de especialização docente configura-se um dos principais entraves à sua efetivação, uma vez que essa limitação repercute diretamente na forma que o tema é abordado no contexto escolar. Tal lacuna formativa compromete a habilidade do professor de estabelecer conexões entre as diferentes dimensões ecológicas, sociais, econômicas e culturais, que compõem a complexidade das questões ambientais, essencial para a construção de uma prática educativa crítica e transformadora (Escobar *et al.* 2024).

Nesse sentido, Moura e Bonzanini, 2024 (p. 435) reafirmam:

Nesse cenário, a formação continuada dos professores não é apenas uma necessidade, mas um investimento estratégico para a sustentabilidade. Em um mundo em constante mudança, onde os desafios socioambientais se tornam cada vez mais complexos e interconectados, os educadores precisam possuir diferentes recursos e conhecimentos para abordar essas questões.

Assim, diante das transformações globais e da crescente complexidade dos problemas socioambientais, o papel do professor vai além da transmissão dos conteúdos, exige uma postura reflexiva, crítica e atualizada.

Embora identifiquem-se iniciativas voltadas à participação e ao incentivo à formação, ainda há carência de políticas internas que promovam uma formação docente sistemática e articulada, bem como instrumentos de avaliação e monitoramento contínuos. Superar essas limitações implica compreender que tanto a avaliação quanto a formação são dimensões interdependentes da prática pedagógica, devendo ser tratadas como processos permanentes de reflexão e aprimoramento institucional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou os Projetos Político-Pedagógicos de duas escolas estaduais do município de Alagoinhas-BA, buscando compreender de que maneira a Educação Ambiental é incorporada nesses documentos e em que medida essa inserção dialoga com as diretrizes legais e políticas públicas que orientam a temática. A investigação evidenciou que, embora a EA figure nos PPPs analisados, sua presença é predominantemente superficial, marcada por enunciados genéricos e ações pontuais, sem alcançar a transversalidade essencial ao currículo, gestão e práticas pedagógicas de forma integrada.

Os resultados revelam ausência de estratégias claras de implementação, a exemplo da definição de responsabilidades, cronogramas, mecanismos de avaliação e orientações metodológicas o que compromete a materialização dos princípios da sustentabilidade e da cidadania socioambiental no cotidiano escolar. Assim, torna-se evidente a necessidade de revisões periódicas e sistemáticas dos PPPs, de modo que se tornem instrumentos vivos, coerentes com a legislação vigente e capazes de orientar ações educativas contínuas, críticas e contextualizadas.

Nesse cenário, destaca-se a centralidade da formação docente. A efetiva incorporação da Educação Ambiental depende de processos formativos que qualifiquem os professores para trabalhar a temática de maneira interdisciplinar, crítica e articulada à realidade local. Os achados deste estudo reforçam que nenhuma diretriz contida no PPP se concretiza sem a mediação ativa dos docentes; por isso, compreender suas percepções, desafios e experiências configura-se como etapa indispensável para ampliar o alcance e a efetividade da EA no ambiente escolar.

É importante reconhecer que o recorte metodológico desta pesquisa se restringiu à análise documental de duas escolas da rede estadual. Apesar da limitação, trata-se de instituições de grande porte e relevância no contexto educacional de Alagoinhas, o que confere em certa medida, pertinência aos achados. Além disso, a ausência de escuta docente constitui um limite importante, abrindo espaço para investigações futuras que articulem análise documental com entrevistas,

relatos de experiência e observações de práticas pedagógicas, ampliando a compreensão dos fatores que condicionam a implementação da Educação Ambiental.

A pesquisa contribui para o debate acerca da necessidade de repensar o PPP em termos de instrumento de gestão democrática em diálogo contínuo com a realidade socioambiental, com as demandas da comunidade escolar e com as transformações sociais contemporâneas. Compreender a EA à feição de campo em permanente construção implica reconhecer que sua institucionalização requer compromisso coletivo, participação efetiva dos sujeitos escolares e planejamento pedagógico que articule dimensões políticas, culturais e ambientais.

Por fim, este estudo despertou o interesse em aprofundar a temática em futuras produções acadêmicas, ampliando a análise para outras instituições e incorporando a perspectiva dos docentes, pois investigar as práticas formativas, os desafios de implementação e as estratégias que tem potencial para fortalecer a Educação Ambiental na condição de prática crítica e transformadora mostra-se essencial para consolidar uma educação comprometida com a sustentabilidade, a justiça socioambiental e a formação cidadã. Essa ampliação permitirá avançar na construção de caminhos que fortaleçam a EA no sentido de estruturar o projeto educativo das escolas, aproximando o plano institucional à realidade pedagógica vivenciada diariamente por professores e estudantes.

REFERÊNCIAS

- AGUINA, R. O.; LISITA, J. BRAGA, A. R. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis: Memórias, reflexões e boa história**. In: RABINOVICI, A.; NEIMAN, Z (Org.) *Princípios e Práticas de educação Ambiental*, V&V Editora, São Paulo, 2022.
- ALMEIDA, B. L. de. **Primavera Silenciosa, 1962 de Rachel Carson: o clássico livro ambiental**. *Cadernos de História da Ciência*, v. 17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.saude.sp.gov.br/cadernos/article/view/39186>. Acesso em: 19 set. 2025.
- ANGELINI, R. de C. **ATRIBUTOS AOS DIFERENTES TIPOS DE EDUCAÇÃO: FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL**. *Colóquios - Geplage - PPGED - CNPq*, [S. 1.], n. 2, p. p.220–232, 2021. Disponível em: <https://anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1001>. Acesso em: 3 out. 2025.
- BAHIA. **DECRETO Nº 19.083 DE 06 DE JUNHO DE 2019**. Institui a Política de Educação Ambiental do Estado da Bahia. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, 2019.
- BARBIERI, J. C.; SILVA, D. DA. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 3, p. 51–82, jun. 2011.
- BEZERRA, L. G. da S.; RODRIGUES, J. R. de F. **ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA GARANTIR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O ODS 4 – EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ENFOQUE NO BIOMA CAATINGA**. *Revista Estudo & Debate*, Lajeado, RS, v. 28, n. 3, 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 04 jul 2025
- BRASIL. LEI Nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm. Acesso em: 02 maio 2025.
- BRASIL. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Comum Curricular**, Brasília, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 03 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Elaboração: Ignez Pinto Navarro [et al.]. Brasília: MEC/SEB, 56 p. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 1), 2004.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Mudanças do Clima (MMA). **Educação ambiental**

por um Brasil sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos. Orgs. JANKE, N.; BARBORA, P. F.; 6 e.d. Brasília, 2023.

BRASILEIRO, F. N. V.; FRANCILEUDO, F. A.; PINHEIRO, A. DE A. G.; JUNIOR, F. W. DE S. B.; MARTINS, J. C. DE O. Princípios Norteadores dos Processos Educativos na Escola Contemporânea: Sob um Olhar de Professores. **Inter Meio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 21, n. 41, 26 out. 2016.

BUSS, C. da S.; MACKEDANZ, L. F. O ensino através de projetos como metodologia ativa de ensino e de aprendizagem. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 3, p. 122–131, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.122-131.481. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/481>. Acesso em: 26 nov. 2025.

CARVALHO, M. B. S.; OLIVEIRA, V. B. Revisão analítica dos desafios da Educação Ambiental no âmbito escolar em documentos oficiais e artigos relacionados. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 16, n. 6, p. 448–465, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/12053>. Acesso em: 8 dez. 2025.

CONDE, I. B. **Educação Ambiental na escola**. 1. e.d. Fortaleza: EdUECE, 2016.

DAMASCENO NETO, A. R.; FIGUEIRA, A. D. B. P.; SILVA, C. A.; SILVA, G. L. A.; SILVEIRA, J. T. FERREIRA, J. P.; C. A importância do projeto político pedagógico para a instituição de ensino: escola municipal emérito nester lima. **Revista ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.7.n.12.dez. 2021. ISSN - 2675 – 3375. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3539>. Acesso em: 23 abr 2025

ELOI, A. P. B.; LISBOA, J. N.; ANJOS, K. A. dos; BITIANO, V. R. R. Educação Ambiental no Ensino Superior: um estudo de revisão bibliográfica (2011-2024). **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 19, n. 4, p. 103–122, 2024. DOI: 10.34024/revbea.2024.v17.18860. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/18860>. Acesso em: 30 nov. 2025.

ESCOBAR, C. T.; MARCHESINI, R.; S., SOUZA, M. de F.; RAMOS, C. A. S.; BATISTA, M. da C.; MELO, P. A. B. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS: DESAFIOS E PRÁTICAS INOVADORAS. **ARACÊ**, v. 6, n. 3, p. 5297–5311, 2024. DOI: 10.56238/arev6n3-061. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1229>. Acesso em: 30 nov. 2025.

FRANÇA, L. **Saiba o que é o Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Escola “Benedita de Rezende” Formando Cidadãos Conscientes de Seus Direitos e Deveres, 2018. Disponível em: <https://escola-benedita-de-rezende.webnode.page/saiba-o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp/>. Acesso em: 04 jul 2025

FERRARI, G. M. R. DIREITO CONSTITUCIONAL AMBIENTAL E INTERPRETAÇÃO SISTEMÁTICA: A PROTEÇÃO JURÍDICO-CONSTITUCIONAL PARA UM MEIO-AMBIENTE ECOLÓGICAMENTE EQUILIBRADO. **Revista da AJURIS**, v. 42, n. 138, p. 255–273, 2016.

FREIRE, L. de A.; ALMEIDA, R. de S. A interdisciplinaridade como integração do conhecimento: superando a fragmentação do saber. **Percursos Acadêmicos**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, jul./dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Edição especial. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022. E-book. p.165. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559771653/>. Acesso em: 02 mai. 2025.

GUENTHER, M.; ALMEIDA, M. C. P. A Educação Ambiental no Brasil: marcos legais e implementação curricular. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 18, n. 1, 2025. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/17629>. Acesso em: 24 nov. 2025

IARED, V. G.; HOFSTATTER, L. J. V.; TULLIO, A. D.; OLIVEIRA, H. T. Educação Ambiental Pós-Crítica como Possibilidade para Práticas Educativas Mais Sensíveis. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/9D6qd7BTPfKvwxT5Z74sBZg/?lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2025

LEITE, G. S. *et al.* Importância da educação ambiental nas escolas: considerações e desafios sobre as práticas educativas. **Cuadernos de educación y desarrollo**, v.15, n.10, p. 11036-11053, 2023. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/2001>. Acesso em: 20 abr. 2025.

LEITE, I. História, educação ambiental e políticas: uma retrospectiva da realidade brasileira e uma abordagem sobre os seus desafios. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 63, p. 306–319, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i63.8641186. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641186>. Acesso em: 04 jul. 2025.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Política, Estrutura e Organização**. 10. e.d. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, A. J.; BARRIOS, M. E. M. Integração da Educação Ambiental ao Currículo: Caminhos para a Sustentabilidade. **HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)**, v. 58, n. 1, p. 98-108, 2025.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. *In*: Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da educação ambiental brasileira**, Brasília, p. 65-84, 2004.

LUZ, J. A. de A. P. da.; SOUZA, B. R. C. de. Coleta Seletiva e Educação Ambiental: as ações da associação de catadores de materiais recicláveis em Colatina (ES). **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 1–25, 2023.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MATOS, T. P. P. B.; BATISTA, L. P. P.; PAULA, E. O. **Notas sobre a história da educação ambiental no Brasil**. In: Castro, Paula Almeida de. (org.) de Avaliação: Processos e Políticas Campina Grande: Realize eventos, 2020.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 91–100, 2002. DOI: 10.1590/S1517-97022002000100006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/27877>. Acesso em: 25 nov. 2025.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva** v. 17, n. 3, Rio de Janeiro mar. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262739910_O_desafio_do_conhecimento_pesquisa_qualitativa_em_saude Acesso em: 11 abr. 2024.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MMA – Ministério do Meio Ambiente e Mudanças do Clima, 2025. **A educação Ambiental no Âmbito Internacional**. Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/composicao/secex/dea/educacao-ambiental-internacional>. Acesso em: 06 out. 2025

MOTA, J. E. F. **A educação ambiental no projeto político pedagógico da escola**. Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MOURA, A. M. M. de. Trajetória da política ambiental federal no Brasil. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2016. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/items/a2a71e1e-6989-49df-8de7-8a904f6a645d>. Acesso em: 30 nov. 2025.

MOURA, W. A. L. de; BONZANINI, T. K. Desafios socioambientais e o papel da formação continuada de professores em Educação Ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 19, n. 1, p. 426–436, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/15980>. Acesso em: 12 nov. 2025.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Estocolmo sobre o Meio Ambiente Humano**. Estocolmo: Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, 1972. Disponível em: <https://www.un.org/en/conferences/environment/stockholm1972>. Acesso em: 22 set. 2025.

OLIVEIRA, F.; PEREIRA, E.; JUNIOR, A. P. Horta escolar, Educação Ambiental e a interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 10–31, 2018. DOI: 10.34024/revbea.2018.v13.2546. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2546>. Acesso em: 30 nov. 2025.

OLIVEIRA, M. C. G.; AMORIM, I. B. **Projeto Político Pedagógico: Reflexões Sobre Fundamentos Legais e Diretrizes Organizacionais Para Sua (Re)Construção. Diálogos e Perspectivas Interventivas**, v. 6, n. 2, p. e24780, 2025. DOI: 10.52579/diapi.v6i2.24780. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/dialogos/article/view/24780>. Acesso em: 6 nov. 2025.

OLIVEIRA, M. S. S. A Família e a Escola como contextos de Formação de Valores e Desenvolvimento Humano. **Revista Foco**, Curitiba (PR), v.16. n.9, p. 01-22, 2023.

OLIVEIRA, T. M. R. de; AMARAL, C. L. C. (2022). **Discutindo o projeto político pedagógico e a Educação Ambiental em uma escola pública de São Paulo**. REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental. v. 39, n. 1, p. 113–131. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v39i1.13319> . Acesso em: 31 mar. 2024.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Cúpula das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, 25-27 de setembro de 2015, Nova York, 2015**. Disponível em: <https://www.un.org/en/conferences/environment/newyork2015>. Acesso em: 30 set. 2025.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **United Nations Conference on the Human Environment – Stockholm 1972**. United Nations. Disponível em: <https://www.un.org/en/conferences/environment/stockholm1972>. Acesso em: 19 set. 2025.

PEDROSO, D. S.; KATAOKA, A. M. A Complexidade e a Transdisciplinaridade como caminho para a Educação Ambiental necessária ao presente. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 36, p. e202431534, 2024.

PESSOA, L. C. T.; SILVA, M. M. T. da; AZEVEDO, A. D'Arc M. de. A Educação Ambiental e os documentos oficiais da educação básica: uma abordagem interdisciplinar à luz da BNCC. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)** v. 17, n. 4, p. 425–445, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/12688>. Acesso em: 11 nov. 2025.

PORTO, P. R.; SAMPAIO, T. V.; MACHADO, C. T. Educação ambiental: tendências contemporâneas e o esperar no enfrentamento aos problemas socioambientais. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 38, n. 3, p. 197–217, 2021. DOI: 10.14295/remea.v38i3.13320. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/13320>. Acesso em: 30 nov. 2025.

REIGOTA, M. A. do S. **Ciência e Sustentabilidade: a contribuição da educação ambiental**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 12, p. 219-232, 2007.

RIBEIRO, E. S.; SILVA, B. E. Revisão e modificações em um PPP sob as perspectivas da gestão democrática voltada à educação Infantil. **Revista Científica Doctum: Educação**, v. 1, n. 1, 2015.

RODRIGUES, E. de A. S. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DA AGENDA 2030: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação** v. 10, n. 10, p. 01–13, 2024.

RODRIGUES, R. L. P.; SILVA, M. R. da. Educação Ambiental: desafios e perspectivas para práticas pedagógicas transformadoras. **Revista Amplamente**, v. 4, n. 3, 2025.

SANTANA, J. N.; MATARUCO, S. M. C. Projeto Político Pedagógico (PPP): A necessária gestão democrática em sua elaboração e/ou reformulação. **Revista Brasileira de Educação Física, Saúde e Desempenho (REBESDE)**, v. 3, n. 1, 2022.

SANTOS, A. G. dos; SANTOS, C. A. P. A inserção da Educação Ambiental no currículo escolar. **Revista Monografias Ambientais**, v. 15, n. 1, p. 369–380, 2016. DOI: 10.5902/2236130819893. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/19893>. Acesso em: 30 nov. 2025

SANTOS, J. **Resenha do livro Primavera Silenciosa**. JusBrasil, 2021. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/resenha-do-livro-primavera-silenciosa/1180044466>. Acesso em: 19 set. 2025.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 30 nov. 2025

SAUVÉ, L. Currents in Environmental Education: Mapping a Complex and Evolving Pedagogical Field. **Canadian Journal of Environmental Education**, 2005.

SEMA – Secretária do Meio Ambiente. **Políticas e Programa Estadual de Educação Ambiental**. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/meioambiente/110/politica-e-programa-estadual-de-educacao-ambiental>. Acesso em: 06 out. 2025

SILVA, D. N. S.; GOMES, E. T. A.; SERNA, A. G. Educação Ambiental no Novo Ensino Médio: o que há de ‘novo’? **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 127–147, 2022.

SILVA, J. A.; GRZEBIELUKA, D. Educação Ambiental na escola: do Projeto Político Pedagógico a prática docente. **Revista Monografias Ambientais**, Santa Maria, p.76–101, 2015.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83/2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 31mar. 2024.

SOUZA, G. G. de; BRITO, M. de. GESTÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE ACERCA DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 4, p. 682–694, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i4.4974. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/4974>. Acesso em: 14 out. 2025.

TREIN, E. S. A Educação Ambiental: crítica de que? **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 7, n. 14, p. 295-308, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1673>. Acesso em: 07 out. 2025.

UNESCO. **Educação ambiental: as grandes diretrizes da Conferência de Tbilisi**. Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 1997. 154p. — (Coleção meio ambiente. Série estudos educação ambiental; edição especial, ISSN 0104-7892).

UNITED NATIONS. **United Nations Conference on the Human Environment**. Stockholm, p. 5-16, 1972. Disponível em:
<https://www.un.org/en/conferences/environment/stockholm1972/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

VEIGA, I. P. A. A escola em debate Gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, 2013.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. ed. 16. Campinas: Papirus, 2003.

VERCIANO, M. C. A Educação Ambiental no Brasil como Disciplina Autônoma e Obrigatória nos Currículos Escolares. **THEMIS: Revista da Esmec**, Fortaleza, v. 20, n. 2, p.81-112, jul./dez. 2022. Disponível em:
<https://revistathemis.tjce.jus.br/THEMIS/article/view/971/>. Acesso em: 08 dez. 2025.

VERDUM, P. de L. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 91–105, 2013. Disponível em:
<https://pucrs.emnuvens.com.br/poescrito/article/view/14376>. Acesso em: 9 set. 2025.

VIEIRAI, V. M. de O. MISSÃO DA ESCOLA: POR QUE E PARA QUE EXISTE? **Revista Profissão Docente**, Uberaba, MG, v. 7, n. 15, 2011. Disponível em:
<https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/251>. Acesso em: 25 nov. 2025.

VITIELLO, M. A.; CACETE, N. H. Currículo, poder e a política do livro didático de geografia no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, e260013, 2021. Disponível em
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782021000100208&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 24 nov. 2025.

APÊNDICES

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado as instituições escolares.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA, CAMPUS II
– DCET II COLEGIADO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME
RESOLUÇÃO Nº 466/12 OU

510/16 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome da instituição escolar participante: _____

Endereço: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: () _____ Email: _____

II- DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: Educação Ambiental no Projeto Político Pedagógico: do discurso à prática no cotidiano escolar de ensino médio em Alagoinhas-Ba.
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Antonio Geraldo da Silva Sá Barreto Cargo/Função: Professor Doutor da Universidade do Estado da Bahia
3. PESQUISADORA DISCENTE
Adryelle Santos Souza Silva
Cargo/Função: Estudante de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia, campus II, Alagoinhas-Ba.

III- EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

A instituição de ensino está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: *Educação Ambiental no Projeto Político Pedagógico: do discurso à prática no cotidiano escolar de ensino médio em Alagoinhas-Ba*, de responsabilidade da pesquisadora, Adryelle Santos Souza Silva, discente da Universidade do Estado da Bahia e sob orientação do professor doutor, Antonio Geraldo da Silva Sá Barreto, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo, analisar a inserção da Educação Ambiental no Projetos Políticos Pedagógicas de duas escolas estaduais do ensino médio regular na cidade de Alagoinhas- BA.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios, como: produção de conhecimento sobre como a Educação Ambiental é compreendida e praticada no contexto escolar; oferece subsídios para que gestores e equipes pedagógicas revisem e fortaleçam o Projeto Político-Pedagógico (PPP), garantindo maior integração da Educação Ambiental; pode inspirar novas estratégias interdisciplinares, projetos e práticas educativas voltadas à sustentabilidade. Assim, **a pesquisa justifica-se pela sua relevância social, ambiental e educacional, oferecendo subsídios para reflexões acerca da EA nas escolas e contribuindo para a formação de uma sociedade mais consciente, crítica e comprometida com a preservação do meio ambiente e com o desenvolvimento sustentável** Caso aceite participar desta pesquisa, o Projeto Político-Pedagógico da escola, serão analisados pela pesquisadora discente, em colaboração com o pesquisador responsável, para coletar informações relevantes para o estudo, relacionadas a Educação Ambiental.

A instituição escolar será convidada a colaborar de forma voluntária, sem qualquer gasto ou remuneração decorrente de sua participação. Caso haja eventual despesa relacionada à pesquisa, esta será prontamente ressarcida pela pesquisadora. Ressalto que todas as informações coletadas serão tratadas com absoluto sigilo, de modo a preservar a identidade dos respondentes e da própria instituição. A qualquer momento, a instituição poderá desistir de participar ou retirar sua autorização, sem prejuízos à sua relação com a pesquisadora ou com a Universidade. Esclareço ainda que, de acordo com a legislação brasileira, a instituição tem direito a indenização, caso seja prejudicada pela pesquisa. Uma cópia deste termo, contendo os contatos da pesquisadora responsável, será entregue à instituição para que possa esclarecer dúvidas sobre o projeto ou sobre sua participação, agora ou em qualquer momento futuro.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Antonio Geraldo da Silva Sá Barreto

Endereço: Rua Oscar Pereira de Souza, 550, Térreo, Pioneiro, Catu-Ba Telefone: (71) 996175381, E-mail: agbarreto@uneb.br

PESQUISADOR (A) DISCENTE: Adryelle Santos Souza Silva

Endereço: Rua São José, Praça Kennedy, Alagoinhas-Ba Telefone: (75) 981973110, E-mail: adryellesouzasantos@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 Norte, Bloco A 1º Subsolo, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido(a) pelo pesquisador sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na mesma, a instituição escolar concorda em participar, sob livre e espontânea vontade, como voluntário(a). Consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos, desde que a identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Alagoinhas, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) diretor(a) da instituição escolar

Assinatura do pesquisador discente
responsável (orientando)

Assinatura do professor
(orientador)