



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE NACIONAL



PARA ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS – PROFCIAMB – UEFS

JOSANA DE LIMA SOUZA PIMENTA

EDUCOMUNICAÇÃO ASSOCIADA ÀS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO CONTEXTO DO COLÉGIO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL
PROFESSORA CELIA SANTOS ANDRADE - FEIRA DE SANTANA - BAHIA

FEIRA DE SANTANA

2026

JOSANA DE LIMA SOUZA PIMENTA

**EDUCOMUNICAÇÃO ASSOCIADA ÀS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO CONTEXTO DO COLÉGIO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL
PROFESSORA CELIA SANTOS ANDRADE - FEIRA DE SANTANA - BAHIA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Feira de Santana, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, área de concentração em Ambiente e Sociedade, para a obtenção do título de Mestra.

Prof.^a Dr.^a Zanna Maria Rodrigues de Matos

Orientadora

Prof. Dr. Carlos César Uchôa de Lima

Coorientador

FEIRA DE SANTANA

2026

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

P697

Pimenta, Josana de Lima Souza

Educomunicação associada às práticas de Educação Ambiental no contexto do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Célia Santos Andrade – Feira de Santana - Bahia / Josana de Lima Souza Pimenta. – 2026. 127 f.: il.

Orientadora: Zanna Maria Rodrigues de Matos

Coorientador: Carlos César Uchôa de Lima

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, Feira de Santana, 2026.

1.Educação ambiental. 2.Educomunicação socioambiental. 3.Práticas pedagógicas. 4.Formação docente. I. Matos, Zana Maria Rodrigues de, orient. II. Lima, Carlos César Uchôa de, coorient. III. Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Título.

CDU 502.3:376(814.22)



JOSANA DE LIMA SOUZA PIMENTA

**EDUCOMUNICAÇÃO ASSOCIADA ÀS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO CONTEXTO DO COLÉGIO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL
PROFESSORA CELIA SANTOS ANDRADE - FEIRA DE SANTANA - BAHIA**

Dissertação apresentada à
Universidade Estadual de Feira de
Santana, como parte das exigências do
Mestrado Profissional em Rede
Nacional para Ensino das Ciências
Ambientais, para a obtenção do título
de Mestre em Ensino de Ciências
Ambientais.

Área de Concentração: Ambiente e
Sociedade

Aprovada em 03 de fevereiro de 2026

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente



ZANNA MARIA RODRIGUES DE MATOS
Data: 03/02/2026 13:55:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Zanna Maria Rodrigues de Matos (UEFS) Orientadora

Documento assinado digitalmente



CARLOS CESAR UCHOA DE LIMA
Data: 03/02/2026 23:05:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Carlos César Uchôa de Lima (UEFS) Coorientador

Documento assinado digitalmente



THAIS BRIANEZI NG
Data: 03/02/2026 16:39:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Thaís Brianezi Ng – ECA/USP

Documento assinado digitalmente



LAKSHMI JULIANE VALLIM HOFSTATTER
Data: 03/02/2026 17:23:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Lakshmi Juliane Vallim Hofstatter – UFRB

Dedico a realização deste sonho à minha família e aos meus amigos, especialmente ao meu amigo Marcos Oliveira (*in memoriam*), entre os “encantados” da turma 5, pelo incentivo, pelo encorajamento e por acreditar em mim. A lembrança de sua luta para estar no PROFCIAMB impulsionou-me a não desistir.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um dos sentimentos mais nobres. No entanto, o ato de agradecer neste momento se torna uma difícil tarefa, não gostaria de deixar ninguém de fora, então mesmo os que não forem nominalmente citados, sintam-se abraçados neste agradecimento.

Inicialmente, agradeço à minha família e, incondicionalmente, a Deus, com toda a minha fé e todo o meu entendimento; sem a Sua permissão, nada seria possível.

Agradeço à UEFS, minha universidade pública de qualidade superior, na qual tive a honra de ser aluna de graduação e agora de mestrado. Ao PPGM e ao PROFCIAMB, que é um programa de mestrado diferenciado. Agradeço à coordenação do programa, tão bem representada pelas professoras Dras. Marjorie Nolasco e Joselisa Chaves, e às meninas da secretaria: Denize e Michele. Estendo meus agradecimentos a cada um dos professores desse programa; gratidão pelas contribuições e ensinamentos. Em especial à professora Marjorie, que me escutou, apoiou e direcionou quando estava fragilizada e perdida. Às professoras Danusa Rodrigues e Taíse Bomfim, gratidão pela disponibilidade e apoio.

Meu eterno agradecimento à minha orientadora, professora Dra. Zanna Matos, que me conduziu com leveza e competência. Senti, desde o primeiro dia em que a vi, que iríamos trabalhar juntas, e assim foi. Trata-se de um ser humano de luz, incrível; sua orientação tornou o processo mais leve e tranquilo, sem contar a riqueza do conhecimento acadêmico e científico que a acompanha. Ao meu coorientador, professor Dr. Carlos Uchôa, sempre assertivo em suas orientações, paciente e competente, agradeço por confiar em mim. Com essa dupla de orientadores, foi possível desenvolver este trabalho com segurança e qualidade.

É com grande admiração e respeito que registro meu sincero agradecimento às professoras doutoras Thaís Brianezi (ECA/USP) e Lakshmi Juliane Vallim Hofstatter (UFRB), pela valiosa participação e pelas significativas contribuições oferecidas ao desenvolvimento desta pesquisa.

À minha família, que sempre esteve ao meu lado, compreendendo as ausências para viagens durante as aulas e os meus momentos de dedicação aos estudos. Meus filhos Valbert Júnior e Luiz Augusto, que apoiaram todos esses momentos, a eles todo meu amor! Ao meu amado marido e companheiro de vida, Valbert, por me apoiar incondicionalmente e por agir sempre com bom humor, cuidando de mim com carinho e atenção, dando-me forças e coragem para continuar e concluir o mestrado. Sem esse apoio, seria muito difícil prosseguir.

À minha mãe, a quem devo o despertar do meu amor pela natureza e o respeito por todas as formas de vida. Ao meu pai, agora entre os encantados, que, com sua filosofia simples, me

ensinou o bem viver. Aos meus irmãos, em especial às minhas irmãs Ângela e Rita, pelo apoio, incentivo e confiança incondicional. Aos meus sobrinhos – Clarissa, Arthur, Caio, Anthony, Pietro, Kelinha e Marcel – pelo carinho.

Ao meu enteado, compadre e amigo Walberson, minha enteada Fernanda, minha cunhada Ariadne e minha comadre Lorena, pelo carinho de sempre. À minha tia Márcia, a quem tanto amo, que torce e acredita sempre em minha capacidade de superação. À Rose, agradeço profundamente pelo cuidado, atenção e apoio à minha família nos momentos de minha ausência.

Alguns amigos são verdadeiros anjos que surgem em nossa vida para nos lembrar que nunca estamos sozinhos. Catiane, minha amiga querida, que tanto me apoiou nessa trajetória, jamais esquecerei todo o cuidado e incentivo; minha gratidão é eterna. Estendo esse agradecimento às amigas Gracimélia, Denise Aleluita, Nilza, Joseane Bomfim, Josyanne Lima, Valdinélia, Fátima e Jocimara Lobão, pelo apoio e pelas palavras de incentivo que fortaleceram minha caminhada. Sou imensamente grata à querida amiga Lídice, por cuidar de mim com tanto carinho, ajudando a equilibrar minhas forças por meio da energia Reiki e dos Mestres de Luz; minha gratidão a Saint Germain, por conduzir e iluminar esses cuidados.

Aos colegas de trabalho e amigos do Celia Andrade, em especial a Jackson, Lígia, Ester, Dulce, e a pró Rita, agradeço o apoio, incentivo, compreensão, carinho. E aos professores, especialmente aos 13 que aceitaram fazer parte dessa pesquisa, obrigada pela disponibilidade e por compartilharem suas vivências e saberes. Sem vocês essa construção não existiria!

À minha turma de Mestrado. A turma 6 é especial, as pessoas se apoiam e compartilham conhecimentos. Agradeço o grande privilégio de ter convivido com cada um dos colegas! Guardo uma lembrança especial de cada colega: Jaiane, Elizabeth, Lucivânia, Ana Cristina, Elizangela, Isa, Mivânia, Edcassio, Daniel, Elvis, Sandreia, Renata. Aprendi muito!

Alguns laços se estreitaram nesse período de convivência e alguns de nós passamos por momentos de maior proximidade e amizade. Quero agradecer à Adriana Magalhães e a sua família (Jânio, Ana e Samanta) por sua amizade e generosidade e por me acolherem tão bem em sua casa. Gratidão eterna à Dri, porque o que ela fez não tem preço! Sara também é especial; por isso, estendo a ela minha gratidão pelo apoio e carinho, principalmente nos momentos de fragilidade. Não posso me esquecer de Adriana Rocha, Elisjeane, Eunice, Anísia. Amei conhecê-las; minha família ficava sempre feliz quando chegavam e foi um enorme prazer hospedá-las em casa. À Duda e à Geisa, pelas horas de estudo comigo e pelo apoio de sempre; sem elas seria mais difícil. Gratidão por cada gesto, por cada palavra e por cada presença.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire (1996)

RESUMO

A complexidade da crise socioambiental contemporânea, intensificada pelos processos de apropriação da natureza pelo sistema hegemônico, manifesta-se na degradação ambiental, na fragmentação do conhecimento e no aprofundamento das desigualdades sociais. Nesse contexto, torna-se necessário promover práticas pedagógicas que ampliem as reflexões sobre concepções e ações relacionadas às questões socioambientais no âmbito da educação básica. Considerando esse cenário, esta pesquisa teve como objetivo analisar as possibilidades e os limites de incorporação dos princípios e das estratégias da Educomunicação Socioambiental à formação docente, visando à construção colaborativa de uma proposta formativa orientada ao fortalecimento de práticas de Educação Ambiental Crítica no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, desenvolvida a partir da metodologia da pesquisa colaborativa. O estudo foi realizado com um grupo de docentes de um Colégio Estadual de Tempo Integral, no município de Feira de Santana, Bahia. A produção dos dados ocorreu a partir de questionários, rodas de conversa, observação participante e análise das interações durante o Ciclo Formativo, voltado à reflexão das práticas pedagógicas e à construção coletiva do conhecimento sobre Educação Ambiental e Educomunicação. A análise dos dados, realizada por meio da Análise de Prosa e articulada à triangulação de fontes, foi organizada a partir de eixos temáticos emergentes. Os resultados evidenciam que o Ciclo Formativo favoreceu o diálogo, a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a ampliação da compreensão docente acerca da Educação Ambiental em uma perspectiva crítica e contextualizada. Ademais, a relevância acadêmica e o potencial de impacto social desta investigação são corroborados pela institucionalização do Ciclo Formativo como projeto de extensão na Equipe de Educação Ambiental da Universidade Estadual de Feira de Santana. Essa aprovação atesta o rigor metodológico da proposta e assegura a continuidade do diálogo entre a universidade e a educação básica, consolidando o processo formativo como uma estratégia de formação continuada reconhecida institucionalmente. O produto educacional, fruto da construção colaborativa desta pesquisa, constitui-se em uma Trilha Formativa voltada à formação docente em Educomunicação Socioambiental, articulada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente aos ODS 4, 13 e 17, ao favorecer a construção coletiva do conhecimento e o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a transformação socioambiental. Conclui-se que a articulação entre Educação Ambiental e Educomunicação pode contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais críticas, participativas e contextualizadas na escola.

Palavras-chave: educomunicação socioambiental; educação ambiental; formação docente.

ABSTRACT

The complexity of the contemporary socio-environmental crisis, intensified by the processes of appropriation of nature by the hegemonic system, is manifested in environmental degradation, in the fragmentation of knowledge and in the deepening of social inequalities. In this context, it is necessary to promote pedagogical practices that expand reflections on conceptions and actions related to socio-environmental issues in the context of basic education. Considering this scenario, this research aimed to analyze the possibilities and limits of incorporating the principles and strategies of Socio-Environmental Educommunication into teacher training, aiming at the collaborative construction of a formative proposal oriented to the strengthening of Critical Environmental Education practices in the school context. It is qualitative research, of an applied nature, developed from the methodology of collaborative research. The study was carried out with a group of teachers from a Full-Time State College in the municipality of Feira de Santana, Bahia. The production of data occurred from questionnaires, conversation circles, participant observation and analysis of interactions during the Training Cycle, aimed at reflecting on pedagogical practices and the collective construction of knowledge about Environmental Education and Educommunication. The data analysis, carried out through Prose Analysis and articulated with the triangulation of sources, was organized based on emerging thematic axes. The results show that the Training Cycle favored dialogue, critical reflection on pedagogical practices and the expansion of teachers' understanding of Environmental Education in a critical and contextualized perspective. Furthermore, the academic relevance and the potential for social impact of this investigation are corroborated by the institutionalization of the Training Cycle as an extension project in the Environmental Education Team of the State University of Feira de Santana. This approval attests to the methodological rigor of the proposal and ensures the continuity of the dialogue between the university and basic education, consolidating the training process as an institutionally recognized continuing education strategy. The educational product, the result of the collaborative construction of this research, constitutes a Training Trail aimed at teacher training in Socio-environmental Educommunication, articulated with the Sustainable Development Goals, especially SDGs 4, 13 and 17, by favoring the collective construction of knowledge and the strengthening of educational practices committed to socio-environmental transformation. It is concluded that the articulation between Environmental Education and Educommunication can contribute to the strengthening of more critical, participatory and contextualized pedagogical practices in the school.

Keywords: socio-environmental educommunication; environmental education; teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Linha do tempo da Educação Ambiental no contexto mundial	27
Figura 2 – Localização do CETIPCSA no município de Feira de Santana.....	48
Figura 3 – Etapas do Ciclo Formativo.....	53
Figura 4 – Perfil dos participantes.....	61
Figura 5 – Área de atuação	63
Figura 6 – Nível de formação e Formação por cursos de extensão ou formação.....	64
Figura 7 – Conhecimento e representação de EA.....	66
Figura 8 – Compreensão dos professores sobre EA.....	68
Figura 9 – Frequência de desenvolvimento de EA nas aulas	70
Figura 10 – Atividades observadas na Escola	73
Figura 11 – Atividades observadas na Escola	73
Figura 12 – Finalidade da Educação Ambiental na Escola	75
Figura 13 – Discussão e construção do mural coletivo	77
Figura 14 – Conhecimento sobre políticas públicas de EA e Educomunicação	80
Figura 15 – Primeira reunião do Ciclo Formativo.....	81
Figura 16 - Conhecimento sobre Educomunicação entre os docentes	83
Figura 17 – Experiências com Educomunicação.....	85
Figura 18 – Motivos que impedem a Educomunicação nas aulas.....	86
Figura 19 – Segunda reunião Ciclo Formativo – Oficina em Educomunicação	87
Figura 20 – Padlet: painel coletivo sobre Educomunicação.....	89
Figura 21 – Construção colaborativa da proposta de formação	91
Figura 22 – Último encontro do Ciclo Formativo	94
Figura 23 – Análise, discussão e validação da proposta.....	96
Figura 24 – Organização da Trilha.....	98
Quadro 1 – Trajetória das Políticas Públicas de Educação Ambiental no Brasil	30
Quadro 2 – Apresentação, contextualização e levantamento de demandas	54
Quadro 3 – Ressignificando saberes e conceitos.....	55
Quadro 4 – Construção colaborativa da Proposta de Formação.....	56
Quadro 5 – Apresentação do esboço proposta formativa- Análise e contribuições	57
Quadro 6 – Definições e percepções dos docentes sobre EA.....	74

Quadro 7 – Transcrição do quadro/mural síntese da discussão.....	78
Quadro 8 – Sugestões para construção da proposta de formação.....	93
Quadro 9 – Distribuição da carga horária.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

adm.	Administração
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BR	Brasil
Cap.	Capítulo
CETIPCSA	Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Celia Andrade
cia.	Companhia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)
EA	Educação Ambiental
EAC	Educação Ambiental Crítica
ECA/USP	Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministérios do Meio Ambiente
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
ProEASE	Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
REBECA	Rede Brasileira de Educomunicação Ambiental
SEC	Secretaria de Educação da Bahia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Objetivos	19
1.1.1	Objetivo Geral	19
1.1.2	Objetivos Específicos.....	19
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1	Crise socioambiental e educação na contemporaneidade	20
2.2	Educação ambiental: Trajetória histórica e políticas de EA no Brasil	26
2.3	Educação Ambiental na Bahia: desafios e perspectiva	34
2.4	A inserção da Educomunicação como fomento às políticas de Educação Ambiental no Brasil	36
2.5	Educomunicação: trajetória e definição de um campo interdisciplinar.....	37
2.5.1	Educomunicação Socioambiental.....	41
2.6	A formação de professores em Educação Ambiental.....	43
2.7	Ciclo Formativo: Estratégia para formação de professores em Educação Ambiental ..	45
3	PERCURSO METODOLÓGICO	47
3.1	Tipo de Estudo.....	47
3.2	Localização e descrição da área de Estudo.....	48
3.3	Participantes da Pesquisa.....	49
3.4	Posicionamento da pesquisadora no campo	49
3.5	Coleta de dados.....	50
3.6	Desenvolvimento da pesquisa colaborativa com Ciclo Formativo.....	52
3.7	Análise dos dados.....	58
3.8	Procedimentos Éticos.....	59
3.9	Declaração do uso de IA.....	59
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	60
4.1	Caracterização do perfil dos participantes da pesquisa	61
4.2	As Concepções e saberes docentes: Trajetórias formativas e conhecimento em EA ...	65
4.3	Práticas pedagógicas e seus contextos	68
4.4	Percepções e saberes docentes sobre Educomunicação.	83
4.5	A mediação formativa colaborativa: da construção à validação da proposta	90
4.5.1	O momento da criação: alinhamento teórico e autoria coletiva	90

4.5.2	Sistematização da produção coletiva a organização do Produto Educacional.....	93
4.5.3	Validação colaborativa da proposta	94
5	APRESENTAÇÃO E ESTRUTURA DO PRODUTO EDUCACIONAL	97
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS.....	105
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	115
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	119
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO: PRESENÇA DA EA NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA	124
	ANEXO A – PARECER DO CEP	125
	ANEXO B – CERTIFICADO DO PROJETO DE EXTENSÃO	126

1 INTRODUÇÃO

As sociedades contemporâneas testemunham a emergência da problemática ambiental que transcende as dimensões meramente ecológicas, configurando-se como uma crise de civilização (Leff, 2000, 2012). Assim entendida, a crise ambiental nos alerta para a urgente necessidade de avaliarmos nossos paradigmas e comportamentos em relação ao meio ambiente e aos diversos atores sociais que o constitui (Layrargues, 2002).

De igual modo, chama atenção a emergência climática, que inserida no contexto mais amplo da problemática ambiental, destaca-se como um dos principais desafios contemporâneos (Biasoli; Brianezi, 2024), atingindo todas as formas de vida e os territórios onde atuamos, uma vez que os desequilíbrios ecológicos, como o desmatamento, a poluição e o uso intensivo de combustíveis fósseis têm acelerado mudanças significativas no clima global. Esses processos impactam diretamente a biodiversidade, os recursos hídricos, a segurança alimentar e a qualidade de vida, evidenciando a urgência de repensar os modelos de desenvolvimento e fortalecer práticas sustentáveis.

Nesse contexto, a crise ambiental deixa de ser apenas uma questão ecológica e assume contornos sociais, políticos e econômicos, exigindo respostas coletivas, educativas e transformadoras. Nas últimas décadas, as mudanças climáticas deixaram de ser um tema restrito ao campo científico e à esfera governamental, passando a ocupar espaço no debate público e a mobilizar diferentes setores da sociedade, como a mídia, a política e a educação. No Brasil, essa temática recentemente vem ocupando o debate educacional (Biasoli; Brianezi, 2024; Warnava *et al.*, 2024).

Atualmente, em nível global, mais da metade da população reconhece as mudanças climáticas como uma emergência. Dados do relatório *The People's Climate Vote* (2021), conduzido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em parceria com a Universidade de Oxford, revelam que 64% dos entrevistados em 50 países – representando 56% da população mundial – consideram as mudanças climáticas uma emergência global (PNUD; OXFORD, 2021).

No entanto, estudos indicam que a compreensão da população acerca das causas, dinâmicas e impactos desse fenômeno ainda é limitada: muitos não compreendem sua origem antropogênica, e poucos reconhecem seus efeitos presentes e futuros em suas próprias vidas. Destaca-se, sobretudo, a influência da desigualdade social, especialmente em contextos periféricos, o que remete a situações de racismo ambiental (Brianezi; Tate, 2025, tradução nossa).

Na busca por soluções para os desafios socioambientais contemporâneos, a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu, em 2015, a Agenda 2030, composta pelos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com metas específicas para cada um deles, a serem alcançadas até 2030. Entre esses objetivos, destacam-se, no contexto deste estudo, o ODS 4 – Educação de Qualidade –, aliado ao ODS 13 – Ação contra a Mudança Global do Clima –, fortalecendo o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e sustentável em suas múltiplas dimensões e dialogando com a Educação Ambiental Climática, especialmente no que se refere à meta 4.7, que visa:

garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2015).

Essa meta evidencia a importância da educação e seu papel estratégico como instrumento de transformação social, indo além da mera transmissão de conteúdos (Freire, 1987) e promovendo a reflexão crítica dos estudantes frente às problemáticas socioambientais. A relevância da Agenda 2030 para este estudo não reside em sua adoção como um modelo a ser reproduzido de forma acrítica, mas nas possibilidades que oferece para subsidiar práticas pedagógicas na educação básica voltadas à Educação Ambiental.

Dessa maneira, torna-se necessário compreender como os ODS, especialmente em suas metas relacionadas à educação de qualidade (ODS 4) e à sustentabilidade, podem ser ressignificados no contexto escolar, de modo a deixarem de ser um documento distante e passarem a se constituir como um projeto vivo de formação. Assim, a articulação entre a Educomunicação e a Educação Ambiental Crítica propõe a valorização da participação, da gestão dialógica e do questionamento das estruturas de poder responsáveis pela degradação socioambiental, tendo como objetivo a promoção de uma educação de qualidade.

No Brasil, o aparato político-institucional estabelece que a Educação Ambiental (EA), por meio da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99), constitui-se como um componente essencial e permanente da educação nacional. A legislação determina que a EA seja desenvolvida de forma integrada, contínua e transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, evitando sua implementação como disciplina específica (Brasil, 1999).

Diante dos desafios do contexto socioambiental exposto e da educação como caminho para a transformação dessa realidade, surge a necessidade de direcionar maior atenção à Educação Ambiental, especialmente às práticas desenvolvidas no contexto escolar. Contudo,

o que se ensina nas escolas frequentemente não está conectado aos problemas reais enfrentados pelo planeta, o que pode resultar em uma percepção superficial da questão socioambiental, manifestando-se no descuido com o meio ambiente. Além disso, muitas escolas permanecem desconectadas de seu entorno, o que resulta, frequentemente, em baixo envolvimento dos estudantes com questões ambientais locais (Citelli; Falcão, 2020).

Isso ocorre porque as abordagens de Educação Ambiental (EA), carregadas de intencionalidade, refletem escolhas político-pedagógicas capazes tanto de reforçar o sistema hegemônico quanto de contestar criticamente suas bases. Nesse sentido, a abordagem de Educação Ambiental desenvolvida pela escola reflete uma concepção implícita de meio ambiente. Tomam-se como base os estudos de Layrargues e Lima (2011; 2014), que identificam três macro-tendências de EA: conservacionista, pragmática e crítica. A análise de cada uma dessas macro-tendências contribui para compreender como a ação educativa se desenvolve frente ao sistema vigente.

[...] as macro-tendências Conservacionista e Pragmática representam duas faces e dois momentos de uma mesma linhagem de pensamento – o conservador –, que foi se ajustando aos desdobramentos econômicos e políticos até ganhar a atual face modernizada, neoliberal e pragmática que hoje a caracteriza (Layrargues, 2012, p. 407)

A ênfase deste estudo recai sobre a perspectiva crítica da Educação Ambiental, por compreendermos que ela possibilita analisar as questões socioambientais a partir das dimensões políticas, sociais e econômicas que estruturam as desigualdades. Conforme Layrargues (2002; 2012) e Loureiro (2008; 2015), essa abordagem examina a problemática ambiental sob a ótica da complexidade, a qual, segundo Santos (2005), decorre da apropriação do meio por intermédio da técnica, da ciência e dos fluxos informacionais.

Nesse sentido, as problemáticas ambientais não são naturais, mas resultam da intervenção humana, inserida em um sistema no qual os modos de produção e consumo se sustentam em desigualdades sociais. É essa perspectiva que fundamenta a Educação Ambiental Crítica (EAC).

De igual modo, a Educomunicação, enquanto campo que busca articular educação e comunicação de forma interdisciplinar, pautada na construção de ecossistemas dialógicos, abertos e participativos, fundamenta-se no pensamento de Paulo Freire e em uma concepção democrática da comunicação, que visa promover o protagonismo dos sujeitos nos processos comunicativos, especialmente em contextos escolares, por meio da utilização crítica das mídias e tecnologias. Nesse sentido, oferece subsídios teórico-metodológicos para a superação do modelo transmissivo de ensino.

Estudos indicam que a Educação Ambiental, quando orientada por uma perspectiva

crítica e articulada à Educomunicação, amplia o alcance de práticas pedagógicas voltadas à construção de uma escola mais justa e solidária, comprometida com a superação das desigualdades sociais. Essa aproximação entre os dois campos representa a possibilidade de novas perspectivas de aprendizagem, tornando-as mais participativas e reflexivas. Nesse sentido, Soares (2014) destaca que a Educomunicação pode favorecer experiências educativas transformadoras ao criar espaços de diálogo e experimentação, nos quais os sujeitos assumem um papel ativo na promoção de mudanças.

No estado da Bahia, a Política de Educação Ambiental, instituída pela Lei nº 12.056/2011, prevê a inserção da Educação Ambiental (EA) no sistema de ensino formal. A inclusão da Educomunicação Socioambiental no Capítulo VI dessa Lei reflete uma concepção avançada e integrada de educação (Bahia, 2011). Nesse sentido, consolida a Educomunicação como estratégia estruturante para a promoção de processos educativos mais democráticos e dialógicos, em consonância com os princípios da Educação Ambiental Crítica. Ademais, o marco normativo baiano contempla outras estratégias complementares voltadas à consolidação da Educação Ambiental.

Em consonância com essa perspectiva, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) orienta que as escolas conheçam e fortaleçam os programas de Educação Ambiental (EA) instituídos pelo Estado, destacando o Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia (ProEASE) como eixo estruturante (Almeida; Silva, 2023). Essas iniciativas reforçam a necessidade de uma abordagem transversal e interdisciplinar da EA, ampliando as possibilidades de articulação entre diferentes estratégias pedagógicas. Nesse contexto, a Educomunicação não se apresenta de forma isolada, mas como parte de um conjunto de ações integradas que visam à consolidação de práticas educativas críticas, participativas e alinhadas aos desafios socioambientais contemporâneos.

Embora haja forte orientação nos documentos oficiais, o desenvolvimento de práticas de Educação Ambiental (EA) com abordagem crítica, articuladas à Educomunicação, ainda se mostra incipiente no contexto escolar. Destaca-se que, quando essas práticas ocorrem, frequentemente não se fundamentam nos pressupostos da Educação Ambiental Crítica nem nos princípios da Educomunicação, o que resulta em limitações no processo de emancipação dos sujeitos escolares e no protagonismo estudantil. Nesse cenário, a EA enfrenta o desafio de transcender o modelo tradicional de educação bancária (Freire, 1987) e se constituir como elemento efetivamente transformador. Essa fragilidade na incorporação da EA na educação básica evidencia a necessidade de repensar as estratégias adotadas e de buscar alternativas (Castro, 2016).

Tal realidade também se evidencia na experiência desta pesquisadora, cuja trajetória profissional como professora da educação básica na rede pública do Estado da Bahia possibilitou a vivência direta dos desafios e das potencialidades das práticas pedagógicas voltadas à formação crítica dos sujeitos escolares, especialmente no contexto do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Celia Santos Andrade.

Essa vivência, aliada à formação no Mestrado Profissional em Ciências Ambientais (PROFCIAMB), orientou a escolha pela investigação da Educomunicação como estratégia para promover o protagonismo estudantil, integrar saberes e fomentar a Educação Ambiental Crítica, alinhada aos princípios da Educação Integral.

Observa-se uma carência de estudos voltados à formação de professores da educação básica na área de Educação Ambiental (EA), lacuna que se amplia quando se considera a articulação entre a Educação Ambiental Crítica (EAC) e a Educomunicação. Essa escassez de produções sistematizadas evidencia a necessidade de aprofundar investigações que analisem como essas duas abordagens podem dialogar no processo formativo docente, contribuindo para o desenvolvimento de práticas educativas mais críticas, participativas e transformadoras.

A presente pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Celia Santos Andrade (CETIPCSA), instituição pública localizada no município de Feira de Santana (BA), e busca responder à seguinte questão: quais são as possibilidades de incorporação dos princípios e das estratégias da Educomunicação Socioambiental à formação docente, visando ao fortalecimento de práticas de Educação Ambiental Crítica no contexto escolar?

Espera-se, com este estudo, compreender sob quais bases a EA é abordada no contexto escolar do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Celia Santos Andrade (CETIPCSA), bem como analisar em que medida a articulação entre a Educomunicação e a Educação Ambiental, sob a perspectiva crítica, pode potencializar as práticas desenvolvidas, contribuindo para a superação de fragilidades da EA na educação básica e para a emancipação dos sujeitos escolares.

Nesse sentido, o produto educacional consiste em uma proposta de formação para professores em Educomunicação, pautada na Educação Ambiental Crítica. Tal proposta representa uma possibilidade de ampliar conhecimentos, estimular reflexões e promover transformações nas práticas de Educação Ambiental. Para tanto, apoia-se na teoria de Paulo Freire, a fim de evidenciar as convergências entre os princípios da Educomunicação e da Educação Ambiental Crítica como potencializadoras das aprendizagens dos estudantes.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar as possibilidades e os limites de incorporação dos princípios e das estratégias da Educomunicação Socioambiental à formação docente, visando à construção colaborativa de uma proposta formativa orientada ao fortalecimento de práticas de Educação Ambiental Crítica no contexto escolar.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Mapear as práticas de Educação Ambiental e as possíveis aproximações com a Educomunicação junto a um grupo de docentes do CETIPCSA;
- Analisar as concepções de Educação Ambiental e de Educomunicação presentes entre os docentes do CETIPCSA;
- Promover, junto a um grupo de docentes, espaço formativo destinado à troca colaborativa, ao diálogo e à reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas, concepções de Educação Ambiental e princípios da Educomunicação;
- Elaborar, de forma colaborativa, uma proposta de formação docente fundamentada nos princípios da Educação Ambiental Crítica e da Educomunicação Socioambiental, a ser implementada no contexto do CETIPCSA.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Crise socioambiental e educação na contemporaneidade

A crise socioambiental que marca a contemporaneidade ultrapassa os limites da degradação ecológica e se configura como uma crise civilizatória, de natureza ontológica. Trata-se de um processo resultante da intervenção humana sobre os ciclos vitais da natureza e o metabolismo da biosfera – os quais levaram bilhões de anos para se constituir –, provocando desequilíbrios profundos (Leff, 2025, tradução nossa). Essa crise manifesta-se não apenas na degradação do meio ambiente, mas também na fragmentação do saber, caracterizada pelo domínio do paradigma logocêntrico da ciência moderna, pela primazia da racionalidade tecnológica e pela centralidade do livre mercado na gestão dos recursos naturais (Leff, 2000, 2012).

Enrique Leff argumenta que essa crise emerge não apenas de impactos materiais, mas também de uma incompreensão simbólica e cultural da vida, reduzida aos códigos da racionalidade econômica e tecnológica da modernidade, que convertem a natureza em mercadoria. O Capitaloceno, expressão do ápice dessa lógica extrativista, explicita que a problemática atual não corresponde a uma crise cíclica do capital, mas a um ponto de inflexão que ameaça a sustentabilidade da vida (Leff, 2025, tradução nossa).

Para Milton Santos (2005), a crise ambiental não é apenas ecológica, mas expressa também uma crise do conhecimento científico moderno, incapaz de lidar com a complexidade dos fenômenos socioambientais. Ao criticar a racionalidade técnica e instrumental da ciência ocidental, o autor aponta a interdisciplinaridade como uma possibilidade de enfrentamento dessa problemática, ainda que insuficiente, uma vez que os problemas ambientais estão relacionados a fatores estruturais mais amplos. Nesse sentido, a racionalidade econômica, baseada na mercantilização da vida e no avanço da técnica e da ciência, constitui um dos principais vetores da destruição ambiental e da homogeneização cultural.

Essa leitura converge com os posicionamentos de Loureiro (2015), para quem o modelo de desenvolvimento dominante, orientado pela lógica do capital, reduz a natureza à condição de recurso explorável, promovendo uma crise de sentidos, saberes e valores. Ao discutir a Educação Ambiental Crítica, o autor denuncia o caráter destrutivo do capitalismo, evidenciando que as crises ecológicas são, na verdade, manifestações das injustiças sociais e ambientais produzidas por um sistema excludente, predatório e colonizador.

Neste cenário, a aceleração tecnológica, embora carregada de promessas de inovação e progresso, é apropriada pelo capital e frequentemente utilizada para manter e expandir

mecanismos de dominação e exploração, em vez de servir à emancipação humana e à sustentabilidade. Embora a era da informação, da ciência e da tecnologia represente um avanço em muitos aspectos, ela também evidencia disparidades sociais significativas. Desse modo, o progresso científico e tecnológico não garante, necessariamente, a participação democrática e a inclusão social, especialmente no contexto da crise ambiental (Vieira; Morais, 2003).

Corroborando essas ideias, Soares (2014) acrescenta que o progresso, frequentemente associado às inovações tecnológicas, não representa apenas avanço; pode também implicar retrocessos, na medida em que tais inovações passam a dominar o ser humano, subordinando-o e condicionando-o a determinadas ideologias.

Nesse contexto, Vieira e Morais (2003) traçam um panorama da sociedade contemporânea, marcada pela ascensão da informação, da ciência e da tecnologia. Destacam que, nessa nova etapa civilizatória, o conhecimento se configura como o principal motor da força produtiva, embora, paradoxalmente, conviva com profundas disparidades sociais.

Observa-se, de um lado, o avanço da ciência e da tecnologia impulsionando o desenvolvimento e a produção; do outro, a maioria da população permanece marginalizada e excluída dos processos decisivos, submetida à pobreza, à desapropriação cultural, à precarização do trabalho, à violação da dignidade humana e à negação dos direitos básicos de cidadania (Warnava *et al.*, 2024; Vieira; Morais, 2003).

Dessa maneira, a raiz da crise ambiental, de acordo com Layrargues (2002), reside em problemas sociais mais amplos. O autor argumenta que os desafios ambientais que enfrentamos são consequências de um sistema social falho, e não apenas de eventos isolados ou fruto da ação da natureza. Ele afirma que a questão ambiental é permeada por ideologias e que, ao colocar toda a humanidade como vítima e causadora da crise ambiental, promove-se o nivelamento de interesses, o apagamento das diferenças e o apaziguamento dos conflitos, mascarando as reais causas e os verdadeiros causadores da problemática ambiental.

A compreensão da crise ambiental, como uma crise de civilização, nos alerta para a urgente necessidade de avaliarmos nossos paradigmas e práticas em relação ao ambiente, aos diversos atores sociais que o constitui e as relações que o desenham. É importante reconhecer a interconexão entre os diferentes sistemas naturais e sociais, bem como valorizar os saberes tradicionais e as diversas formas de conhecimento, na busca por superar o modelo pouco sustentável que desenha nossas relações com o meio ambiente na contemporaneidade (Citelli; Falcão, 2020; Layrargues, 2002; Leff, 2000).

Assim, a busca por uma sociedade sustentável apresenta-se como um objetivo comum a todos os seres humanos. No entanto, a divergência reside nos caminhos para alcançar essa

meta, na medida em que a ideologia dominante tende a ocultar e omitir, sistematicamente, trajetórias alternativas, apresentando sua própria visão como a única solução viável (Layrargues, 2002).

Nesse contexto, a educação desempenha um importante papel, ao lado de outras instâncias sociais – como o Estado, a lei, os meios de comunicação, as forças de segurança e até mesmo a moda –, configurando-se como um dos principais dispositivos de difusão e reprodução das ideologias hegemônicas (Layrargues, 2002). O autor destaca que essa influência se torna ainda mais significativa quando consideramos que a educação se encarrega de transmitir às novas gerações os símbolos, valores culturais e paradigmas que sustentam a ordem social vigente.

Assim, a educação configura-se como um espaço de disputa simbólica, no qual coexistem múltiplas práticas formativas. Essa pluralidade resulta da trajetória histórica do próprio campo educacional, marcada pela atuação de diversos sujeitos sociais que disputam, a partir de diferentes interesses e projetos, os significados e objetivos atribuídos à ação educativa (Matos, 2010).

Compreendendo a educação como um dos pilares de reprodução da ordem social hegemônica, Citelli e Falcão (2020) ampliam a discussão ao destacarem que o modelo pouco sustentável de desenvolvimento econômico tem limitado a formação da consciência cidadã em relação às questões ambientais. A escola, em grande medida, não tem conseguido incorporar essa preocupação de forma consistente; nesse sentido, a educação formal tende a produzir práticas pouco efetivas para o exercício da ecocidadania, revelando um distanciamento entre os problemas socioambientais concretos e o que é trabalhado em sala de aula.

Na maioria das vezes, o que se observa é uma desconexão entre a vida cotidiana e a educação formal. O que se ensina em muitas escolas parece não estar articulado aos reais problemas que o planeta enfrenta; é como se existissem dois mundos: um dentro da escola, onde tais problemas aparentam estar distantes, e outro fora, onde a situação é crítica (Citelli; Falcão, 2020). Essa fragmentação é ainda mais visível no que diz respeito à incorporação e ao reconhecimento das transformações que marcam a realidade de estudantes e professores, especialmente em tempos de aceleração tecnológica.

Ainda tomando como base os estudos de Citelli e Falcão (2020), entende-se que tal desconexão pode gerar uma percepção superficial sobre a problemática ambiental. Essa superficialidade expressa-se no descuido com o meio ambiente – uma das características desse mecanismo reverso –, uma vez que as práticas pedagógicas assumem, em diversos momentos, uma abordagem educacional simplificadora, focada estritamente na mudança de atitudes

individuais.

Isso se converte em uma problemática de divergências e coincidências, principalmente quando se refere aos conteúdos abordados na sala de aula que a maioria estão restringidos a ciências naturais. Os problemas ambientais dentro dos currículos em sua grande maioria estão reduzidos a problemas ecológicos e mutilam a articulação com o social (Matos, 2010, p. 189).

Essa abordagem contribui para obscurecer os valores sociais abrangentes e a mobilização de comportamentos coletivos, o que se traduz em uma lógica contraditória: a educação oferecida nas escolas, muitas vezes, não estimula os estudantes a valorizarem o território onde vivem (Citelli; Falcão, 2020). Ainda conforme os autores, cabe uma reflexão crítica sobre a postura educacional vigente, integrando as questões ambientais de forma mais abrangente e alinhada às necessidades socioambientais das comunidades em seus territórios.

[...] Neste contexto a educação constitui uma das armas mais poderosas para modelar o futuro, para mudar o mundo. Assim nessa perspectiva a educação ambiental, a aquisição de conhecimentos não é mais concebida com um processo de transmissão, e sim como um processo complexo de construção de saberes, donde existe uma interação dos conhecimentos individuais e coletivos, cotidianos e empíricos e científicos, num marco social e histórico (Matos, 2010, p. 192).

Nesse sentido, é importante pensarmos sobre como as abordagens de Educação Ambiental atuam na educação formal, sobretudo na educação básica. Desse modo, é necessária uma reflexão crítica sobre as concepções de educação. A forma como as questões ambientais vêm sendo abordadas nas escolas, atualmente, precisa ser analisada.

Portanto, Citelli e Falcão (2020) defendem que é fundamental pensar criticamente sobre a educação atual. Para eles, as questões socioambientais devem estar mais presentes e conectadas com a realidade das comunidades onde os estudantes vivem. Assim, é importante refletirmos sobre as abordagens de Educação Ambiental na escola.

Em adição a isso, Layrargues (2002) diz que a abordagem convencional, de caráter pragmático, interpreta a crise como resultado da perda da capacidade humana de compreender o funcionamento dos sistemas ecológicos, o que leva à predominância de conteúdos ecológicos e de abordagens biologicistas no processo educativo.

Em contraposição, este mesmo autor considera que a Educação Ambiental Crítica compreende que a crise ambiental é consequência da intensificação da lógica de apropriação privada dos recursos naturais e humanos, em um sistema econômico competitivo que estimula práticas de uso abusivo desses recursos. Essa vertente crítica demanda práticas educativas voltadas para a transformação social, para a emancipação dos sujeitos e para a construção coletiva de alternativas sustentáveis, rompendo com perspectivas conservacionistas e adaptativas.

Corroborando essa ideia, Carvalho (2004) afirma que a Educação Ambiental Crítica é

uma abordagem que enfatiza a participação ativa dos indivíduos na identificação e solução dos problemas ambientais, pautada na mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de um sujeito ecológico, capaz de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental.

Embora existam diversas correntes e abordagens na Educação Ambiental, é fundamental considerar que entre seus propósitos está a criação de condições para promover a gestão ambiental no enfrentamento das desigualdades sociais e das injustiças, relacionadas à crise socioambiental contemporânea (Menezes, 2021). No contexto escolar, a gestão ambiental deve ser compreendida como parte do processo educativo, articulada às práticas da Educação Ambiental. Não se restringe a ações pontuais, mas envolve planejamento, organização e participação coletiva no cotidiano da escola, integrando-se ao currículo e ao Projeto Político-Pedagógico.

Dessa forma, a Educação Ambiental deve assumir uma abordagem crítica fundamentada na compreensão dos problemas na relação entre sociedade e natureza, especialmente no contexto do modo de vida capitalista atual. Assim, a EA se revela essencial na formação da cidadania e na construção de uma sociedade menos desigual, pois transcende os limites escolares e se integra ao processo dinâmico e abrangente das relações ser humano-natureza, envolvendo dimensões socioeconômicas, políticas, culturais e históricas (Menezes, 2021).

Contudo, Carvalho (2020) diz que é preciso “desacomodar a crítica, o conceito naturalizado pela EA crítica”. Nesse sentido, a autora argumenta que é necessário aprofundar a discussão sobre algumas pautas que se tornaram “extemporâneas”. Tece uma crítica ao que chama de tradicional divisão da Educação Ambiental entre uma vertente crítica, voltada à mudança social, e outra conservacionista, focada apenas na preservação da natureza. Embora tal oposição tenha sido relevante na década de 1970 para a consolidação de uma EA crítica, ela deixou de ser produtiva.

Para Carvalho (2020), uma EA com foco conservacionista não implica, necessariamente, uma postura politicamente conservadora ou alheia às urgências socioambientais contemporâneas. Nesse sentido, “rever posicionamentos, que foram sendo naturalizados com o tempo, pode nos dar a abertura necessária para renovar a EA” (Carvalho, 2020, p. 47). Assim, além de superar dicotomias teóricas, também é preciso repensar a estratégia prática de EA dentro das escolas.

No entanto, a efetivação da Educação Ambiental Crítica (EAC), no contexto da educação básica, esbarra em desafios significativos. Isso porque, na maioria das vezes, a EA que se desenvolve na escola se apoia apenas nas abordagens conservacionista e pragmática,

ainda focadas em proteger a natureza de forma isolada ou em ações práticas pontuais e descontextualizadas. Isso ocorre porque muitas escolas tendem a funcionar como aparelhos que refletem e perpetuam a lógica do sistema hegemônico dominante, que se fundamenta na racionalidade neoliberal centrada na produção e no consumo, na valorização da competitividade e no conhecimento instrumental para fins práticos e imediatos adaptados ao mercado de trabalho.

Como consequência, essa lógica se materializa no cotidiano escolar de forma concreta, refletida no currículo fragmentado em disciplinas isoladas, priorizando a memorização de conteúdos em detrimento do desenvolvimento de uma consciência crítica e sistêmica; na pressão por resultados em avaliações padronizadas; e no chamado currículo oculto, que ensina a obediência e a passividade (Araújo, 2018), dificultando a compreensão da complexidade dos problemas socioambientais e criando obstáculos à reflexão crítica e ao questionamento.

A abordagem da educação tradicional, centrada na transmissão de conhecimentos criticada por Freire (1987) e na valorização da racionalidade científica (Santos, 2005; Leff, 2000), muitas vezes negligencia as questões socioambientais nas quais os/as estudantes estão inseridos e reforça uma visão fragmentada e descontextualizada do mundo (Citelli; Falcão, 2020).

Nesse contexto, emerge a necessidade do fortalecimento da Educação Ambiental (EA) na educação básica que supere a abordagem convencional e biologicista, e que considere o contexto no qual a escola e seus sujeitos estão inseridos, trazendo para a discussão a complexidade socioambiental (Citelli; Falcão, 2020; Layrargues, 2002).

Assim, entende-se que a inserção de uma abordagem de EA crítica requer da escola a reelaboração coletiva do seu Projeto Político-Pedagógico e a compreensão do currículo, que se traduzem em ações necessárias voltadas a uma educação emancipatória (Cavalcante, 2005). A autora afirma que emergem diferentes concepções de currículo, além das análises teóricas que as acompanham, sendo estes produtos sociais historicamente construídos e que, por conta da sua construção social, tais concepções não são politicamente neutras; refletem um entendimento de educação e de sociedade.

Dessa maneira, Cavalcante (2005) ressalta que é fundamental que os educadores ambientais não negligenciem a discussão sobre o currículo e estejam atentos às implicações políticas decorrentes de suas diferentes concepções, bem como à forma como estas influenciam a prática da Educação Ambiental. Nesse sentido, torna-se necessário repensar o currículo escolar e as práticas pedagógicas, integrando de forma mais abrangente as questões ambientais e promovendo abordagens interdisciplinares que envolvam ativamente os(as) estudantes no

processo educativo.

No entanto, a efetivação da Educação Ambiental Crítica nas escolas enfrenta diversos obstáculos, entre eles a carência de uma formação docente que articule os saberes das diferentes áreas do conhecimento e que contemple uma abordagem mais integradora e contextualizada. Conforme destaca Matos (2010), essa perspectiva demanda a formação inicial e continuada dos educadores, orientada por práticas multi e interdisciplinares, além de um processo avaliativo contínuo e formativo, centrado nas mudanças de atitudes e ações dos estudantes e nas relações dialógicas entre educadores/as e educandos/as.

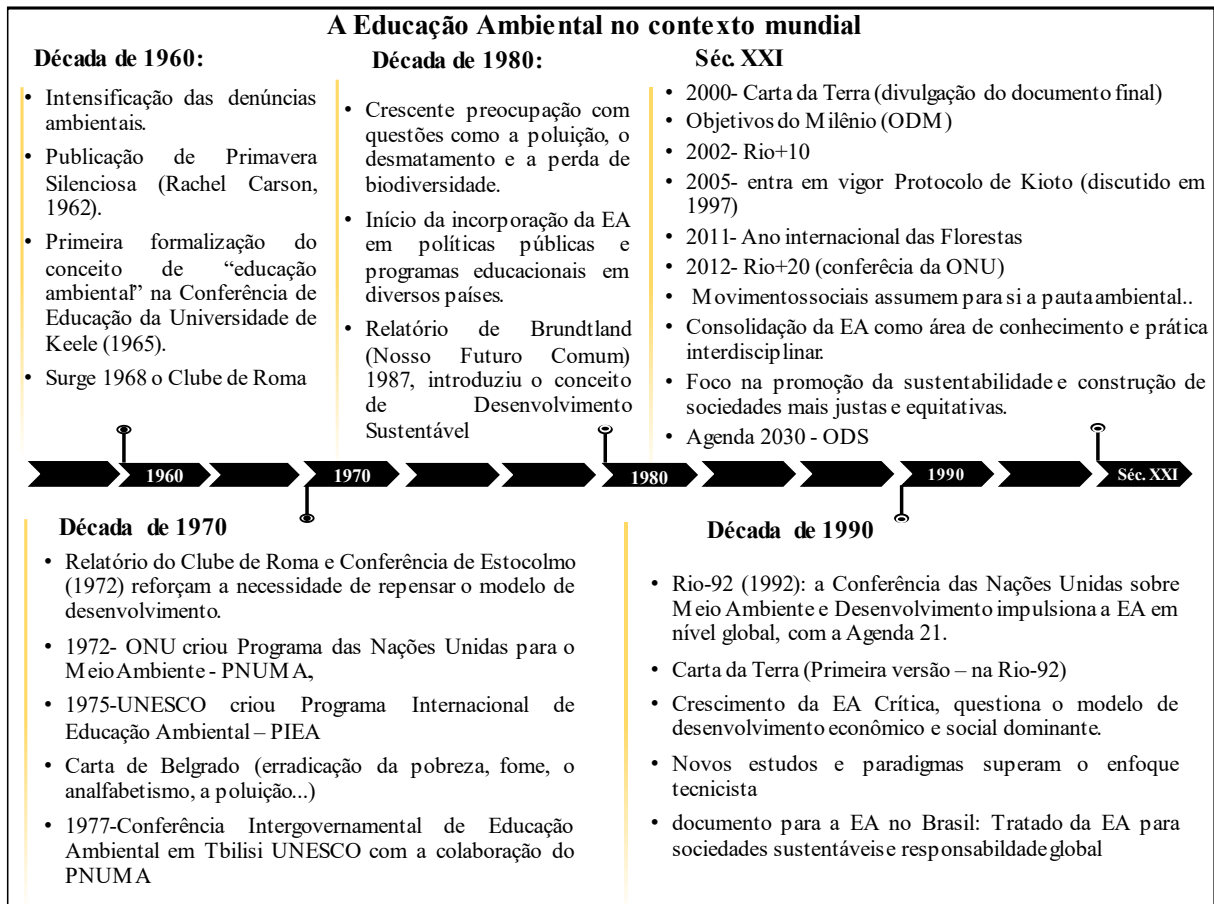
Todavia, para além das lacunas formativas, é preciso considerar a falta de condições adequadas de trabalho enfrentadas por grande parte dos docentes, que, muitas vezes, se veem sobrecarregados por uma carga horária excessiva, pela ausência de tempo para o planejamento coletivo, pela escassez de recursos didáticos e pelo limitado apoio institucional.

2.2 Educação ambiental: Trajetória histórica e políticas de EA no Brasil

A Educação Ambiental (EA) configura-se como um campo interdisciplinar e em permanente construção, atravessado por disputas epistemológicas, políticas e pedagógicas. Embora as discussões sobre Educação Ambiental (EA) já estivessem presentes em eventos científicos e movimentos sociais desde meados do século XX, é a partir da década de 1970 que a EA ganha corpo como resposta à crescente degradação ambiental e à insustentabilidade dos modelos de desenvolvimento vigentes. Em decorrência, diversos movimentos e conferências mundiais discutiram estratégias na busca por alternativas para o enfrentamento da crise ambiental (Hilgert *et al.*, 2024; Leite *et al.*, 2025).

Compreender a evolução histórica da Educação Ambiental permite identificar os contextos que moldaram suas distintas abordagens. A Figura 1 apresenta uma linha do tempo que evidencia períodos e eventos importantes para o desenvolvimento e a consolidação da Educação Ambiental em escala global, os quais refletiram diretamente no contexto nacional.

Figura 1 – Linha do tempo da Educação Ambiental no contexto mundial



Fonte: elaborado pela autora (2025)

As questões ambientais vêm suscitando, nas últimas décadas, intensas reflexões e mobilizações em distintas esferas da sociedade, adquirindo centralidade nas agendas políticas, educacionais e sociais em escala global e nacional.

Embora a trajetória da Educação Ambiental no Brasil dialogue com o movimento internacional e reflita, em parte, suas diretrizes, ela também foi profundamente moldada por características próprias do contexto nacional. Trata-se de um país detentor de enorme biodiversidade, marcado por heranças coloniais persistentes, que experimentou um regime militar repressivo e que ainda é atravessado por acentuadas desigualdades sociais (Andrade, 2024).

Conforme apresentado por Carvalho (2020) em sua reflexão crítica sobre a realidade sociopolítica brasileira: “[...] vivemos uma imensa desigualdade social, marcada, diariamente, por nossa herança escravagista e patrimonialista. Temos uma história pós-colonial, marcada por ciclos curtos de democracia seguidos por golpes e regimes autoritários” (Carvalho, 2020, p. 44).

Assim, essa trajetória é acompanhada pela consolidação de políticas públicas de

Educação Ambiental. Nesse sentido, a legislação brasileira sobre EA é avançada e seu desenvolvimento está diretamente relacionado aos contextos sociopolíticos e as transformações nas políticas públicas educacionais e ambientais vivenciadas pelo país, que se refletem em cada momento histórico (Rosa; Sorrentino; Raymundo, 2022).

Nesse contexto, a Educação Ambiental no Brasil constitui-se como um campo de disputas entre diferentes abordagens que orientam diversas formas de conceber e praticar a EA, com ênfases variadas em relação à natureza, sociedade e política. Diante desse contexto, Layrargues e Lima (2014) identificam três macro-tendências: a conservacionista, centrada na mudança de comportamento individual; a pragmática, que expressa o ambientalismo de resultados, característico da hegemonia neoliberal, com foco em soluções tecnológicas e comportamentais para os problemas ambientais; e a crítica que, problematiza as relações de poder, as desigualdades socioambientais e os mecanismos de dominação do capital.

Contudo, essa sistematização abarca apenas a produção até 2014 e não contempla a última década de desenvolvimento do campo da EA. Logo, um estudo realizado por Andrade (2024) busca contemplar a evolução da EA até os dias atuais. De acordo com o autor, torna-se necessário expandir o olhar para abarcar a emergência de novas elaborações teóricas na última década. Assim, são incorporadas duas tendências consideradas emergentes, denominadas EA Pós-crítica e EA Decolonial, apontando deslocamentos em relação às matrizes críticas clássicas e indicando novas agendas de pesquisa e intervenção no campo da Educação Ambiental, associadas a debates sobre currículo, diferença, colonialidade e justiça socioambiental (Andrade, 2024).

Assim, a EA Decolonial questiona as heranças do sistema-mundo moderno, colonial, capitalista, eurocêntrico e patriarcal (Andrade, 2024). Já a perspectiva pós-crítica incorpora dimensões relacionadas à identidade, à subjetividade e às experiências sociais dos indivíduos. A Educação Ambiental Pós-crítica, portanto, desloca o olhar para as relações intersubjetivas, valorizando aspectos como a afetividade e os modos como os sujeitos atribuem sentido às suas relações com a natureza (Iared *et al.*, 2021). Com isso, propõe uma ampliação do campo da Educação Ambiental ao possibilitar novas formas de compreender e vivenciar as questões socioambientais, contribuindo para avanços teóricos, pedagógicos e nas práticas educativas (Andrade, 2024).

Ao longo do tempo, diversos atores sociais (movimentos populares, instituições públicas, organizações da sociedade civil e agentes educacionais) têm pautado a urgência do enfrentamento à crise socioambiental, cujos efeitos se manifestam de forma desigual no território marcado por vulnerabilidades históricas. A compreensão dessas disputas conceituais

e práticas exige a contextualização histórica da EA no Brasil, que se constitui por tensões e processos históricos que expressam tais condições e lutas consolidadas. O Quadro 1, mostra um panorama das políticas públicas de EA no país.

Quadro 1 – Trajetória das Políticas Públicas de Educação Ambiental no Brasil

Trajetória das políticas públicas de Educação Ambiental no Brasil		
Período	Contexto	Características e marcos importantes
Anos 1970–1980 Emergência da Educação Ambiental no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> ● Ditadura militar, restringindo a liberdade de expressão e participação social. ● Política desenvolvimentista negligenciava os impactos ambientais, subordinando a questão ambiental ao crescimento econômico 	<ul style="list-style-type: none"> ● Predomínio de abordagens biologizantes e conservacionistas, com ênfase na natureza e pouca problematização social. ● Atividades pontuais, desconectadas dos currículos escolares formais. ● Iniciativas restritas a ONGs e Universidades ● Pressões de organismos internacionais e a atuação de movimentos sociais e ambientalistas levaram o governo a criar a Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA) ● A definição de educação ambiental da SEMA refletia o cenário político e econômico, com uma visão conservacionista e tecnicista (Holmer, 2020; Lima, 2009). ● Esse período de acordo com Sauv� (2005) � marcado por uma EA naturalista e conservacionista.
Anos 1980–1990: Transi�o para uma Educa�o Ambiental Crítica	<ul style="list-style-type: none"> ● Redemocratiza�o do Brasil e Constitui�o Federal de 1988: o direito ao meio ambiente equilibrado passa a ser um direito fundamental. ● Avanço para uma EA mais politizada e contextualizada. ● Amplia�o do debate educacional: surgem as propostas de educa�o popular, educa�o crítica e movimentos sociais. ● Integra�o da EA às discussões sobre cidadania, justiça social e participa�o. ● Inclusão progressiva da EA nos currículos escolares. ● Cria�o dos primeiros fóruns e redes de educadores ambientais. ● Movimento da educa�o popular ambiental, influenciado por Paulo Freire. ● EA como prática crítica e política, comprometida com a transforma�o social (Loureiro, 2008; Carvalho, 2004) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Foi instituído o primeiro marco legal para a prote�o ambiental no Brasil com a Lei n� 6.938/1981, estabeleceu a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA). ● Avanço para uma EA mais politizada e contextualizada. ● Integra�o da EA às discussões sobre cidadania, justiça social e participa�o. ● Inclusão progressiva da EA nos currículos escolares. ● 1� Congresso Brasileiro de Educa�o Ambiental e o 1� Fórum de Educa�o Ambiental (1988) ampliaram as discussões sobre EA e garantiram sua inser�o como princípio educativo essencial (Holmer, 2020). ● O Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) foi criado em 1989 para executar a Educa�o Ambiental integrada � gestão ambiental. ● Foram criados os Núcleos de Educa�o Ambiental (NEA) em 1993 (Guenther; Almeida, 2023).

(Continuação)

Período	Contexto	Características e marcos importantes
<p align="center">Anos 1990–2000: Institucionalização da Educação Ambiental</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92, Rio de Janeiro) evidenciou as limitações do modelo de desenvolvimento. ● A Educação Ambiental passou a ser vista como mecanismo estratégico para a sustentabilidade. ● Fortalecimento de políticas públicas voltadas ao meio ambiente e à educação. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lei nº 9.795/1999: instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). ● A EA é reconhecida como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma transversal e contínua. ● Inclusão da EA nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como tema transversal. ● A Declaração de Brasília para a Educação Ambiental, apresentada na Conferência de Thessaloniki, identificou problemáticas em cinco áreas e formulou recomendações. Discordância quanto ao uso do conceito “desenvolvimento sustentável”. Busca apoio à Educação Ambiental, e denuncia a insuficiência na divulgação da Agenda 21. ● Formação de professores em EA começa a se estruturar com apoio de universidades e programas governamentais. ● Aproximação com o campo educativo se intensificou a partir da década de 1990 (Holmer, 2020; Layrargues; Lima, 2011; 2014).
<p align="center">Anos 2000–2010: Consolidação e expansão da Educação Ambiental Crítica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Fortalecimento da participação social, com criação de fóruns, redes e conferências nacionais de EA ● Atuação conjunta dos Ministérios do Meio Ambiente (MMA) e da Educação (MEC) na coordenação do Órgão Gestor da PNEA ● Elaboração e publicação de documentos de referência, como o ProNEA (Programa Nacional de Educação Ambiental) 	<ul style="list-style-type: none"> ● EA entendida como processo educativo permanente, articulado aos direitos humanos, à equidade social e à sustentabilidade. ● Fortalecimento da Educação Ambiental Crítica (EAC). ● Produção acadêmica intensiva sobre EA, com teses, dissertações e livros sendo publicados em diversas regiões do Brasil. ● Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para EA (DCNEA)
<p align="center">Anos 2010–2018: Tensionamentos e adaptação ao novo cenário curricular</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 	<ul style="list-style-type: none"> ● A EA ainda é reconhecida como tema transversal, mas há um esvaziamento progressivo da sua centralidade nos debates curriculares. ● O Plano Nacional de Educação (2014–2024) não menciona explicitamente a EA, o que é visto como um retrocesso por diversos pesquisadores. ● Os fóruns e redes de educadores ambientais continuam ativos, mas passam a enfrentar dificuldades de articulação institucional e financiamento.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O estabelecimento de políticas públicas de EA foi um processo lento e gradual, fruto do amadurecimento das ideias, da luta e pressão da sociedade civil. Assim, “Uma política pública representa a organização da ação do Estado para a solução de um problema ou atendimento de uma demanda específica da sociedade” (Sorrentino *et al.*, 2005, p. 290). Nesse contexto amplo, os autores afirmam que o Estado é concebido como um agente fortalecedor da sociedade civil, que serve de base para a consolidação de uma estrutura capaz de promover transformações significativas.

No entanto, o que ocorreu no Brasil no período de 2019 a 2022, significou um retrocesso para a Educação Ambiental, pois “o desmonte intencional do aparato público da pauta ambiental teve o objetivo de favorecer os interesses econômicos privados e nada republicanos do extrativismo predatório” (Layrargues; Sato, 2024, p. 93).

Do mesmo modo, Carvalho (2020) descreve esse cenário de forte retrocesso político, ambiental e científico no país a partir da eleição de 2018, evidenciando que o governo desse período adotou uma agenda neoliberal de desregulamentação econômica e privatização, acompanhada de cortes drásticos na educação, na pesquisa e nas políticas ambientais. Como consequência, em 2019 registrou-se um aumento expressivo do desmatamento em relação ao ano anterior, inclusive em áreas de proteção ambiental, além da liberação recorde de agrotóxicos, favorecendo interesses do agronegócio e ampliando conflitos pela posse da terra, especialmente contra povos tradicionais.

Houve no campo educacional, a priorização de pautas de caráter ideológico empenhando-se em deslegitimar universidades, docentes e estudantes. Em relação à Educação Ambiental, observou-se a intensificação de sua invisibilidade e silenciamento, evidenciada na forma como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi definida pelo MEC. Paralelamente, houve enfraquecimento deliberado da ciência e da governança ambiental, com cortes dos investimentos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Essa combinação de políticas que aprofundaram a crise socioambiental, fragilizaram a pesquisa científica e ameaçaram direitos coletivos (Carvalho 2020).

Diante desse contexto, Rosa, Sorrentino e Raymundo (2022) já denunciavam que o desmantelamento das políticas públicas ambientais, promovido pelo Governo Federal, pautado no negacionismo climático e da ciência, nos cortes do orçamento e suspensão de programas e ações ligadas às questões ambientais, colocaram a EA em um retrocesso jamais visto.

Tal desmonte da Educação Ambiental no Governo Federal inicia-se com a extinção das divisões administrativas/operacionais responsáveis pela Educação Ambiental tanto no MMA, como no MEC. [...] Tais alterações institucionais no MMA e MEC promoveram redução e enfraquecimento da Educação Ambiental no âmbito do Governo Federal, sendo desativadas políticas, programas e iniciativas federais, bem como os espaços e instâncias de articulação, construção coletiva, participação e controle social que são

princípios básicos da Educação Ambiental. (Rosa; Sorrentino; Raymundo, 2022, p. 13).

Em adição a isso, os autores salientam que tal descaso ocorreu em plena pandemia da Covid 19, momento em que a população brasileira se encontrava mais vulnerável ao atual colapso socioambiental e aos efeitos cada vez mais frequentes e intensos das mudanças climáticas, o acesso desigual a recursos essenciais, a perda acelerada da biodiversidade e a concentração de riquezas em detrimento da justiça socioambiental contribuindo para a ampliação da pobreza e da fome. Nesse contexto, torna-se evidente a urgência de respostas educativas que possibilitem a compreensão crítica dessas dinâmicas.

[...] a Educação Ambiental tem um papel indispensável a cumprir. Colaborar na construção de respostas aos inúmeros desafios socioambientais simultâneos é o que se coloca para a Educação Ambiental: da necessidade urgente de desenvolvimento da cultura de redução do risco de desastres ao trato das questões de saneamento, segurança alimentar; do combate ao obscurantismo e às fakenews à democratização da informação; do fortalecimento da Democracia à promoção e espraiamento de uma cultura das relações alicerçadas na cooperação e na solidariedade (Rosa; Sorrentino; Raymundo, 2022, p. 6).

Assim, os autores evidenciam que a efetivação de políticas públicas de Educação Ambiental é fator importante para o fortalecimento de uma cidadania socioambiental ativa, comprometida com a justiça social, a sustentabilidade e a preservação das condições de vida no planeta. Nesse sentido, em julho de 2024, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) foi alterada pela Lei Federal nº 14.926/2024, incorporando com destaque as temáticas de mudanças climáticas, proteção da biodiversidade e riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais. Durante a 5ª Conferência Nacional do Meio Ambiente, realizada em maio de 2025, houve “[...] crescente demanda social pelo aprofundamento e atualização da perspectiva crítica que marca as políticas públicas de educação ambiental no Brasil” (Brianezi; Tate, 2025, tradução nossa).

Embora a efetivação da atualização da PNEA, preconizada pela Lei nº 14.926/2024, dependa da recomposição orçamentária das políticas públicas ambientais, que sofreram desestruturação no período de 2019 a 2022¹, a nova legislação enfatiza a importância da transversalidade da EA nos currículos, a valorização dos territórios e das culturas locais, a centralidade da participação social e reforça os compromissos assumidos pelo Brasil com a Agenda 2030, com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Aqui, voltamos nosso olhar para o possível diálogo entre a Educomunicação a Educação Ambiental e os ODS 4 (Educação

¹ Refere-se ao governo de Jair Bolsonaro (2019–2022), período marcado por reconfigurações institucionais nos órgãos ambientais federais, contingenciamentos orçamentários e alterações na condução das políticas públicas ambientais, conforme amplamente registrado em relatórios técnicos e estudos acadêmicos sobre a gestão ambiental no período.

de qualidade) e 13 (combate as alterações climáticas).

Nesse sentido, os ODS podem representar oportunidade de utilizar o respaldo internacional dessa agenda para fomentar práticas educativas que promovam a participação social. As metas globais podem ser direcionadas para uma leitura crítica e contextualizada das desigualdades socioambientais do território. Dessa forma, a comunidade escolar pode se apropriar dessa agenda para reivindicar direitos e propor soluções sustentáveis para os seus problemas cotidianos, garantindo que as ações socioambientais deixem de ser pontuais e se tornem estruturantes no projeto político-pedagógico.

2.3 Educação Ambiental na Bahia: desafios e perspectiva

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), ao estabelecer diretrizes que incluem a transversalidade e a interdisciplinaridade nos currículos educacionais, reforçou a importância da Educação Ambiental (EA) em todos os níveis e modalidades de ensino. Baseando-se na PNEA e respaldado pela Constituição Federal, o Estado da Bahia instituiu a Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA/BA) por meio da Lei nº 12.056, de 07 de janeiro de 2011. Originada de um processo coletivo e reflexivo, a lei materializa as prioridades da sociedade baiana, delineadas através de amplos debates e consultas públicas realizadas nos 26 territórios de identidade do Estado (Matos *et al.*, 2017).

Esta lei representa um marco na construção de políticas públicas participativas na Bahia. A PEEA/BA (Lei nº 12.056/2011) destaca-se pela sua abrangência e pelo cuidado em integrar a Educação Ambiental às diversas áreas da gestão ambiental, como a gestão de águas, unidades de conservação, saneamento e licenciamento. Essa articulação reforça o papel da Educação Ambiental como elemento essencial na gestão ambiental. Além disso, a política demonstra um compromisso em alcançar diferentes públicos, ao contemplar a educação ambiental formal e não formal, bem como a Educomunicação (Bahia, 2011).

É importante lembrar que, antes mesmo da criação da Política Estadual de Educação Ambiental da Bahia, já existia um esforço para orientar a Educação Ambiental nas escolas. Desde 2010, há o Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia (ProEASE), destinado a orientar a prática de EA nas escolas com ênfase na sustentabilidade das relações entre sociedade e natureza (Bahia, 2015).

Além disso, recentemente, o Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB – (Bahia, 2022) recomenda que as escolas conheçam e reforcem os programas de EA do Estado, destacando o ProEASE, que orienta os sistemas educativos na abordagem dos objetos de conhecimento (Almeida; Silva, 2023). “Contudo, não se sabe se a existência desse referencial

teórico foi determinante para a realização de um trabalho efetivo de educação ambiental nas unidades de ensino do Estado” (Nascimento; Nogueira; Ramos, 2019, p. 333).

A Política Estadual de Educação Ambiental do Estado da Bahia, Lei nº 12.056/2011, reconhece a Educomunicação como estratégia integradora da educação e da comunicação para promover a cidadania e a conscientização ambiental, enfatizando-a como uma abordagem fundamental dessa política. O Capítulo VI, intitulado “Da Educomunicação Socioambiental”, destaca a importância e a especificidade dessa prática, oferecendo uma base legal sólida para sua implementação e desenvolvimento nas instituições educacionais (Bahia, 2022, p. 28 e 29).

A Educomunicação Socioambiental é a inter-relação da comunicação e da educação com a utilização de práticas comprometidas com a ética da sustentabilidade, através da construção participativa, da democratização dos meios e processos de comunicação e informação, da articulação entre setores e saberes, e da difusão do conhecimento, promovendo o pleno desenvolvimento da cidadania. (BAHIA, Art. 21, 2022).

Acredita-se que, envolvendo ativamente os sujeitos no processo educativo, este se torna mais significativo. Freire (1987) critica a educação bancária, que trata os educandos como recipientes passivos de conhecimentos transmitidos pelos educadores, e defende a educação problematizadora, que estimula o diálogo, a reflexão e a participação dos educandos na construção do conhecimento. Enfatiza a importância da leitura do mundo, que precede e condiciona a leitura da palavra, e da dialogicidade, que é a essência da educação como prática da liberdade.

Embora a Bahia dedique um capítulo específico à Educomunicação Socioambiental na Lei nº 12.056, que institui a EA no Estado, o que se percebe é um pouco entendimento sobre a temática e, menos ainda, sua presença no cotidiano da maioria das salas de aula da Bahia. Diante disso, nota-se que há uma distância entre os documentos oficiais de EA, voltados à educação básica, e o que de fato ocorre nas escolas; ou seja, parece haver um descompasso entre a legislação de EA e sua efetiva aplicação nas instituições, onde muitos professores nunca ouviram falar no termo Educomunicação.

Segundo Nascimento, Nogueira e Ramos (2019), essa realidade está relacionada à lentidão no processo de regulamentação da PEEA/BA, que só ocorreu oito anos após a promulgação da lei, e à ausência de formação e difusão desses instrumentos junto aos profissionais da educação. Como resultado, muitas escolas sequer inserem tais documentos nos seus planejamentos, e grande parte dos professores permanece alheia às suas diretrizes, revelando um descompasso entre o que está estabelecido legalmente e o que se realiza no cotidiano escolar.

2.4 A inserção da Educomunicação como fomento às políticas de Educação Ambiental no Brasil

A legislação brasileira avançou no sentido de promover a Educação Ambiental com a promulgação da Lei Federal nº 9.795/99, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental e criando, em 2003, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), que adota, como uma de suas linhas de ação, a “Comunicação para a Educação Ambiental” (Brasil, 2008).

Em 2004, a consulta do ProNEA reuniu contribuições de mais de 800 educadores ambientais em todo o país. Este evento representou um marco importante no desenvolvimento da Educação Ambiental no Brasil, proporcionando um espaço para a troca de ideias e experiências entre profissionais do campo. Durante o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, lançou-se a Revista Brasileira de Educação Ambiental e criou-se a Rede Brasileira de Educomunicação Ambiental – REBECA (Brasil, 2008).

Nesse contexto, houve um crescente interesse da Educomunicação no âmbito das políticas ambientais, como destacado pela Escola de Comunicações e Artes da USP (ECA/USP, 2025). Assim, em 2010, o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) reafirmou a política sob a perspectiva educacional, adotada desde 2005 pelo MMA, e o Ministério da Educação incorporou o conceito da Educomunicação a um dos macrocampos do Programa Mais Educação, reconhecendo seu potencial pedagógico na formulação de projetos inovadores para o ensino médio e contemplando mais de 3.500 escolas em todo o território nacional. Essas iniciativas visavam fortalecer e disseminar o campo da Educação Ambiental, fornecendo um espaço para a divulgação de pesquisas, experiências e reflexões.

A partir do pensamento pedagógico de Paulo Freire, uma das matrizes filosóficas do ProNEA, também foi possível efetuar compreensões e reconceituações para o aparecimento de um novo campo de conhecimento, conjugando-se a educação à comunicação: o campo da Educomunicação (Brasil, 2005).

Dessa maneira, entende-se que “a Educomunicação aproxima o campo da Educação Ambiental à perspectiva de uma comunicação popular educadora, autonomista e democrática” (Brasil, 2008, p. 9). Tal perspectiva de educação requer práticas pedagógicas que envolvam abordagens interdisciplinares, de modo que tais práticas possam ser disseminadas entre todos os agentes sociais. Entende-se que a proposta de uma Educomunicação Socioambiental pressupõe o afastamento de “práticas bancárias” (Freire, 1983); essa abordagem se diferencia por rejeitar a ideia de que a melhoria das condições de vida dos excluídos possa ocorrer sem que haja uma profunda interrogação da sua realidade e a ampliação da participação social (Citelli; Falcão, 2020).

Então a Educomunicação Socioambiental, como princípio educativo, contribui para a

Educação Ambiental Crítica. Trata-se de uma abordagem que articula conhecimento, comunicação e ação social ao promover a escuta ativa, a expressão plural e o engajamento dos sujeitos na transformação da realidade, reafirmando, dessa maneira, o papel da escola como espaço de emancipação e cidadania.

Nesse sentido, a Educomunicação se apresenta como possibilidade de abordar a problemática ambiental a partir de temas do cotidiano de educandos e educadores. Por trabalhar em uma perspectiva transdisciplinar entre comunicação e educação, a Educomunicação transcende dos meios para as mediações, entendendo que a mídia possui repertórios de conteúdos que permeiam e transformam os indivíduos e suas relações (Fortunato; Torquato, 2015).

A Educomunicação emerge como uma estratégia para a educação ambiental, uma vez que proporciona uma nova metodologia capaz de influenciar os processos educativos no que diz respeito às reflexões da Educação Ambiental Crítica. Através da integração entre comunicação e Educação Ambiental, a Educomunicação Socioambiental visa promover a educação, o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades de interação entre as pessoas, bem como aumentar a consciência sobre os temas educativos.

Essa abordagem não se restringe à simples transmissão de informações, mas busca incentivar uma participação ativa e crítica dos educandos na construção do conhecimento e na reflexão sobre questões socioambientais (Brianezi; Gattás, 2022). Além disso, a Educomunicação Socioambiental propicia a apropriação democrática e autônoma dos produtos da comunicação, permitindo que os indivíduos tenham voz e participem ativamente do processo de aprendizagem e de construção de uma consciência ambiental mais ampla e comprometida com a sustentabilidade.

2.5 Educomunicação: trajetória e definição de um campo interdisciplinar

O processo de comunicação é inerente à condição humana, sendo o meio pelo qual os indivíduos estabelecem sua presença no mundo (Soares, 2011). Ao longo da história, tanto os modos de se comunicar quanto os meios empregados nesse processo passaram por transformações. Na busca por expandir as possibilidades de interação, as sociedades têm continuamente reinventado suas práticas comunicacionais. Essa evolução constante tem modificado profundamente a maneira como interagimos e expressamos nossas ideias, resultando na utilização de uma vasta gama de recursos e linguagens, incluindo a escrita, as imagens e os recursos audiovisuais (Martins, 2015).

Dessa forma, entende-se que é por meio da comunicação que o indivíduo consegue se

relacionar e dialogar com o mundo, tornando a educação, em si, uma prática comunicativa na medida em que esta não se apresenta como transferência de saber (Freire, 2013). Tal compreensão se assenta nas ideias de Freire de que a comunicação é o pilar que transforma o ser humano em sujeito ativo, porque: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire; Guimarães, 2013, p. 59).

Assim, a educação se valida na medida em que promove a interação entre pessoas que buscam compreender o sentido de suas realidades, capacitando-as a se tornarem agentes críticos, reflexivos e atuantes. Numa perspectiva libertadora, a comunicação não apenas fundamenta a ação educativa, mas também pressupõe que os seres humanos estão em constante troca com seu ambiente e uns com os outros (Duvernoy; Régnier, 2022).

A filosofia de Freire, ao atrelar educação e comunicação, enfatiza que o aprendizado genuíno ocorre na troca entre sujeitos e na construção coletiva do conhecimento. Além disso, tece crítica à educação bancária e à comunicação de massa, defendendo que o diálogo deve ser o princípio central tanto na educação quanto na comunicação, e ressalta a necessidade de uma formação crítica para enfrentar a desinformação e a manipulação dos meios midiáticos (Freire; Guimarães, 2013).

A busca por uma educação que transcenda a mera transmissão de conhecimento é cada vez mais urgente. É necessário um modelo educacional que aproxime o saber científico do saber popular, promovendo a comunicação, a criatividade, a colaboração e a criticidade. Nesse sentido, os autores concluem que a verdadeira educação não pode ser um ato de “extensão” (Freire; Guimarães, 2013, p. 15), mas sim de comunicação. O conhecimento não é algo a ser dado, mas algo a ser construído coletivamente a partir do diálogo e da reflexão crítica.

Portanto, a comunicação autêntica não se resume à simples transferência de conhecimento entre indivíduos, mas se manifesta através da participação conjunta na construção do sentido dos significados. Essa abordagem enfatiza uma prática crítica e colaborativa na qual os sujeitos são cocriadores e interpretam as mensagens de forma dialógica. Nessa perspectiva, Freire enfatiza que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (Freire, 1996), pois a construção do conhecimento ocorre em um processo de interação e troca de experiências entre educadores e educandos. Esse princípio está na base da Educomunicação, que defende práticas comunicativas horizontais, eliminando a relação hierárquica tradicional entre quem ensina e quem aprende (Brianezi; Gattás, 2022).

Encontramos, ao estudar a Pedagogia da Autonomia (Freire, 1996), vários pontos de encontro entre a teoria freireana e a Educomunicação, que convergem na defesa de um ensino-

aprendizagem dialógico, crítico e participativo. Conjuntamente, essas teorias propõem uma educação na qual os educandos são protagonistas do próprio aprendizado e rejeitam a educação bancária. Freire (1996, 2013) fornece a base teórica para uma prática pedagógica transformadora, enquanto a Educomunicação operacionaliza essas ideias por meio de processos comunicativos interativos, colaborativos e dialógicos.

A inter-relação entre educação e comunicação é um aspecto fundamental para a compreensão dos processos formativos e das dinâmicas sociais. Esses campos se configuram como interdependentes, uma vez que a comunicação é essencial para a construção do conhecimento e a educação ocorre a partir da comunicação. Conforme destacado por Martirani (2008), essa relação é indissociável.

Assim, os dois campos estão inter-relacionados e estabelecem uma interconexão necessária e interdependente. Sendo o diálogo reconhecido como elemento estruturante de ambas, é possível afirmar que não existe educação sem comunicação, assim como não há comunicação sem educação. Contudo, apesar de estarem intrinsecamente relacionadas, educação e comunicação representam domínios distintos do conhecimento. A interseção entre esses dois campos não é um fenômeno recente. Em meados do século XX, educadores e comunicadores visionários iniciaram o desenvolvimento de práticas inovadoras que combinavam educação e comunicação (Martirani, 2008).

A Educomunicação tem suas bases em diversas práticas que ocorriam ao redor do mundo, porém seus princípios se estabelecem a partir do referencial teórico que se firmou na América Latina, que foi o palco de importantes marcos na história dessas práticas. Movimentos sociais como a educação popular e a comunicação popular utilizaram a comunicação como ferramenta de empoderamento e transformação social (Soares, 2000).

Filósofos da educação (como Célestin Freinet e Paulo Freire) e da comunicação (como Mario Kaplún e Jesús Martín-Barbero) lançaram as bases para o surgimento de um novo campo de conhecimento que sustenta a interlocução entre comunicação e educação como um campo de diálogo, espaço para conhecimento crítico e criativo pautado na cidadania e na solidariedade. Assim entendida, a Educomunicação é um campo de mediações (Soares, 2000).

No final da década de 1990, estudos realizados por Soares e Machado (1999), do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (NCE/ECA/USP), envolvendo quase duas centenas de participantes na América Latina, evidenciaram o surgimento de um novo campo do conhecimento (Brianezi, 2024), resultante das profundas mudanças que vinham ocorrendo no campo de constituição das ciências, em especial as humanas, levando a uma derrubada de fronteiras, de limites, de autonomias e de

especificações, marcado pela aproximação e integração entre dois campos.

Ao seu final, a investigação concluiu que, efetivamente, um novo campo do saber mostra indícios de sua existência. E que já pensa em si mesmo, produzindo uma metalinguagem, elemento essencial para sua identificação como objeto autônomo de conhecimento: o campo da inter-relação Comunicação/Educação (Soares; Machado, 1999).

As conclusões do estudo introduziram no meio acadêmico um conceito que, nas últimas décadas, vem-se divulgando em diversos contextos de ensino e aprendizagem ao redor do mundo. Trata-se da Educomunicação, um campo de conhecimento que surge nas interseções entre a educação e a comunicação (Messias, 2018).

Ao longo de seu desenvolvimento na América Latina, a Educomunicação estruturou-se como um campo de conhecimento e prática social. O conceito de "Área de Intervenção", incorporado à pesquisa realizada pelo NCE/USP (1997-1999), desempenhou um importante papel na delimitação e organização das diferentes ações que estavam sendo desenvolvidas com base em referenciais e metodologias semelhantes ou muito próximas (Soares; Viana; Xavier, 2017).

As áreas de intervenção reforçam a especificidade e a diversidade da Educomunicação. De acordo com Soares e Machado (1999), inicialmente foram identificadas quatro grandes áreas de intervenção social.

Eram elas: 1ª. A "Educação para a comunicação" (a mais antiga, identificada com programas formativos denominados como Leitura Crítica da Comunicação, no Brasil; Media Education, na Europa e Educación en médios, na Ibero-América Latina); 2ª. A "Mediação Tecnológica na Educação"; 3ª. A "Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos" e 4ª. A "Reflexão Epistemológica sobre o Agir Educomunicativo" (Soares, Viana; Xavier; 2017, p. 15)

Com o avanço das pesquisas e das práticas no campo, novas áreas passaram a ser sistematizadas, entre elas a Expressão Comunicativa por meio das Artes, a Pedagogia da Comunicação e a Produção Midiática. Paralelamente, intensificaram-se as discussões acerca da ampliação dessas áreas, incluindo a possibilidade de reconhecimento da Educomunicação Socioambiental como oitava área de intervenção. Trata-se, contudo, de um processo ainda em debate e não formalizado institucionalmente (Soares; Viana; Xavier, 2017).

Assim, o conjunto de ações realizadas, dentro de cada uma das áreas de intervenção, pode ser denominado, com base na proposta de Mario Kaplún, de "Educomunicação" (Soares; Machado, 1999). Essa definição enfatiza que a Educomunicação não se limita a uma única atividade ou prática, mas engloba um conjunto de ações comunicativas dentro do espaço educativo, com o objetivo principal de produzir e desenvolver ecossistemas comunicativos, ou seja, criar ambientes de comunicação que favoreçam o aprendizado, a troca de saberes e o engajamento de todos os envolvidos no processo educacional.

Definimos, assim, Educomunicação como o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais (tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádio educativos, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros coordenadores de educação a distância ou “e-learning”, e outros....), assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. (Soares 2008, p. 63)

A ideia de ecossistema comunicativo, defendida por Soares (2000), engloba a forma como o ambiente onde ocorrem as interações comunicativas é organizado, como os recursos disponíveis são distribuídos e acessados, os modos de agir dos indivíduos envolvidos e, por fim, as ações que, em conjunto, definem um determinado tipo de prática comunicacional (Soares, 2008).

Para o autor, a Educomunicação trata-se de um campo interdisciplinar que visa potencializar a expressão dos sujeitos e promover a leitura crítica das mídias. Diante desse cenário, tal campo pode transformar a escola em um espaço de produção comunicativa plural.

Nesse sentido, Brianezi e Gattás (2022) afirmam que a Educomunicação consiste no exercício do direito à comunicação, o qual promove tanto a aprendizagem individual quanto coletiva para fortalecer a democracia. Dessa forma, entende-se que a Educomunicação tem suas bases na comunicação ética, fundamentada na transversalidade, no discurso democrático, na dialogicidade, na participação ativa e na valorização da diversidade de saberes.

De acordo com Soares (2008), as práticas educacionais visam integrar ações com o objetivo principal de aumentar a capacidade comunicativa das atividades humanas. Para isso, fundamentam-se em uma teoria da ação comunicativa que privilegia a comunicação dialógica, adota uma ética de responsabilidade social por parte dos produtores culturais e estimula uma recepção ativa e criativa das audiências. Além disso, essas práticas orientam o uso dos recursos informacionais conforme os interesses dos diversos agentes envolvidos, incluindo produtores, instituições mediadoras e consumidores, o que, em conjunto, expande os espaços de expressão.

2.5.1 Educomunicação Socioambiental

A consolidação da Educação Ambiental no Brasil tem a comunicação como elemento estratégico para a sensibilização e a mobilização social em torno das causas socioambientais. Essa articulação entre EA e comunicação foi sendo construída gradualmente, tanto no plano conceitual quanto nas práticas, por meio de iniciativas que buscaram sustentar processos formativos diversos. Esses processos se desenvolveram em múltiplos contextos, incluindo o ensino formal, as organizações da sociedade civil e os movimentos ambientalistas, bem como em espaços não formais e informais de educação (Martins, 2015). Conforme destacado pela

autora, esse percurso se dá tanto pelo amadurecimento conceitual das relações entre comunicação e educação quanto pela afirmação do direito à comunicação como princípio pedagógico e político.

A relação entre Educomunicação e Educação Ambiental é evidenciada no 14º princípio do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (Cúpula dos Povos na Eco-92), o qual destaca a necessidade da democratização dos meios de comunicação de massa e do comprometimento desses veículos com os interesses de todos os setores da sociedade (Brianezi, 2024).

Assim, a relação entre o direito à comunicação e a Educação Ambiental transcende a dimensão instrumental da informação e se apoia em um princípio ético e político: o reconhecimento da comunicação como um direito humano. Esse entendimento, conforme analisa Brianezi (2012), não se limita à ampliação do acesso aos meios de comunicação, mas propõe novas perspectivas da própria lógica comunicativa, na medida em que compreende a comunicação não como um processo técnico e mecânico de transmissão de conteúdo, mas pressupõe a construção de espaços de escuta, diálogo e expressão, especialmente daqueles historicamente silenciados.

A Educomunicação Socioambiental, nesse sentido, não se restringe à veiculação de informações ambientais, mas propõe uma abordagem que reconhece o caráter dialógico da comunicação e sua força como instrumento de transformação coletiva. O direito à palavra, à escuta e à produção simbólica passa a ser compreendido como condição para o exercício pleno da cidadania ambiental, especialmente quando vinculado à multiplicidade de vozes e saberes presentes nos territórios.

Esse direito está diretamente ligado ao direito à linguagem simples, garantindo que todos tenham acesso às informações em linguagem clara, objetiva e acessível, especialmente quando se tratar de conteúdos de interesse público, como políticas, leis, serviços ou direitos (Brianezi, 2023). A autora defende que a linguagem simples deve ser compreendida como um direito à comunicação, diretamente relacionado à democracia, ao acesso à justiça socioambiental e à promoção de uma educação crítica, conforme preconizado na Agenda 2030 nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Nesse contexto, Brianezi (2023) aponta desafios de comunicação em relação à Agenda 2030. Em sua análise, argumenta que a linguagem técnica presente nos documentos dessa Agenda dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) pode dificultar a apropriação crítica desses conteúdos pelos estudantes e professores, afastando-os dos processos de reflexão.

Assim, a Educomunicação Socioambiental como mediação pedagógica e política, por

meio da linguagem simples, busca fortalecer a participação ativa dos sujeitos nos processos educativos, ao mesmo tempo em que combate as formas hegemônicas e unilaterais de produção de sentidos, em favor da justiça socioambiental, da diversidade cultural e da ampliação da cidadania (Brianezi, 2012; 2023).

2.6 A formação de professores em Educação Ambiental

Desde a segunda metade dos anos 1990, o Brasil passou por uma expansão significativa da Educação Ambiental (EA) no ensino básico. Uma pesquisa realizada pelo MEC aponta que, entre 2001 e 2004, as políticas públicas e a implementação de diretrizes impulsionaram a oferta de EA nos currículos das escolas do ensino fundamental em território brasileiro. Porém, a análise dos dados dos censos escolares, nesse período, revelou padrões e tendências que permitiram traçar um panorama nacional, o qual apontou diferenças regionais no acesso à EA no Brasil (Loureiro; Cossío, 2007).

Os dados do Censo Escolar do INEP, de 2004, indicavam que 94% das escolas de ensino fundamental afirmavam incorporar a temática em seus currículos, seja por meio de projetos ou de disciplinas específicas. Embora essa abrangência represente um avanço na garantia desse direito, a simples universalização não assegura a conformidade com os objetivos e princípios da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA – Lei nº 9.795, de 1999). Para que haja uma efetiva qualificação, é fundamental intensificar as pesquisas, aprimorar os programas de formação de professores e desenvolver indicadores de avaliação adequados (Lipai, Layrargues; Pedro, 2007).

A Educação Ambiental (EA) no Brasil é delineada pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que a conceitua como processos que envolvem valores, conhecimentos, habilidades e atitudes, individual e coletivamente, voltados à conservação do meio ambiente. Assim, a PNEA estabelece a EA como um componente a ser integrado em todo o processo educativo e em todos os níveis e modalidades, tanto em caráter formal quanto não formal (Leal; Nepomuceno, 2025).

Desse modo, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA/1999) regulamenta a EA no ambiente escolar. O art. 9º define a educação escolar como aquela desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando todos os níveis e modalidades. Já o art. 10º preconiza que a Educação Ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal (Brasil, 1999).

A PNEA (Lei nº 9.795/1999) define a EA como parte integrante de todo o processo

educativo, diretriz reforçada pelas DCNEA (2012), visando à sua efetiva inserção curricular para além da mera fragmentação de conteúdos (Leal; Nepomuceno, 2025). Apesar disso, percebe-se que existe uma profunda dissonância entre a lei e a maioria das práticas escolares. Conforme apontam Lipai, Layrargues e Pedro (2007), a efetivação da lei depende de projetos político-pedagógicos coerentes, da formação continuada de professores em uma perspectiva crítica e de um compromisso institucional que vá além do discurso oficial.

De acordo com o estudo de Leal e Nepomuceno (2025), o que se vem observando é um esvaziamento da Educação Ambiental (EA) nos documentos oficiais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, trata a EA como um conjunto de habilidades e aprendizagens essenciais relacionadas, direta ou indiretamente, ao meio ambiente, evidenciando um modelo de educação alinhado ao modelo socioeconômico vigente, na medida em que não a contempla como um processo formativo. Assim, ao suprimir o debate socioambiental em uma perspectiva crítica, a BNCC dificulta sua inserção nos currículos escolares e contribui para o esvaziamento da EA na educação básica, prevalecendo sua compartimentação em disciplinas (Longo; Bonotto, 2024).

A partir de 2019, com o objetivo de alinhar a formação docente às diretrizes da BNCC, tanto na formação inicial quanto na continuada, foi instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esta, ao aplicar o modelo curricular por competências à formação docente, provocou uma redução do conhecimento a esquemas e modelos, priorizando uma demanda mundial, exterior à realidade local (Leal; Nepomuceno, 2025).

Nesse sentido, Figueredo e Limaverde (2023) traçam um panorama da Educação Ambiental na educação formal, analisando estudos de diversos autores sobre a temática nas escolas brasileiras desde sua regulamentação. Nesse contexto, apontam que as fragilidades na implementação da Educação Ambiental, na maioria das escolas, estão diretamente ligadas à fragmentação do tema, à ausência de articulação com o projeto político-pedagógico (PPP) e à carência de formação docente.

Em relação à formação docente, um estudo de Souza, Garcia e Vasconcelos (2024) considera sua implementação um desafio e aponta para lacunas existentes nos cursos de licenciatura, uma vez que não são oferecidas disciplinas específicas de Educação Ambiental (EA) em boa parte das universidades. Os autores reforçam a importância dessa formação para a Educação Ambiental na educação básica e ressaltam que, ao desenvolver conhecimentos, competências e atitudes ambientais, os professores podem planejar e implementar atividades educativas que promovam a sensibilização e a conscientização ambiental dos estudantes.

Nesse sentido, Longo e Bonotto (2024) analisaram diversos estudos que evidenciam disparidades entre o que estabelece a legislação e a prática observada no ensino superior. As autoras constataam que, embora a universidade constitua um espaço privilegiado para o debate e a produção de conhecimento acerca das questões socioambientais, a EA permanece pouco incorporada aos currículos da graduação, da pós-graduação e aos programas de formação continuada.

As autoras afirmam que essa insuficiência formativa tende a limitar a implementação de práticas de EA no espaço escolar e pode enfraquecer a atuação docente, contribuindo para fragilizar um dos papéis centrais do professor: conduzir, junto aos estudantes, processos reflexivos que contribuam para a formação de sujeitos autônomos, orientados por valores socialmente justos e ambientalmente responsáveis (Longo; Bonotto, 2024).

Assim, a formação de professores para a EA apresenta-se como um tema central e complexo, sendo de fundamental importância para a consolidação da dimensão socioambiental na educação básica. Nesse contexto, a Resolução nº 4/2024 do Conselho Nacional de Educação institui novas Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas (Brasil, 2024). O documento insere, de forma transversal, a Educação Ambiental e a sustentabilidade no Núcleo I, que trata dos Estudos de Formação Geral, exigindo o preparo dos futuros professores para uma atuação crítica e socialmente justa diante dos desafios socioambientais contemporâneos.

Em paralelo, a normativa estabelece o estudo das relações entre educação e comunicação como eixo transversal e indispensável. Ao preconizar o letramento digital e a apropriação pedagógica das mídias para a promoção do pensamento crítico, o texto alinha-se aos fundamentos da Educomunicação, ainda que não os sistematize explicitamente. Essa convergência normativa entre a pauta ambiental e o agir comunicacional ratifica a urgência de integrar essas dimensões na educação básica, reforçando a pertinência da reflexão e a atualidade da proposta formativa desenvolvida nesta pesquisa.

2.7 Ciclo Formativo: Estratégia para formação de professores em Educação Ambiental

O Ciclo Formativo configura-se como uma proposta metodológica para a formação continuada de professores (Bemme; Isaia; Llinares, 2021). Os momentos que integram essa dinâmica possibilitam um processo ativo de negociação de significados entre os participantes, o que favorece a construção coletiva do conhecimento e contribui para a aprendizagem docente. Ademais, o caráter dialético entre teoria e prática, inerente a esse processo, estimula a reflexão crítica dos professores, levando-os a reavaliar e a reorganizar suas práticas pedagógicas com base em diferentes saberes.

Sob essa ótica, o Ciclo Formativo rompe com modelos de formação pontuais, muitas vezes meramente instrutivos e deslocados da realidade escolar. Ao favorecer a reflexão crítica sobre as experiências vividas, a produção colaborativa de conhecimentos e a ampliação do debate sobre concepções e práticas pedagógicas, a metodologia mostra-se estritamente alinhada à Educação Ambiental Crítica e aos fundamentos da Educomunicação. Tais campos demandam processos formativos permanentes, dialógicos e contextualizados, que sejam capazes de problematizar as contradições socioambientais, de articular teoria e prática, bem como de fomentar a autonomia e o engajamento político dos docentes na construção de práticas educativas transformadoras.

Para operacionalizar a abordagem colaborativa no desenvolvimento deste estudo, optou-se pelo Ciclo Formativo. Inspirado na espiral da práxis de Paulo Freire (1987) e nos ciclos de ação-reflexão da pesquisa-ação, esse percurso metodológico organiza o processo investigativo em etapas interdependentes e recorrentes. Tal dinâmica garante a articulação contínua entre teoria, prática e reflexão coletiva, uma vez que compreende todas as fases do processo, desde o diagnóstico das necessidades formativas até a avaliação (Ibiapina; Bandeira, 2016).

Dessa maneira, à medida que as discussões avançam no grupo, ampliam-se as reflexões sobre a prática e a construção de conhecimentos acerca da Educação Ambiental Crítica e da Educomunicação. Nesse sentido, Ibiapina (2016) articula a pesquisa-ação crítica e a pesquisa colaborativa em ciclos de produção de conhecimento. De acordo com a autora, os participantes da pesquisa colaborativa se colocam como aprendizes, de modo que aprendem com os conhecimentos, experiências, reflexões e organização cognitiva e afetiva do outro. Entende-se que a colaboração tem o potencial de aprofundar as compreensões sobre práticas educativas, desde que estruturada por meio de ações formativas críticas que possibilitem a emergência e o questionamento de contradições existentes. Nesse processo interativo, os participantes dialogam, negociam significados e reavaliam perspectivas, promovendo a reconstrução das práticas pedagógicas com base na relação entre teoria e prática (Ibiapina, 2016).

Nessa abordagem, professores e pesquisadora constituem um coletivo de coprodução de conhecimentos, compartilhando decisões e assumindo corresponsabilidade pelo percurso investigativo-formativo. Diferentemente da cooperação, que pode preservar assimetrias, a colaboração implica liderança compartilhada, negociação permanente e produção conjunta de sentidos, configurando a pesquisa como unidade indissociável entre investigação e formação (Ibiapina, 2016). Nessa perspectiva, o Ciclo Formativo apresenta-se como um dispositivo adequado à Educação Ambiental Crítica, ao possibilitar que os professores analisem, confrontem teoricamente e reconstruam sua prática em diálogo com seus pares.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de Estudo

Inserida no campo da Educação, a presente pesquisa adota uma abordagem de natureza qualitativa, por compreender que essa perspectiva permite captar a complexidade e a subjetividade dos processos formativos, superando modelos meramente prescritivos (Gatti, 2010). No entanto, com o objetivo de organizar e sistematizar a distribuição das respostas dos participantes, em algumas questões do questionário, foram utilizados procedimentos de estatística descritiva simples. Os dados, apresentados sob a forma de gráficos, possuíram caráter complementar e serviram como apoio à interpretação qualitativa das informações produzidas na pesquisa.

Portanto, para alcançar os objetivos propostos neste estudo, optou-se por essa abordagem, pois ela permite uma análise contextualizada e a compreensão aprofundada das percepções e dos significados atribuídos pelos professores às práticas de Educação Ambiental, bem como da maneira pela qual estas podem ser reelaboradas a partir da inserção dos princípios da Educomunicação. Tal escolha permite captar as representações, as experiências, as percepções e as interações dos sujeitos envolvidos – aspectos que não poderiam ser apreendidos apenas por dados quantitativos (Oliveira *et al.*, 2023).

Quanto aos fins, trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, por se caracterizar como um estudo desenvolvido com o interesse de buscar respostas para problemas específicos observados no contexto investigado (Silva, 2024). Em relação aos objetivos, define-se como uma pesquisa descritiva, na medida em que busca conhecer, descrever e interpretar os fenômenos estudados, estabelecendo possíveis relações entre as variáveis que compõem o cenário da pesquisa (Gil, 2010).

Em relação aos procedimentos, a presente pesquisa foi organizada em duas etapas metodológicas complementares: a) pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base em estudos anteriores disponibilizados em publicações científicas, periódicos acadêmicos, livros e outras fontes de informação; e b) pesquisa de campo, estruturada a partir do método da pesquisa colaborativa.

A pesquisa colaborativa, de acordo com Ibiapina (2016), pode ser compreendida como uma vertente da pesquisa-ação (Thiollent, 2011) que se orienta para a análise e a intervenção em problemáticas sociais, particularmente as que emergem no ambiente escolar. Tal perspectiva promove a parceria entre pesquisadores e professores na busca por soluções e visa a fomentar a participação ativa dos docentes no processo de produção de dados, reforçando o aspecto de

construção conjunta do conhecimento (Ibiapina *et al.*, 2016).

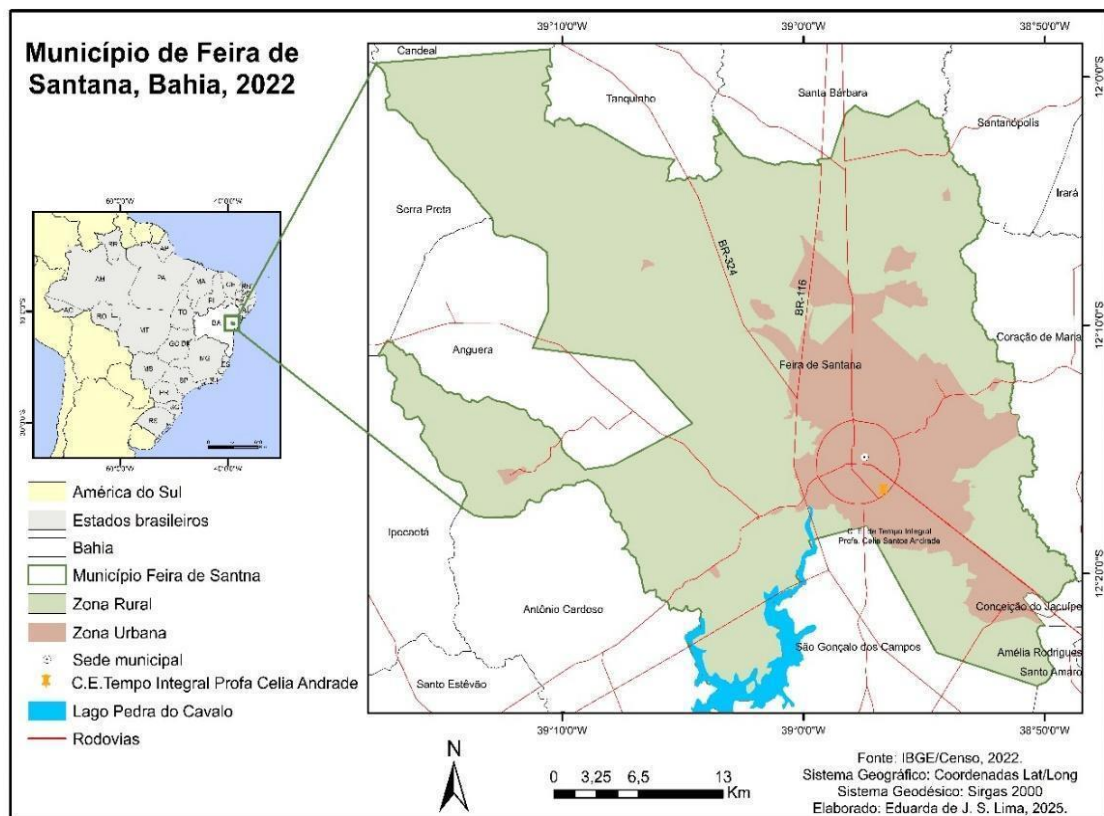
3.2 Localização e descrição da área de Estudo

O estudo foi desenvolvido no Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Celia Andrade (CETIPCSA), uma escola pública situada no município de Feira de Santana, Bahia. Localizado na região Nordeste do Brasil, o município situa-se a aproximadamente 100 quilômetros da capital, Salvador.

Considerada um importante entroncamento rodoviário do país, Feira de Santana destaca-se por sua posição estratégica, funcionando como elo entre diversas regiões do estado e do país. Com uma população superior a 600 mil habitantes, segundo dados do IBGE (2022), o município configura-se como o segundo mais populoso da Bahia e exerce relevante influência econômica, comercial e educacional no interior baiano.

A instituição localiza-se às margens de uma rodovia, na Avenida Eduardo Fróes da Mota, s/n, no Bairro 35° BI (Figura 2). Situada em zona urbana, a escola atende a estudantes oriundos de bairros populares do entorno, tais como Irmã Dulce, Lagoa Subaé, Subaé, 35° BI e Aviário.

Figura 2 – Localização do CETIPCSA no município de Feira de Santana



Fonte: Eduarda de J. S. Lima, 2025

A instituição é uma escola pública da rede estadual que atende aproximadamente 750 estudantes, distribuídos entre os turnos matutino e vespertino. O colégio oferta o Ensino Médio em Tempo Integral, com quatro turmas da 1ª série e três da 2ª série. Devido ao processo de alinhamento gradual à política estadual de Educação Integral, a Unidade ainda mantém, no ano letivo de 2025, parte de sua oferta em regime de tempo parcial, contemplando cinco turmas do 8º ano e sete do 9º ano do Ensino Fundamental II, além de cinco turmas da 3ª série do Ensino Médio.

O quadro organizacional do CETIPSA é composto pela equipe gestora, formada por uma diretora, um vice-diretor e uma secretária escolar, além de cinco funcionários de secretaria, dez funcionários de apoio e serviços gerais. A equipe pedagógica conta com duas coordenadoras pedagógicas. O corpo docente é composto por 31 professores: uma professora articuladora da Educação Integral, uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 29 professores que atuam nos componentes curriculares das diferentes áreas do conhecimento.

3.3 Participantes da Pesquisa

A pesquisa contou com a participação inicial de 13 docentes de diferentes áreas de conhecimento, sendo quatro de Ciências da Natureza, quatro de Ciências Humanas, três de Linguagens e dois de Matemática, todos atuantes no CETIPSA. A amostra deste estudo foi definida por meio de um critério não probabilístico por conveniência, considerando-se a natureza qualitativa da investigação e os seus objetivos. Essa estratégia amostral é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, especialmente quando se busca compreender, em profundidade, fenômenos sociais em contextos específicos (Esteves *et al.*, 2024).

A seleção dos participantes buscou contemplar aqueles que já desenvolvem ou se interessam em desenvolver práticas de Educação Ambiental. Esses professores foram convidados a colaborar ativamente durante todo o processo de pesquisa. Os critérios de inclusão foram: ser professor/a efetivo/a do quadro de magistério da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), fazer parte do corpo docente do CETIPSA, desenvolver ou ter interesse em desenvolver práticas de EA e concordar em assinar o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

3.4 Posicionamento da pesquisadora no campo

No desenvolvimento desta pesquisa, considera-se necessário explicitar o lugar ocupado

pela pesquisadora no contexto investigado, uma vez que esta integra o quadro docente da Unidade Escolar em que o estudo foi realizado. Tal condição implicou uma inserção prévia no campo, caracterizada pelo conhecimento da organização e dinâmicas do cotidiano da escola e pelas relações estabelecidas com os participantes.

Essa inserção é compreendida como parte constitutiva do processo investigativo, especialmente no âmbito da pesquisa colaborativa. Nessa perspectiva, conforme Ibiapina (2016), o conhecimento é produzido de forma compartilhada entre pesquisador e docentes, articulando investigação e formação. Desse modo, o vínculo preexistente com a escola favoreceu a construção de objetivos comuns, bem como a realização de momentos de reflexão sobre as práticas educativas.

Ao mesmo tempo, reconhece-se que essa condição delimita o alcance dos resultados, por se tratar de um contexto específico, atravessado por relações de proximidade. Assim, a atuação da pesquisadora é assumida como parte do processo de produção dos dados, em consonância com a abordagem qualitativa adotada.

3.5 Coleta de dados

A coleta de dados percorreu o seguinte delineamento para obter as informações necessárias para compreender o problema de pesquisa e alcançar os objetivos definidos. O processo metodológico foi estruturado da seguinte maneira:

Apresentação da pesquisa e convite: optou-se por uma roda de conversa inicial com os professores do CETIPCSA, nas reuniões de Atividade Complementar (AC) que ocorreram semanalmente por área de conhecimento (terça-feira: Humanas; quarta-feira: Linguagens e quinta-feira: Ciências da Natureza e Matemática), para apresentar os objetivos da pesquisa, sua relevância e os princípios éticos que orientaram o trabalho. Esse encontro, de natureza dialógica e horizontal, teve como propósito convidar os docentes a integrarem a pesquisa. Posteriormente, houve a leitura do TCLE e a assinatura pelos interessados em participar do estudo.

Esse momento possibilitou um primeiro espaço de escuta e partilha, fortalecendo o caráter colaborativo da investigação. Além disso, nessa conversa, foi possível perceber, nas falas de alguns professores, a presença de práticas de Educação Ambiental no CETIPCSA, pois, de acordo com Moura e Lima (2016), “no contexto da roda de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e fala”.

Aplicação de questionários: Foram aplicados dois questionários ao grupo participante da pesquisa. O primeiro instrumento foi encaminhado no dia 22 de abril de 2025, aos 13 docentes de diferentes áreas de conhecimento que aceitaram participar do estudo. Essa etapa

teve como objetivo a caracterização do perfil sociodemográfico e formativo dos participantes.

O questionário foi composto por 24 questões fechadas (Apêndice B), organizadas em duas partes. A Parte I abordou aspectos sociodemográficos, formação acadêmica, tempo de docência e tempo de atuação no CETIPCSA. A Parte II contemplou questões relacionadas aos conhecimentos dos docentes acerca da Educação Ambiental (EA), da Educomunicação e das políticas públicas de Educação Ambiental.

Antes da aplicação do instrumento junto ao grupo participante, foi realizado um estudo piloto, conforme orientação metodológica apresentada por Maia (2020), com dois professores da própria instituição. Essa etapa teve como finalidade verificar a clareza, a pertinência e a aplicabilidade das questões formuladas. As observações e dúvidas levantadas pelos respondentes permitiram ajustes pontuais no instrumento, contribuindo para uma maior confiabilidade e validade do processo de coleta de dados.

Visando à organização e à sistematização dos dados, as respostas a questões específicas (Q7, Q10, Q12, Q13, Q14, Q19, Q20, Q23) do primeiro questionário foram processadas por meio de estatística descritiva simples, a fim de mapear tendências iniciais, posteriormente aprofundadas na análise qualitativa. Adotou-se o cálculo por frequência absoluta e relativa, com base no total de respostas por item e não apenas no número de participantes.

Um segundo questionário, contendo três questões abertas (Apêndice C), foi aplicado no dia 30 de maio de 2025, com o objetivo de complementar as percepções dos docentes e compreender como a Educação Ambiental esteve presente em sua formação e em suas práticas pedagógicas.

Observação participante: A observação participante foi utilizada como técnica complementar de coleta de dados, articulada à abordagem colaborativa da pesquisa, com o intuito de acompanhar práticas de educação ambiental no cotidiano do CETIPCSA. As observações, registradas em diário de campo e por meio de registros fotográficos das produções realizadas, seguiram os cuidados éticos de sigilo e autorização de uso de imagens.

Formação do grupo de discussão: a partir da assinatura do TCLE, constituiu-se um grupo de discussão com 13 professores/as de diferentes áreas do conhecimento, interessados(as) em aprofundar os temas da Educação Ambiental Crítica e da Educomunicação. O grupo teve a função de participar do Ciclo Formativo, composto por momentos formativos e de acompanhamento reflexivo, em que se busca promover o diálogo entre teoria e prática, construir coletivamente saberes e elaborar a proposta de formação voltada ao contexto da escola.

Ciclo Formativo: Trata-se de um conjunto de oficinas, concebidas como espaço de construção coletiva do conhecimento, com o objetivo de elaborar uma proposta de formação

feita com os docentes e para os docentes. O ciclo foi composto por quatro encontros presenciais, com aproximadamente 180 minutos de duração (planejamento detalhado nos quadros 2, 3, 4 e 5), organizados de forma sequencial e participativa, que envolvem momentos dialógicos de fala e escuta, estudo teórico, reflexão crítica sobre práticas, planejamento pedagógico e sistematização de saberes, com base nos princípios da Educação Ambiental Crítica e da Educomunicação. A cada encontro foi gerado um produto, a fim de subsidiar a elaboração da proposta de formação.

O Ciclo Formativo desenvolvido no âmbito desta pesquisa foi institucionalmente inscrito como projeto de extensão universitária, devidamente aprovado pela UEFS e realizado entre maio e novembro de 2025 (Anexo B). Tal vinculação conferiu caráter institucional ao processo formativo, assegurando respaldo acadêmico e reconhecimento como espaço legítimo de diálogo entre a universidade e a escola básica. No entanto, no contexto desta investigação, o projeto de extensão foi mobilizado como dispositivo metodológico da pesquisa colaborativa, integrando formação e produção de dados de forma indissociável.

Os registros dos encontros ocorreram por meio de diário de campo, gravações de áudio, vídeo e fotografias (conforme autorizado pelo TCLE – Apêndice A) e produções escritas elaboradas pelos docentes durante as atividades em ferramentas digitais como o Padlet e o Google Apresentações. A análise dos dados oriundos do Ciclo Formativo permite compreender não apenas as concepções dos participantes, mas também os desafios e as potencialidades do processo formativo.

Sistematização da proposta de formação para os docentes: Após a análise das discussões e das propostas encaminhadas durante o Ciclo Formativo, as ideias foram organizadas e sistematizadas no formato de uma proposta de formação docente, pautada nos princípios e fundamentos da Educomunicação e da EAC, adequada ao contexto do CETIPCSA.

Validação da proposta de formação: A proposta de formação foi submetida à validação e avaliação pelos participantes no último encontro do Ciclo Formativo, por meio de diálogo coletivo e registros avaliativos, assegurando a coerência com os princípios da pesquisa colaborativa e o protagonismo docente no processo.

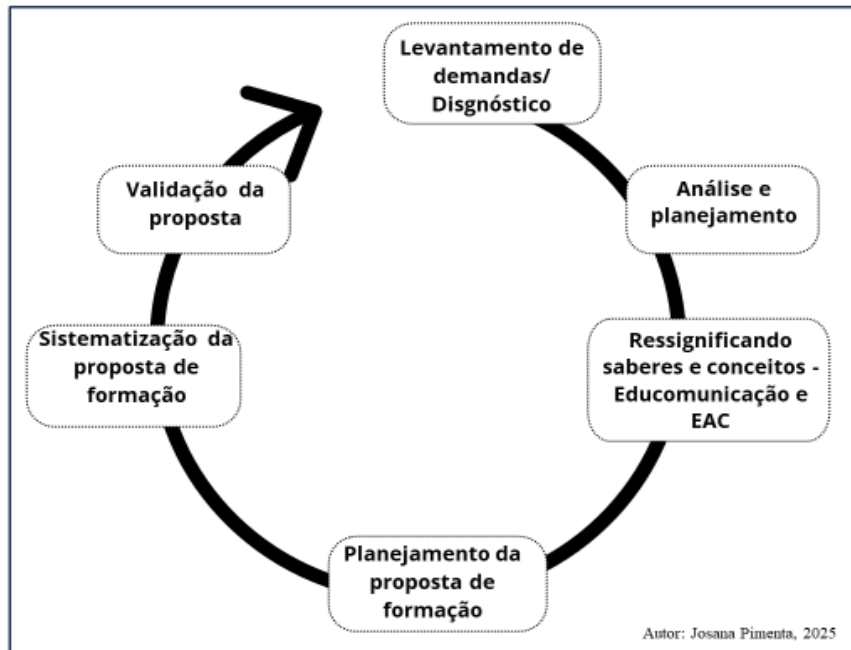
3.6 Desenvolvimento da pesquisa colaborativa com Ciclo Formativo

O Ciclo Formativo consiste em uma estrutura organizada de maneira sistemática e intencional, composta por momentos dialéticos que articulam teoria e prática. Essa organização busca estabelecer uma conexão reflexiva entre os estudos teóricos e as experiências concretas vivenciadas pelos sujeitos em formação, de modo a favorecer processos formativos

significativos e contextualizados (Bemme, 2020).

Assim, o Ciclo Formativo requer organização e planejamento das etapas – sintetizadas na Figura 3 – de forma que promova a interação entre os participantes.

Figura 3 – Etapas do Ciclo Formativo



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Para fins desse estudo, a organização dos momentos foi desenhada da seguinte maneira: diagnóstico; análise e planejamento; estudo/formação, discussão e reflexão; construção coletiva, discussão e reflexão; sistematização de construção coletiva; avaliação do processo. No contexto desse estudo, o Ciclo Formativo apresenta-se como espaço de escuta, formação e construção colaborativa. Nesse sentido, o grupo formado com os professores participantes da pesquisa inicialmente tem por objetivo, através das trocas e discussões, aprofundar a análise, verificar as interações, opiniões e reflexões sobre Educação Ambiental e a possível presença da Educomunicação associada às suas práticas.

Desse modo, a metodologia de Ciclo Formativo apresentou-se como uma abordagem colaborativa e crítico-reflexiva, realizada por meio da articulação entre os saberes e fazeres dos professores/as e os referenciais teóricos discutidos ao longo do processo formativo. Nesse contexto, a articulação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) ocorreu de forma transversal ao longo dessas etapas, especialmente nas discussões relacionadas à sustentabilidade, à participação social e à problematização das questões socioambientais no contexto escolar.

Além disso, buscou-se ampliar conhecimentos através das trocas e promover a

construção dialógica pautada na horizontalidade do Ciclo Formativo, que se concretiza em uma proposta de formação docente como produto educacional desse estudo. Assim, a construção da Proposta de Formação Colaborativa com e para os docentes teve o planejamento de seus encontros, detalhado no Quadro 2, Quadro 3, Quadro 4 e Quadro 5 abaixo:

Quadro 2 – Apresentação, contextualização e levantamento de demandas

Encontro 1 - Apresentação, contextualização e levantamento de demandas – Data: 30/05/2025			
Formato: presencial — Carga horária: 2 horas (composta por 2 horas de atividades síncronas)			
Mediador: Josana Pimenta			
Objetivos: Apresentar os objetivos da pesquisa. Mapear as práticas e concepções de EA presentes na escola. Analisar as abordagens e sentidos atribuídos à EA nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores Contextualização teórica do tema: Educação Ambiental.			
Tempo	Etapas/Momentos	Estratégias/Técnicas	Produto Esperado
5 min	Momento 1: Abertura e apresentações ● Explicação dos objetivos gerais da pesquisa e do propósito dos encontros.	● Apresentação oral com slides	
25 min	Momento 2: Pensar -Entre memórias e práticas: Reflexões sobre o fazer pedagógico ● Quais são as minhas experiências anteriores com EA? ● A EA esteve presente em minha formação? Como? ● Como defino EA na minha prática?	● Roda de conversa: Refletindo sobre práticas de EA. ● Anotação/ relato das experiências individuais.	● Registro de depoimento (cada professor respondeu o formulário com as 3 questões sobre o seu fazer pedagógico)
30 min	Momento 3: Dialogar ● Formação de duplas ou trios para discutir: ● O que entendemos por Educação Ambiental? ● De que maneira a EA se relaciona com os componentes curriculares que ensinamos? ● Quais desafios encontrados ao incorporar a EA em nossas práticas? ● O que fazemos de EA por aqui?	● Pense-Pares- Compartilhe (Think, Pair, Share) (Abordagem ativa para promover a colaboração e o envolvimento do grupo na construção do conhecimento. Que inclui três componentes: tempo para pensar, tempo para compartilhar com um parceiro, e tempo para compartilhar entre pares para um grupo maior).	● Quadro/mural com percepções coletivas.
20 min	Momento 4: Compartilhar ● Apresentação das reflexões de cada dupla ou trio sobre as questões propostas		
30 min	Momento 5: Levantamento de demandas ● Identificação das necessidades formativas dos docentes sobre o tema	● Mapeamento das necessidades formativas ● Plenária/ discussão	● Relato dos professores.
10 min	Encaminhamentos: ● Síntese das discussões, avaliação do encontro e planejamento do próximo encontro.	● Questionário de avaliação do encontro – link enviado aos professores.	● Avaliação do encontro
Material Necessário: Notebook, Projetor, slides, marcadores (pincel atômico), Papel metro ou cartolina, Caderno de registros, formulário com as questões, canetas e lápis, Celular com gravador de vídeo e áudio.			
Referência utilizada: Layrargues; Lima (2011; 2014); Suavé (2005); Carvalho (2004)			

Fonte: Organizado pela Autora, 2025

Quadro 3 – Reelaborando saberes e conceitos

Encontro 2 - Reelaborando saberes e conceitos - Educomunicação - Data 23/08/2025			
Oficina: Educomunicação entre conceitos e práticas Mediador: Claviano Nascimento de Sousa (Kaka Nascimento) Doutorando do Programa de Pós-graduação em Estudo das mídias- PPGEM – UFRN			
Objetivos: Analisar as abordagens e sentidos atribuídos à Educomunicação Discutir e ampliar conhecimentos sobre Educomunicação e Educomunicação Socioambiental			
Tempo	Etapas/Momentos	Estratégias/Técnicas	Produto Esperado
2 h	Momento 1: Atividade assíncrona: • Apresentação do grupo e prática educacional que demanda uma leitura prévia sobre o uso das Hashtags.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação mediada por Kaka Nascimento da (UFCG) - Educomunicador • Envio da atividade: https://docs.google.com/presentation/d/121ARoJulYZlunVyaB7j73fIh8sthadENQlcUjXbPcBM/edit?usp=sharing • Leitura prévia do material • Atividade com o uso positivo de Hashtags • Discussão sobre o uso das Hashtags 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção individual de uma Hashtags voltada ao trabalho em sala de aula
30 min	Momento 2: Atividade síncrona: • Apresentação e discussão sobre as possibilidades do uso pedagógico Hashtags voltando o olhar a temáticas socioambientais.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação oral com slides: • Exposição dialogada Apresentação via plataforma Google Meet. • Exibição de vídeo: https://youtu.be/LaCMGKUINB8?si=xELhkMkk_2FDHU3U 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção do quadro no Padlet sobre saberes e conceitos acerca da Educomunicação
60 min	Momento 3: Formação e discussão • Introdução ao tema e apresentação do objetivo Prática e reflexão: Como a comunicação acontece em sua rotina de educador/a? “Conta aqui pra mim” – Atividade com o uso do Padlet sobre as Educomunicação Momento 4: Vídeo (O que é Educomunicação) • Educomunicação entre conceitos e práticas Comunicação e Educação: as contribuições de Freire e outros teóricos para interseção entre dois campos.	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa com o Educomunicador Kaka Nascimento da (UFCG) • Plenária: Reflexões e práticas • Modelo de Roteiro de Intervenção educacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção do quadro no Padlet sobre saberes e conceitos acerca da Educomunicação
60 min	Momento 5: Princípios e estratégias de Educomunicação • A intervenção educacional Prática e reflexão: 1- Organizando as etapas de Intervenção educacional 2- Preenchendo lacunas: Reflexão – escrita – apresentação Exemplos de intervenção educacional • Educomunicação na prática educacional cotidiana – Possibilidades de Integração de Disciplinas com temas Socioambientais e Educomunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa com o Educomunicador Kaka Nascimento da (UFCG) • Plenária: Reflexões e práticas • Modelo de Roteiro de Intervenção educacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise do quadro (em slide) e organização das etapas de intervenção • Concluir o plano de intervenção educacional, preenchendo as lacunas.
30 min	Momento 6: Avaliação dialogada do encontro	Momento de trocas, reflexões e contribuições	<ul style="list-style-type: none"> • Relato dos professores
Material Necessário: Projetor, slides, Folhas A4, Atividade impressa, caderno de registros, canetas, celular com gravador de vídeo e áudio.			
Referências utilizadas: Almeida (2024); Soares (2000, 2011, 2014);			

Fonte: Organizado pela Autora, 2025

Quadro 4 – Construção colaborativa da Proposta de Formação

Encontro 3 – Construindo a Proposta de Formação – Data: 03/10/2025			
Formato: presencial – Carga horária: 5 horas (composta por 2 horas assíncronas e 3 horas síncronas)			
Oficina: Construção coletiva da proposta de formação Mediadora: Josana Pimenta			
Objetivos: Definir colaborativamente a estrutura da proposta de formação – Eixos temáticos, Carga horária, Formato, Estratégias metodológicas e a avaliação proposta.			
Tempo	Etapas/Momentos	Estratégias/Técnicas	Produto Esperado
2 h	Momento 1: Atividade assíncrona: <ul style="list-style-type: none"> Leitura dos textos: <ul style="list-style-type: none"> As Macrotendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira (Layrargues; Lima, 2014) Coexistência de diferentes tendências em análises de concepções de Educação Ambiental (Iared <i>et al</i>, 2011) 	<ul style="list-style-type: none"> Envio dos arquivos em PDF dos textos. Solicitar aos professores que levem seus notebooks ou tablets ao encontro. Leitura prévia dos textos (atividade assíncrona). 	<ul style="list-style-type: none"> Relato da percepção sobre a possibilidade ou dificuldade de alinhar o currículo à proposta de formação.
60 min	Momento 2: <ul style="list-style-type: none"> Acolhida (Boas-vindas apresentação dos objetivos do encontro) Retomando e ampliando conceitos: <ul style="list-style-type: none"> As macrotendências de EA Educação Ambiental Crítica Educomunicação Socioambiental 	<ul style="list-style-type: none"> Slides com apresentação dos principais conceitos já discutidos e das diferentes tendências de EA. Exposição dialogada. 	<ul style="list-style-type: none"> Diálogo sobre percepções acerca de convergência ou divergência dos conceitos abordados nas práticas desenvolvidas na Escola.
60 min	Momento 4: <ul style="list-style-type: none"> Definindo a estrutura da formação: <ul style="list-style-type: none"> Eixos temáticos Formato Carga Horária Produto Cronograma de encontros 	<ul style="list-style-type: none"> Brainstorming interativo com uso do Google Apresentações: <ol style="list-style-type: none"> Disponibilizar o link de acesso ao arquivo do google apresentações. Cada participante deve seguir a orientação para preencher com sugestão de eixos. 	<ul style="list-style-type: none"> Esqueleto da estrutura da formação com definição dos Eixos, o formato, carga horária, cronograma de encontros.
30 min	Encaminhamentos: <ul style="list-style-type: none"> Síntese das discussões, avaliação do encontro e planejamento do próximo encontro. 	<ul style="list-style-type: none"> Momento de trocas, reflexões e contribuições 	<ul style="list-style-type: none"> Relato dos professores.
Material Necessário: Projetor, Slides, Folhas A4, modelos de proposta, Papel metro ou cartolina, Caderno de registros, notebooks			
Referência utilizadas: Layrargues e Lima (2014); Iared <i>et al</i> . (2011); PNEA; PEEA- BA; ProEASE.			

Fonte: Elaborado pela Autora, 2025

Quadro 5 – Apresentação do esboço proposta formativa- Análise e contribuições

Encontro 4 - Apresentação do esboço da proposta formativa- para análise e contribuições			
Objetivo: Apresentar o esboço da proposta de formação construída ao longo do Ciclo Formativo, promovendo análise coletiva para aprimoramento dos conteúdos, metodologias e estratégias educacionais e constituir o processo de validação, aferindo a exequibilidade, a adequação da linguagem e o potencial transformador do produto frente aos desafios da Educação Ambiental Crítica			
Tempo	Etapas/Momentos	Estratégias/Técnicas	Produto Esperado
20 min	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de versão preliminar da proposta de formação. 	Apresentação oral com slides <ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa- 	<ul style="list-style-type: none"> • Gravações das respostas e percepções dos docentes sobre os critérios de validação.
60 min	<ul style="list-style-type: none"> • Análise da versão preliminar • Incorporar sugestões 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão Dirigida com registro em vídeo • O grupo analisa a versão preliminar e propõe ajustes conforme as necessidades identificadas conduzida pelas questões sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Objetividade, • Conteúdo, • Linguagem, • Educomunicação • Exequibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da proposta de formação: Registro da anuência coletiva sobre a viabilidade da proposta formativa.
40 min	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão da proposta. Discussão dos aspectos mais relevantes e do impacto esperado da formação nas práticas pedagógicas dos docentes. Conduzida pelas questões: • Questões para guiar as discussões: <ul style="list-style-type: none"> •Objetividade: As orientações do produto são claras? •Conteúdo: A abordagem da Educação Ambiental Crítica está fundamentada? •Linguagem: O vocabulário é acessível e adequado aos professores da Educação Básica? •Educomunicação: O produto promove o diálogo e a participação ativa ou é apenas informativo? •Exequibilidade: O professor consegue aplicar esse produto em sua realidade escolar com os recursos disponíveis? 	<ul style="list-style-type: none"> • Sugestões finais e ajustes colaborativos • Avaliação do Ciclo Formativo • Discussão em plenária • Círculo de consenso: após as discussões, os participantes validam oralmente se os ajustes propostos sanam as lacunas identificadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar sugestões na versão da proposta de formação
20 min	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do processo formativo e dos encontros, destacando pontos positivos e aspectos a aprimorar em futuras ações formativas e pesquisas 		
10 min	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica com a poesia sou feita de retalhos <p>Sou feita de retalhos, de Cris Pizzimenti.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do vídeo (https://youtu.be/MJUsXTPAgHc?si=qU6dT1773nV63ATr) • Os professores são convidados a contribuírem com frases, palavras, poesias e outras manifestações para o mural de retalhos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuição sobre o percurso vivido durante o Ciclo Formativo
Material Necessário: Projetor, Slides, Folhas A4, Caderno de registros, notebook, painel			
Referências utilizadas: Brianezi (2024); Farina e Bevenuti (2024); Ibiapina (2016)			

Fonte: Elaborado pela Autora, 2025

3.7 Análise dos dados

Como procedimento para análise dos dados, optou-se pela metodologia Análise de Prosa, proposta por Marli André (1983), respaldada nos estudos de Sigalla e Placco (2022). Ao discutirem os fundamentos teórico-metodológicos dessa abordagem, as autoras evidenciam sua pertinência para pesquisas qualitativas em educação, destacando sua capacidade de abranger múltiplos significados e de valorizar a subjetividade do pesquisador, em contraponto a métodos mais tradicionais de análise de conteúdo.

Particularmente, a demonstração prática dos procedimentos de categorização desenvolvidos por Sigalla (2018) em sua pesquisa de doutorado ofereceu um itinerário claro sobre a aplicabilidade da Análise de Prosa, motivando sua adoção como estratégia para o tratamento e a interpretação dos dados no contexto desta pesquisa.

A Análise de Prosa possibilita compreender os significados presentes nas falas, nas interações e nos registros produzidos pelos participantes, considerando o contexto em que esses dados são gerados. Diferente de procedimentos mais rígidos de categorização, essa abordagem privilegia um movimento interpretativo construído no diálogo entre o material empírico, o referencial teórico e o olhar da pesquisadora. Nessa perspectiva, os temas de análise não são definidos previamente de forma fechada, mas emergem do contato atento e recorrente com os dados, permitindo apreender sentidos, recorrências e tensões presentes no processo.

O desenvolvimento da análise seguiu o movimento interpretativo característico da Análise de Prosa, envolvendo leituras sucessivas do corpus empírico, identificação de tópicos recorrentes e posterior construção de temas interpretativos articulados ao referencial teórico da pesquisa.

Com o objetivo de ampliar a consistência interpretativa da pesquisa, adotou-se também o princípio da triangulação de dados, por meio da articulação entre diferentes fontes de informação. Assim, os dados empíricos foram discutidos a partir de categorias analíticas construídas com base no referencial teórico e na escuta dos participantes da pesquisa, caracterizando um movimento indutivo de construção de conhecimento.

Logo, as categorias emergem da análise dos questionários, da observação participante e da sistematização das vivências durante o Ciclo Formativo com os professores, sendo organizadas em eixos temáticos que expressam as principais dimensões observadas: 1) as concepções de Educação Ambiental; 2) as práticas pedagógicas ambientais; 3) os princípios da Educomunicação identificados nas experiências relatadas; 4) os desafios enfrentados pelos educadores; 5) as possibilidades de mediação formativa colaborativa.

3.8 Procedimentos Éticos

O percurso metodológico incluiu a obtenção da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/ UEFS), garantindo a conformidade com os preceitos éticos e a proteção dos participantes, sob número CAAE 83890624.6.0000.0053 e parecer 7.379.844 (Anexo A), por meio da Plataforma Brasil. A coleta de dados só foi iniciada mediante aprovação pelo CEP e assinatura do TCLE (Apêndice A). Os documentos e dados obtidos foram utilizados apenas para fins deste estudo e encontram-se em ambiente seguro. Os participantes foram identificados por codinomes (sugeridos por eles e acatados pela pesquisadora) e nenhum dado pessoal que possa identificá-los foi revelado.

3.9 Declaração do uso de IA

O uso de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) nesta pesquisa ocorreu de forma ética e responsável, conforme as orientações dos documentos institucionais da UFBA (2025) e do SENAI CIMATEC (2024). Ressalta-se que a IA foi empregada exclusivamente como recurso de apoio à organização textual, à revisão linguística e à sistematização de ideias previamente elaboradas pela pesquisadora. As análises, interpretações e conclusões são de autoria exclusiva da pesquisadora, mantendo-se o compromisso com a ética, a transparência e a integridade científica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados obtidos ao longo da pesquisa teve como propósito compreender como a inserção da Educomunicação pode contribuir para ampliar conhecimentos e reflexão sobre as práticas de Educação Ambiental (EA) no contexto do CETIPCSA, uma escola pública de tempo integral da Rede Estadual da Bahia.

Na busca por compreender as evidências empíricas à luz do referencial teórico, esta pesquisa foi orientada por uma perspectiva crítica, ancorada nos pressupostos da Educação Ambiental Crítica (Guimarães, 2013; Layrargues; Lima, 2014; Loureiro, 2015) e nos princípios da Educomunicação (Brianezi, 2024; Citelli; Falcão, 2020; Soares, 2002), ambos pautados nas ideias de Paulo Freire. Dessa maneira, procura-se compreender os sentidos atribuídos pelos professores participantes deste estudo à Educação Ambiental, bem como as potencialidades e desafios para a construção de práticas pedagógicas dialógicas, participativas e socioambientalmente comprometidas com a sustentabilidade.

Procuramos identificar padrões, contradições e contribuições relevantes para os objetivos deste estudo, com o propósito de caracterizar o perfil sociodemográfico, a trajetória de formação acadêmica e continuada, bem como o nível de conhecimento sobre Educação Ambiental e Educomunicação. Além disso, buscamos obter informações sobre o desenvolvimento da Educação Ambiental nas práticas docentes, o planejamento de atividades e projetos relacionados a essa temática no contexto escolar e as concepções implícitas nas respostas dos professores participantes (n = 13) diretamente envolvidos neste estudo. Para isso, foi aplicado um questionário estruturado contendo 24 questões (Apêndice B).

Entre as questões, oito permitiram a seleção de várias alternativas, possibilitando que um mesmo participante marcasse mais de uma opção. Em virtude disso, a análise dos dados exigiu atenção específica quanto ao domínio das respostas, uma vez que o número total de respostas, em algumas questões (Q7, Q10, Q12, Q13, Q14, Q19, Q20, Q23), ultrapassou o número de respondentes. Assim, adotou-se o procedimento de cálculo por frequência absoluta e relativa com base no total de respostas registradas por item, e não exclusivamente sobre o número de participantes.

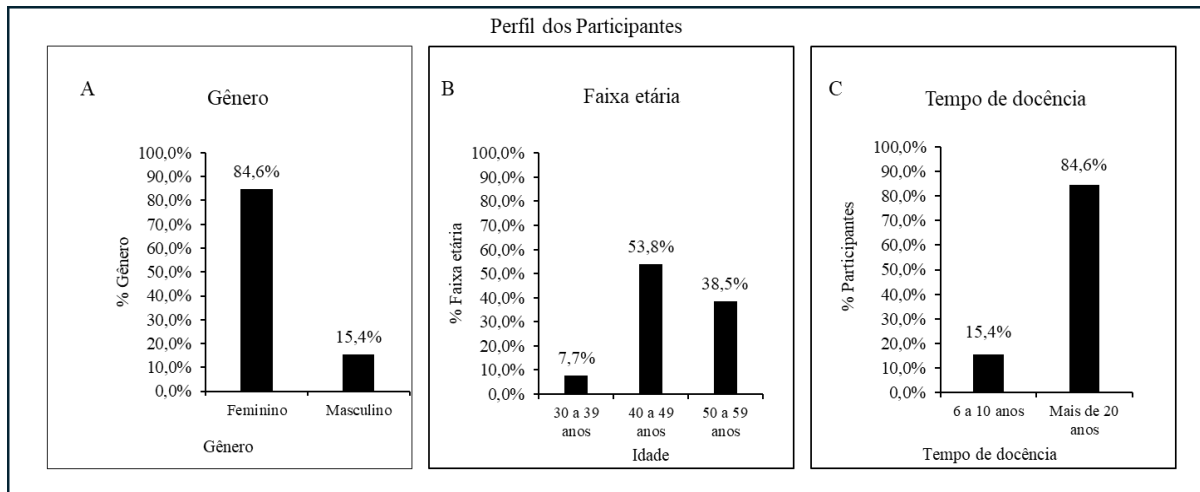
Esse tipo de questão exigiu um olhar atento da pesquisadora às respostas, ao mesmo tempo em que serviu como diagnóstico para o planejamento dos encontros do Ciclo Formativo. O cruzamento entre as respostas das questões e as falas dos professores possibilitou uma análise mais aprofundada, permitindo melhor compreensão do contexto estudado. Dessa forma, o planejamento pôde ser construído de maneira reflexiva e colaborativa, levando em consideração

as necessidades, desafios e experiências vivenciados pelos professores. Esse processo melhora a comunicação entre os participantes e contribui para que os objetivos da formação sejam mais adequados à realidade da escola.

4.1 Caracterização do perfil dos participantes da pesquisa

Assim, compreendida a complexidade da Educação Ambiental, faz-se necessário apresentar o perfil dos participantes que fizeram parte do estudo, a fim de contextualizar os resultados obtidos. O grupo que participou da pesquisa é composto por 13 (treze) professores, que responderam ao questionário, cujas características sociodemográficas e profissionais forneceram informações importantes para a análise dos dados subsequentes. A Figura 4 sintetiza o perfil desses educadores.

Figura 4 – Perfil dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Observa-se no Gráfico A (Figura 4) um grupo predominantemente feminino ($n = 11$; 86,4%). Esse achado não se mostra como um dado isolado, mas reflete a composição geral do corpo docente da escola, que é formado por 31 (trinta e um) profissionais, dos quais 24 (vinte e quatro) são mulheres e 7 (sete) são homens. A prevalência feminina também se estende à equipe pedagógica e gestora do CETI, composta por 2 (duas) coordenadoras, 1 (uma) diretora e 1 (um) vice-diretor. Tais dados comprovam a feminização do magistério. Segundo o censo realizado em 2022 pelo Ministério da Educação, esse fenômeno é comum principalmente na educação básica brasileira, especialmente nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Brasil, 2022).

A discussão sobre a prevalência de mulheres na educação transcende a mera constatação quantitativa, convidando-nos a reflexões sobre as construções sociais de gênero associadas à

profissão docente, frequentemente ligada a papéis de cuidado e formação, historicamente atribuídos às mulheres (Azevedo; Sbrissa, 2023). No entanto, entende-se que a presença de mulheres na educação básica pode favorecer a EA na medida em que permite inserir temas sobre igualdade de gênero nas discussões e reforçar a Educomunicação Socioambiental como um espaço para fortalecer o protagonismo feminino.

Além de majoritariamente feminino, o grupo possui uma concentração significativa de professores na faixa etária de 40 a 49 anos (53,8%) e 11 desses, com mais de 20 anos de atuação docente (84,6%); Figura 4, Gráficos A e B. Este perfil sugere um corpo docente experiente, que vivenciou diversas transformações no campo educacional ao longo de suas carreiras.

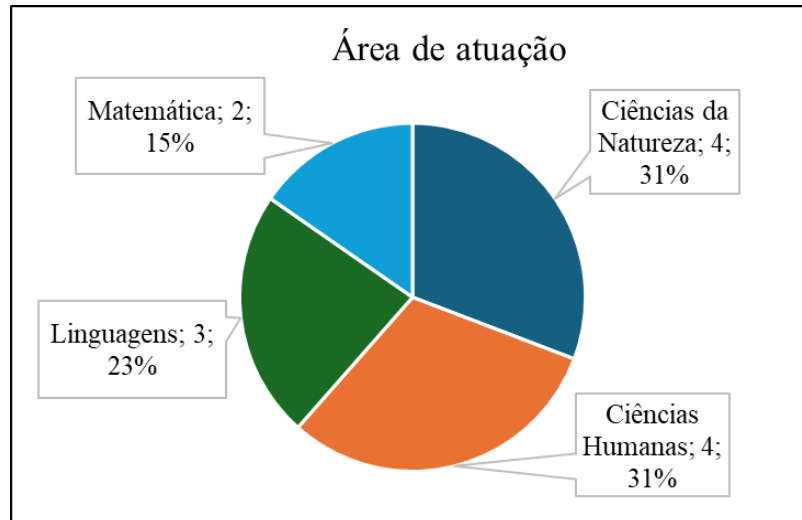
Além disso, supõe-se que esses docentes estão entre os que acompanharam a evolução das tecnologias de comunicação e informação (TIC), bem como a introdução destas no contexto escolar. Essa composição reflete determinadas concepções e aspectos relevantes no campo da Educomunicação, foco dos objetivos deste estudo, na medida em que muitos relacionam fortemente a Educomunicação ao uso dessas tecnologias em sala de aula. Entretanto, os estudos nos revelam que, embora essa relação seja importante e crescente, busca-se combater o reducionismo tecnológico ao se constatar que o campo da Educomunicação é mais amplo e crítico (Brianezi, 2024; Marques; Borges, 2016; Soares, 2011).

Já no contexto da Educação Ambiental, observa-se (Figura 4 B) a prevalência do tempo de docência superior a 20 anos. Isso situa a formação inicial deste grupo entre meados das décadas de 1990 e 2000, um período anterior à institucionalização da EA nos currículos de licenciatura.

Embora a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) tenha estabelecido a obrigatoriedade da EA na formação docente, sua implementação nas universidades não foi imediata, revelando um descompasso temporal entre a lei e a efetiva inserção da temática nos cursos de nível superior (Portela; Lima, 2020). Dessa forma, é provável que a longa experiência de sala de aula desses professores tenha sido construída sem as bases de uma formação inicial específica para as questões ambientais.

Somada à questão da formação inicial, é necessário considerar como a própria história da EA influenciou práticas e concepções na realidade escolar. No contexto desta pesquisa, a predominância de docentes das áreas de Ciências da Natureza (n = 4) e Ciências Humanas (n = 4), Figura 5, reflete a trajetória da Educação Ambiental no Brasil, revelando a forte associação da EA a temas ligados aos aspectos naturais. No entanto, é preciso considerar que a participação das áreas de Linguagens e Matemática aponta para um movimento contrário, contribuindo para uma abordagem interdisciplinar, essencial tanto à EA quanto à Educomunicação.

Figura 5 – Área de atuação



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

A comparação entre as respostas a esse item do questionário e as falas da roda de conversa realizada durante a apresentação da pesquisa evidencia que, para alguns professores (aqui identificados como P1 e P2), a temática ambiental não está presente nas suas práticas em sala de aula, o que justifica, segundo eles, a decisão de não participarem deste estudo.

“Eu não trabalho na minha disciplina com esses assuntos, por isso não tenho interesse em participar da sua pesquisa” (P1, Matemática)

“... O tema da sua pesquisa é mais ligado ao pessoal de Ciências da Natureza” (P2, Humanas)

Os posicionamentos desses professores reforçam a ideia de que alguns autores defendem que a EA nas escolas ainda está atrelada a questões conteudistas e associada a componentes curriculares como Biologia e Geografia (Costa; Lopes, 2022; Matos, 2010; Pereira; Dias; Spironello, 2015). Conforme a análise de Layrargues e Lima (2014), a EA originou-se vinculada às ciências naturais, orientada por uma “leitura ecológica”, com foco conservacionista, ampliando-se posteriormente para abarcar dimensões sociais e políticas. Em decorrência desse histórico, convencionou-se atribuir, em grande parte, a responsabilidade pela EA aos docentes de Biologia e Geografia. Essa centralização enfraquece sua abordagem transversal, pois transforma o tema em conteúdo disciplinar.

No entanto, professores de outros componentes se interessaram em participar, por perceberem que já desenvolvem em suas aulas atividades ligadas à Educação Ambiental, ainda que de forma incipiente. Em uma das falas, um professor (aqui identificado como P3) revelou:

“Percebi que muito do que eu já faço no componente que ensino está ligado às questões ambientais, mesmo não tratando do ambiente natural...” (P3, Humanas)

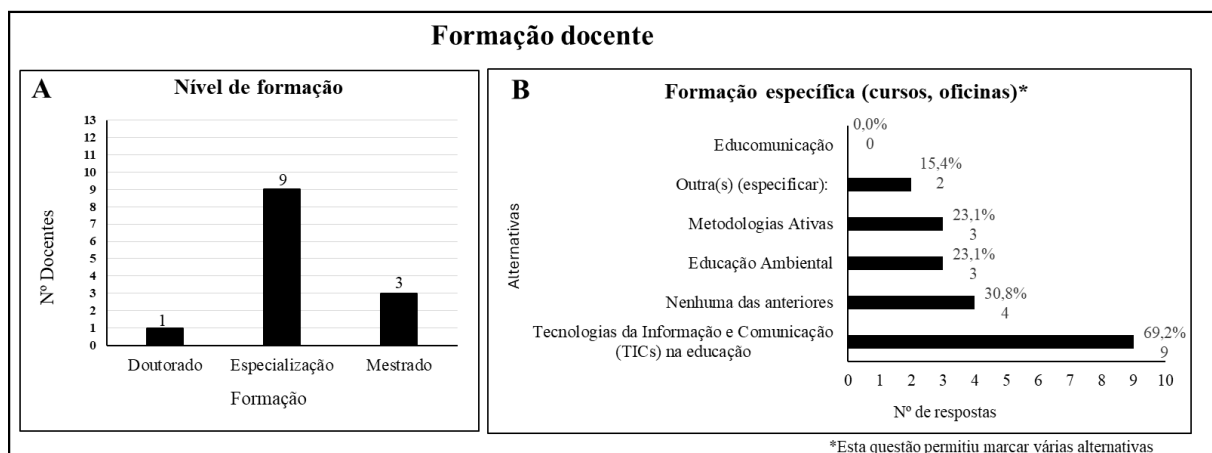
Essa fala aponta na direção da presença de temas ambientais na prática de alguns professores, ainda que não haja a nítida percepção sobre isso. Nesse sentido, entende-se que a

diversidade de áreas de conhecimento dos participantes torna-se importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois permite observar se a Educação Ambiental é percebida e trabalhada de forma distinta entre elas ou se há uma compreensão compartilhada de sua importância transversal.

Essa diversidade se reflete nos diferentes percursos da formação dos docentes. Além disso, a formação acadêmica e a formação continuada dos participantes são fatores que contribuem para compreender como a Educação Ambiental é incorporada em suas práticas pedagógicas, pois influenciam tanto o conhecimento quanto as abordagens utilizadas em sala de aula (Costa; Lopes, 2022).

Quanto à formação dos participantes, conforme demonstrado no Gráfico A da Figura 6, todos possuem pós-graduação, sendo nove em nível de especialização, três mestres e um doutor, o que indica um bom nível de qualificação formal entre os participantes. Entretanto, Farina e Benvenuti (2024) ressaltam que a qualificação acadêmica deve ser acompanhada da construção de uma postura reflexiva crítica frente aos desafios educacionais contemporâneos.

Figura 6 – Nível de formação e Formação por cursos de extensão ou formação



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Quando analisamos as respostas da questão 7 (Q7), expressas no Gráfico B da Figura 6, que trata da formação específica por cursos de extensão ou formação continuada, é preciso levar em consideração que nesse item do questionário o participante pôde marcar mais de uma opção.

Desse modo, o maior domínio declarado refere-se às TICs (69,2%), sendo um fator favorável à implementação da Educomunicação, embora se tenha que levar em consideração que o uso das TICs é apenas um dos aspectos dessa, conforme nos aponta Brianezi (2024). Contudo, há de se considerar que o curso de formação em TICs foi oferecido pela Secretaria de Educação da Bahia (SEC/BA) no ano de 2018; esse fator influenciou diretamente nas respostas, haja vista que o tempo de docência da maioria dos participantes, com mais de 20 (vinte) anos

de atuação, abarca o período da oferta do referido curso para a rede estadual de Educação da Bahia.

Por outro lado, constata-se que 100% dos participantes não têm qualquer tipo de formação em Educomunicação e que 30,8% (n = 4) destes não possuem nenhum tipo de formação dentre as elencadas para fins desta investigação. Aliado a isso, a baixa formação em Educação Ambiental (23,1%), além de revelar uma lacuna na formação inicial nos cursos de graduação, reforça a pertinência da proposta de formação docente concretizada como produto educacional da presente pesquisa.

Nesse sentido, a formação continuada pode contribuir para a melhoria do trabalho docente e da EA, favorecendo a atualização de conhecimentos, o aprimoramento das práticas pedagógicas e a adaptação às transformações constantes do campo educacional, alinhando-se às demandas da sociedade (Farina; Benvenuti, 2024).

4.2 As Concepções e saberes docentes: Trajetórias formativas e conhecimento em EA

Para atender aos objetivos desta pesquisa, buscou-se compreender as concepções e os saberes docentes acerca da Educação Ambiental, que se constituem em um importante ponto de partida para interpretar as práticas e os sentidos atribuídos ao fazer pedagógico. Assim, as representações construídas pelos professores sobre a Educação Ambiental (EA) não se manifestam de forma isolada, mas são atravessadas por suas trajetórias de formação, experiências profissionais e contextos institucionais.

De modo que o saber docente é um saber plural, que se constitui pela articulação entre o conhecimento acadêmico, o saber curricular e o saber da experiência. Essa pluralidade confere ao professor o papel de mediador entre o conhecimento científico e a realidade da escola (Tardif, 2014).

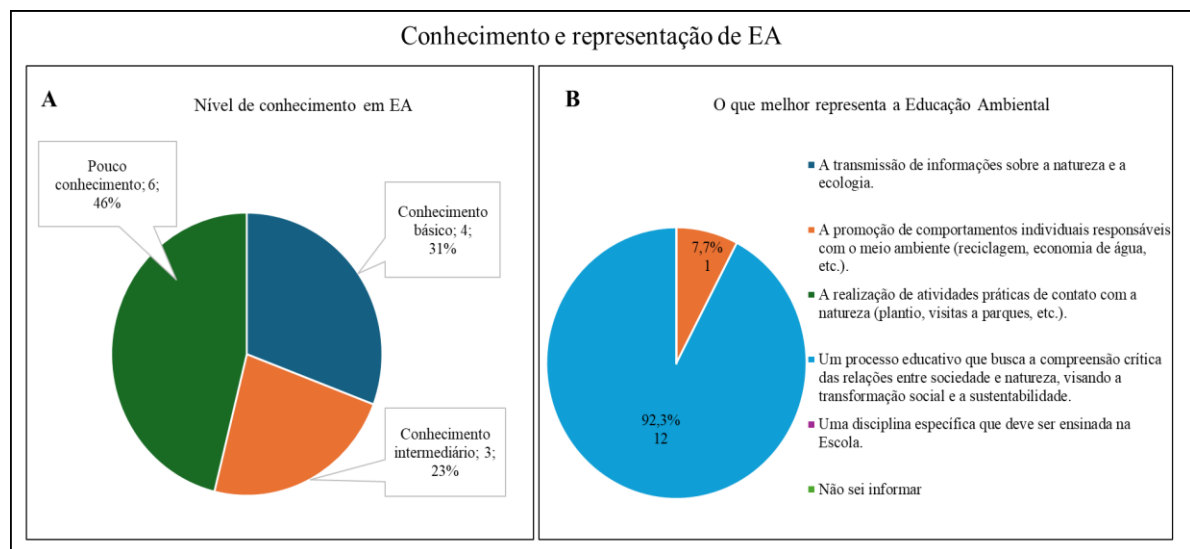
No contexto desta pesquisa, as concepções dos professores sobre Educação Ambiental foram analisadas a partir das respostas aos questionários aplicados, das discussões realizadas no Ciclo Formativo e da observação sobre as práticas realizadas no ambiente escolar. Quanto ao conhecimento sobre a Educação Ambiental e a Educomunicação, nota-se, nas respostas e nos discursos dos professores participantes deste estudo, que a EA é a área mais conhecida. No entanto, a forma como ela é compreendida e praticada varia consideravelmente entre estes e precisa de um olhar atento para ser analisada.

Quando questionados sobre seu conhecimento em Educação Ambiental (Q11), uma parcela expressiva dos docentes indicou um domínio limitado do tema. Conforme demonstrado na Figura 7 (A), dos 13 respondentes, seis (46%) autoavaliaram seu conhecimento como

"pouco conhecimento", quatro (31%) como "conhecimento básico" e três (23%) como "conhecimento intermediário". Embora não tenha havido participante que declarasse ter nenhum conhecimento sobre EA, também não houve docente que se considerasse com "maior conhecimento". No entanto, esse dado deve ser interpretado com cautela, uma vez que o conhecimento em Educação Ambiental envolve diversos fatores, como formação inicial e continuada, experiências pedagógicas, concepções teóricas, entre outros. Dessa forma, a autoavaliação dos participantes não expressa, isoladamente, a complexidade dos saberes mobilizados no campo da EA, indicando a necessidade de análise articulada com outros elementos investigados na pesquisa.

Ao analisarmos a questão nove (Q9 – Figura 7 – B), observa-se que, embora os participantes declarem possuir pouco conhecimento sobre EA, as respostas revelam que, em relação a representação de Educação Ambiental, 12 (92,3%) dos 13 docentes escolheram a opção: “Um processo educativo que busca a compreensão crítica das relações entre sociedade e natureza, visando a transformação social e a sustentabilidade” como a melhor resposta que representa a EA.

Figura 7 – Conhecimento e representação de EA



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Esses dados revelam uma adesão discursiva dos docentes a uma concepção de Educação Ambiental alinhada à vertente crítica, demonstrando uma compreensão que transcende a visão pragmática ou conservacionista (Guimarães, 2013; Layragues; Lima, 2014). Contudo, essa concepção crítica declarada coexiste com o pouco conhecimento em EA. Essa contradição entre a adesão discursiva a uma visão crítica e a limitação no conhecimento sobre Educação Ambiental indica possíveis fragilidades na formação dos docentes e desafios na integração

prática desses conceitos no cotidiano escolar.

Esse achado é relevante, pois sugere que, apesar da trajetória da EA no Brasil, ainda há uma necessidade de aprofundamento conceitual e metodológico voltado à Educação Ambiental Crítica por parte dos educadores. Razão pela qual optamos por aprofundar a discussão e o estudo sobre o tema durante o Ciclo Formativo, visando maior embasamento teórico nas contribuições para a construção da proposta de formação.

Ao aprofundarmos a análise para além dos dados quantitativos, as narrativas coletadas no primeiro encontro por meio do questionário aberto, na questão: “a EA esteve presente em sua formação? Como?”, revelam lacunas estruturais da formação inicial. Essa ausência formativa é relatada pelos professores e se materializa nas seguintes respostas:

“Não existia no período que estive na graduação” (Aroeira -Vermelha – C. Humanas)

“Infelizmente não” (Bromélia – Linguagens)

“Não. Não recordo” (Girassol – Matemática)

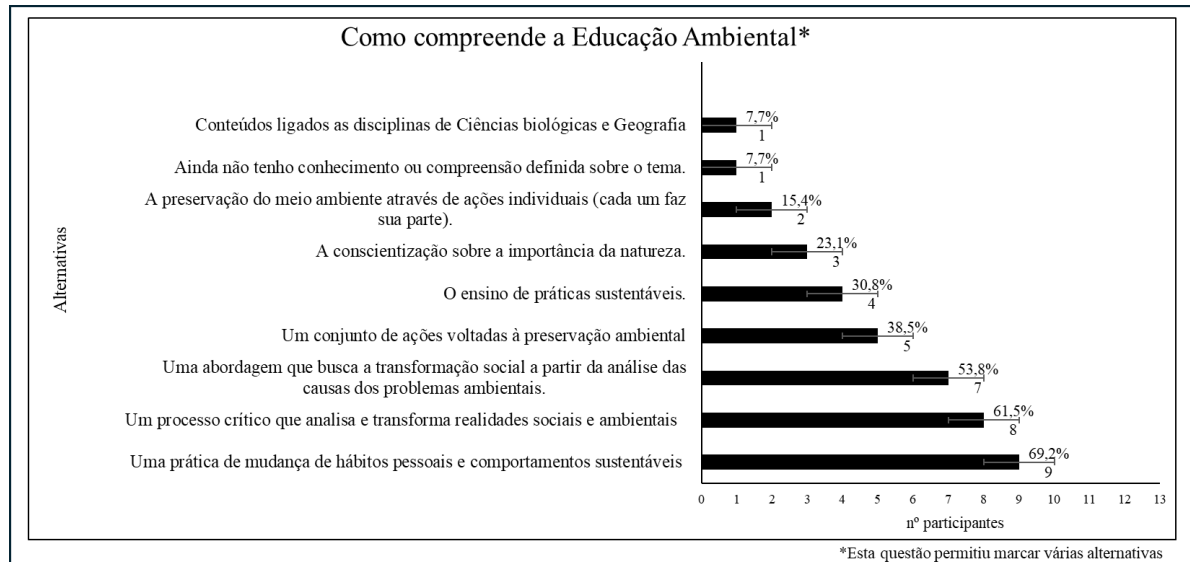
“Relativamente pinceladas em algumas disciplinas participação de rodas de conversa e eventos direcionados à EA projetos relacionados à EA do próprio curso” (Boa-Noite – C. Natureza)

“Muito pouco. Eventos pontuais, congressos, textos. Não havia disciplina específica na graduação” (Ipê-Híbrido – C. Humanas)

Esses relatos dos docentes não constituem casos isolados, mas refletem uma lacuna sistêmica no ensino superior. Essa realidade dialoga diretamente com a análise de Hofstatter, Oliveira e Souto (2016), que identificam forte deficiência na abordagem de temas socioambientais nos cursos de licenciatura. Segundo os autores, essa lacuna na formação inicial compromete a atuação docente, o que se traduz em prejuízo para toda a sociedade.

Além disso, ao detalhar sua compreensão (Q12) – Figura 8 – muitos dos participantes (9 respostas, 69,2%) ainda associam fortemente a EA à mudança de hábitos pessoais e (8 respostas, 61,5%) consideram: “um processo crítico que analisa e transforma realidades sociais e ambientais”.

Figura 8 – Compreensão dos professores sobre EA



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Essas respostas indicam uma contradição entre o discurso crítico-transformador e uma visão ainda presente de foco no indivíduo. Embora declarem um conhecimento intermediário, a abordagem compreendida vai na contramão da EA Crítica. Essa tensão discursiva, longe de se configurar como contradição isolada, expressa o caráter histórico e processual da constituição das concepções docentes, evidenciando disputas de sentidos que atravessam o campo da Educação Ambiental e se materializam nas práticas pedagógicas (Guimarães, 2013; Layrargues; Lima, 2014).

4.3 Práticas pedagógicas e seus contextos

A análise das práticas pedagógicas ambientais desenvolvidas no CETIPCSA busca compreender, a partir dos dados produzidos no processo investigativo, como a Educação Ambiental se concretiza no cotidiano. Nesse contexto, por compreendermos que as concepções de EA estão diretamente ligadas às práticas pedagógicas, consideram-se as concepções docentes anteriormente discutidas, com foco na contradição apresentada nos discursos analisados.

Tal contradição é corroborada pela análise das questões abertas. Quando questionados sobre suas trajetórias através da pergunta: “quais são as suas experiências anteriores com EA?”, as narrativas docentes revelaram um distanciamento entre o conceito idealizado e a vivência prática. Muitos relatos limitaram-se a descrever ações pontuais, possivelmente desvinculadas de uma intencionalidade pedagógica crítica, como expressam os trechos a seguir:

“Maquetes materiais reciclados, reciclagem de lixo, jardinagem escolar, reutilização de pneus, horta escolar e Plantas medicinais, artes com garrafas pet, cds, doação de

vidro para leite materno e etc.” (Alfazema).

Reutilização de pneus usados, utilização de pneus para jardinagem, produção de objetos com garrafas pet, recolhimento e doação de óleos usados, doação de frascos de vidro para hospital (Girassol).

“Temos realizado projetos com abordagens pedagógicas tais como: hortas, Plantas medicinais, jardinagem, reciclagem, mas não era uma única disciplina e ou professores. Essas iniciativas eram isoladas partindo dos professores” (Aroeira-Vermelha).

“Poucas experiências, acompanhar um grupo de estudantes para uma visita ao espaço de Educação ambiental da UEFS” (Bromélia).

“Coleta seletiva/ projetos locais em sala. Criação de espaços de convivência. Óleo usado. Jardim. Hortas / Plantas medicinais” (Ipê-Híbrido).

“Coleta de óleo usado, construção de um jardim, espaços na escola com pneus usados; coleta de lixo; horta escolar” (Tulipa)

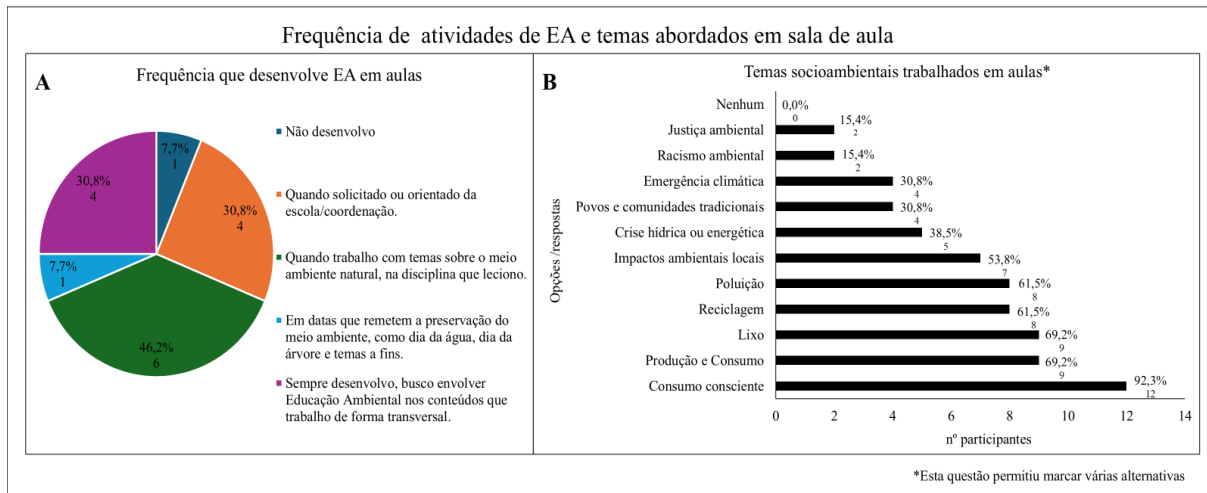
“Coleta e destinação de óleo usado, ornamentação natalina com utilização de garrafas pet utilização de pneus para ornamentação da área externa jardinagem”. (Boa-Noite)

Observou-se a predominância de relatos relacionados a ações pontuais e instrumentais, como a implantação de hortas escolares, a coleta seletiva e o reaproveitamento de materiais recicláveis, porém sem continuidade dessas atividades no cotidiano da escola. Embora tais iniciativas sejam válidas e importantes, tornam-se insuficientes se não forem articuladas à reflexão crítica envolvendo o debate social e político implícitos a elas (Costa; Lopes, 2022; Guimarães, 2014; Loureiro, 2014). Assim, essas práticas esvaziadas de seu potencial transformador correm o risco de se tornarem fins em si mesmas, limitando-se a uma abordagem comportamentalista de EA, aproximando-a da macrotendência pragmática (Layrargues; Lima, 2014).

Outro aspecto a se considerar é a frequência com que os temas ambientais são trabalhados. De acordo com Silva *et al.* (2019), essa temporalidade influencia diretamente o tipo de conteúdo abordado e a profundidade da Educação Ambiental na escola. Nesse sentido, a inserção ocasional, que restringe a EA a eventos isolados, favorece visões adaptativas e conservadoras que limitam a problematização socioambiental, em oposição aos processos contínuos e permanentes preconizados pelo artigo 4º da PNEA (Brasil, 1999).

Essa relação entre a frequência e os temas abordados foi observada na realidade investigada por meio da análise das questões Q13 (Frequência) e Q14 (Temas). É importante informar que as questões permitiram a múltipla escolha, conforme disposto na Figura 9 a seguir.

Figura 9 – Frequência de desenvolvimento de EA nas aulas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Ao analisarmos a frequência com que os professores desenvolvem atividades de EA em suas aulas (Q13) – Figura 9 (Gráfico A) –, observou-se que as respostas são contraditórias. Apesar de 12 dos respondentes desenvolverem práticas de Educação Ambiental, apenas quatro docentes (30,8%) afirmaram que sempre as desenvolvem e buscam envolver a EA nos conteúdos que trabalham de forma transversal. A maioria indicou práticas mais pontuais: quatro docentes (30,8%) só as realizam quando solicitado pela escola/coordenação e 46,2% das respostas revelam que a EA se relaciona com a disciplina que lecionam e com conteúdo centrados no meio ambiente natural.

Tal cenário se confirma ao observarmos as escolhas de temáticas pelos docentes. Quando questionados sobre os temas socioambientais abordados em sala de aula (Q14 – Figura 9, Gráfico B), todos os professores afirmaram já ter trabalhado algum conteúdo relacionado à temática. No entanto, observou-se que a maioria dessas abordagens ainda se concentra em aspectos de cunho comportamental. Temas como povos e comunidades tradicionais, justiça ambiental, racismo ambiental e emergência climática são os menos abordados em sala de aula.

Essa análise encontra respaldo no estudo de Silva *et al.* (2019). Ao defenderem que a sensibilização ambiental não pode ser esporádica, os autores destacam que a EA precisa estar alicerçada desde o planejamento coletivo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) até os planos de aula diários. Os autores advertem que restringir a abordagem ambiental a datas comemorativas e a ações pontuais não apenas fragiliza o aprendizado, mas implica ferir um dos princípios básicos da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99): o da continuidade e permanência do processo educativo.

De acordo com Veiga (2013), o PPP é o meio pelo qual a escola organiza o trabalho pedagógico e não se restringe à reunião de planos de ensino ou atividades isoladas, tampouco

se configura como um documento de caráter meramente burocrático. Trata-se de um instrumento construído e reelaborado continuamente no cotidiano escolar, por meio da participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Diante desse entendimento, buscando verificar como a EA se materializa no CTIPCSA, procedeu-se à análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. A leitura do documento revelou que a Educação Ambiental não aparece de forma explícita ou estruturante nesse documento, sendo mencionada indiretamente apenas em um tópico isolado sobre valores institucionais: “sustentabilidade: promoção de práticas pedagógicas que estimulem o cuidado com o meio ambiente e o consumo consciente” (PPP do CETIPCSA, 2025).

A brevidade e o teor dessa passagem confirmam o diagnóstico de uma abordagem incipiente e reducionista. Ao associar a sustentabilidade estritamente ao cuidado e ao consumo, o documento oficial da escola tende a reforçar uma inclinação à abordagem conservacionista e individualizante (Layrargues; Lima, 2014). Não há menção à transversalidade, à formação da cidadania ou à análise crítica dos conflitos socioambientais locais.

Contudo, a ausência da Educação Ambiental no PPP da unidade escolar investigada não deve ser interpretada como uma falha isolada da gestão local, mas como um reflexo direto das lacunas presentes nos marcos regulatórios nacionais contemporâneos. Conforme apontam Nepomuceno *et al.* (2021), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a BNC-Formação promoveram um “não lugar” para a formação ambiental ao diluírem a EA em competências genéricas e silenciarem a perspectiva crítica e emancipatória que historicamente caracterizou as políticas de EA no Brasil.

Nesse sentido, a omissão no PPP reverbera o esvaziamento da temática nos documentos norteadores da educação básica e da formação docente, os quais priorizam uma lógica instrumental e mercadológica em detrimento da complexidade socioambiental (Aquino; Iared, 2023). Portanto, a dificuldade de institucionalização da EA na escola decorre de um cenário de retrocesso normativo que desobriga a centralidade do debate ambiental nos currículos, tornando o PPP o reflexo das fragilidades estruturais impostas pelas políticas educacionais vigentes.

No entanto, verifica-se que o fato de a EA não constar no PPP não implica, necessariamente, a ausência de práticas relacionadas ao tema na escola. Todavia, essa lacuna revela a fragilidade de sua institucionalização no âmbito do projeto educativo da unidade escolar e contribui para que as ações de Educação Ambiental se configurem, na maioria das vezes, como atividades pontuais e dependentes de iniciativas individuais ou do engajamento dos docentes. Tal cenário dificulta a consolidação da EA como uma prática coletiva, contínua e politicamente orientada (Moreira; Araújo; Morais, 2024; Oliveira; Amaral, 2022).

Essa constatação reforça a necessidade de integrar temas socioambientais ao PPP, à luz da Educação Ambiental Crítica, de modo a garantir coerência, intencionalidade formativa e alinhamento entre discurso, currículo e prática pedagógica, para assegurar sua permanência e continuidade.

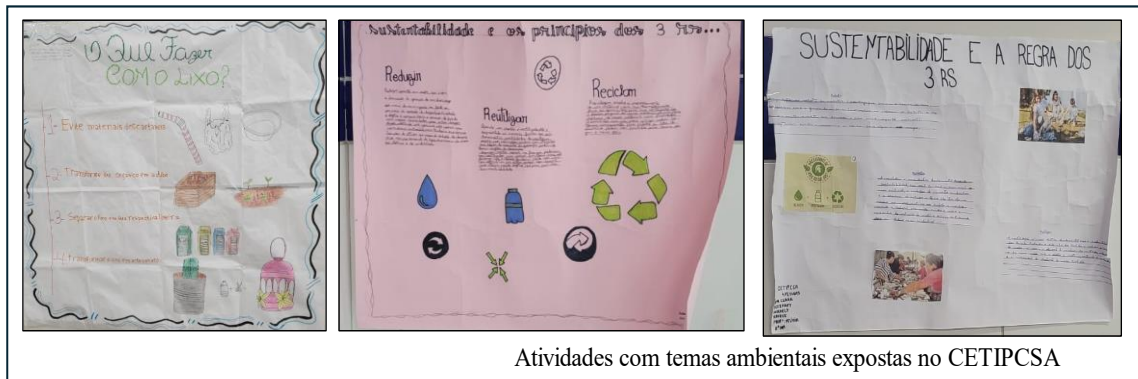
Dessa maneira, infere-se que a frequência com que os temas ambientais são trabalhados está diretamente relacionada ao tipo de temática abordada e à profundidade da Educação Ambiental desenvolvida na escola. A baixa frequência de realização de temas ambientais favorece uma EA voltada para aspectos comportamentais e imediatos, enquanto a regularidade das ações é condição fundamental para o desenvolvimento de uma Educação Ambiental Crítica, capaz de problematizar as causas estruturais das questões socioambientais e suas relações com desigualdades sociais e políticas.

Temas realizados de forma esporádica tendem a ser aqueles de fácil compreensão, rápida execução e forte apelo visual. Temas como reciclagem, lixo e poluição são, geralmente, abordados de forma desvinculada de questões socioambientais mais profundas. Tais conteúdos adequam-se mais a ações pontuais, campanhas ou datas comemorativas e, na maioria das vezes, não exigem continuidade pedagógica ou articulação sistemática com o currículo (Silva *et al.*, 2019).

Ressalta-se que a crítica aqui tecida não invalida a pertinência desses temas. Tais práticas são válidas como ponto de partida; porém, à luz de Freire (1996), a prática não problematizada gera apenas um “saber de experiência feito”, marcado pela ausência de rigor metodológico e pela permanência da curiosidade ingênua. Embora esse saber tenha valor, ele não atende às exigências de uma prática docente crítica, pois não se orienta pela curiosidade epistemológica, necessária à produção de um conhecimento mais elaborado e consciente.

Durante a observação participante dessas práticas no ambiente escolar, foi possível perceber a predominância de abordagens que se alinham ao que Layrargues e Lima (2014) denominam de Macrotendência Pragmática – Figura 10.

Figura 10 – Atividades observadas na Escola



Atividades com temas ambientais expostas no CETIPCSA

Fonte: Autora (2025)

No entanto, também foram observadas atividades que dialogam com temas socioambientais orientados pela abordagem crítica, conforme demonstrado na Figura 11.

Figura 11 – Atividades observadas na Escola



Atividades com temas ambientais expostas no CETIPCSA

Fonte: Autora (2025)

Diante desse cenário, evidencia-se a coexistência de distintas concepções de Educação Ambiental nos discursos e práticas docentes. Tal fenômeno reflete a própria natureza do campo, no qual diferentes tendências não se excluem, mas dialogam e se entrelaçam (Andrade, 2024; Iared *et al.*, 2013).

Essa aparente dissonância sinaliza uma primeira necessidade formativa: a de aprofundar os fundamentos da EA Crítica para que ela se consolide para além do plano discursivo, conforme aponta Loureiro (2008). Em virtude disso, optamos por aprofundar as discussões, durante o Ciclo Formativo, acerca das concepções de EA, analisando posicionamentos e práticas diante das questões socioambientais.

Para compreender como essa complexidade se traduz na subjetividade e no fazer pedagógico dos participantes, analisou-se a questão aberta: “como defino EA na minha prática?”, aplicada no primeiro encontro do Ciclo Formativo. As respostas foram organizadas

por categoria no Quadro 6. Infere-se que os discursos dos docentes revelaram não apenas suas concepções de EA, mas também as angústias e dificuldades institucionais vivenciadas no cotidiano escolar.

Quadro 6 – Definições e percepções dos docentes sobre EA

Unidade de significado	Discursos Significativos (Respostas dos Professores)	Análise
Foco na preservação e futuro (Conservacionista)	<ul style="list-style-type: none"> • "Tentativa de aproximar os alunos a uma abordagem de sustentabilidade e preservação [...] para proteção às futuras gerações" (Boa-noite). • "Criação de espaços que promovam o bem-estar local e o pensamento de 'cuidado' para as gerações futuras" (Ipê-Híbrido). 	Predomínio de uma visão antropocêntrica e focada na responsabilização individual pelo cuidado e preservação, traços marcantes da corrente conservacionista
Foco na mudança de comportamento (Pragmática)	<ul style="list-style-type: none"> • "É a conscientização de fazer parte de suas relações e a sustentabilidade" (Alfazema). • "Na prática procuro através de conversa informal conscientizar os educandos..." (Girassol). • "Ferramenta para mudança de atitude e percepção da realidade..." (Videira). 	A EA é vista como ferramenta de conscientização e ajuste de conduta. Nota-se o uso recorrente do termo conscientizar como transmissão de valores, e não como construção crítica.
Desafios institucionais (crítica à realidade)	<ul style="list-style-type: none"> • "Uma prática ainda tímida pela importância" (Margarida). • "Como algo que precisa estar presente [...], mas sempre é dispensado/direcionado à área das ciências da natureza" (Bromélia). • "[...], mas é só a minha intenção" (Videira). 	A definição de EA dá lugar à denúncia da falta de institucionalização. Revela-se a disciplinarização (ficar restrita à Biologia/Ciências) e o sentimento de trabalho solitário, tímido e incipiente. Indicando ausência da interdisciplinaridade no PPP da escola.

Fonte: Organizado pela autora (2025)

A análise dos dados permite destacar três aspectos distintos. Inicialmente, nota-se a força das macrotendências conservacionistas, em que a EA é associada quase que exclusivamente à preservação, ao cuidado com o futuro e à responsabilização individual sobre as questões ambientais, sem mencionar conflitos sociais ou políticos (Layrargues; Lima, 2014).

Em seguida, emerge uma visão comportamentalista, mais voltada à macrotendência pragmática, expressa no desejo de mudar atitudes e conscientizar, muitas vezes por meio de conversas informais, o que denota a falta de sistematização pedagógica apontada anteriormente (Silva *et al.*, 2019).

Por fim, o dado que mais chamou a atenção se refere aos desafios enfrentados pelos docentes quando um participante afirma que a EA é:

“[...] sempre direcionada à área das ciências da natureza” (Bromélia).

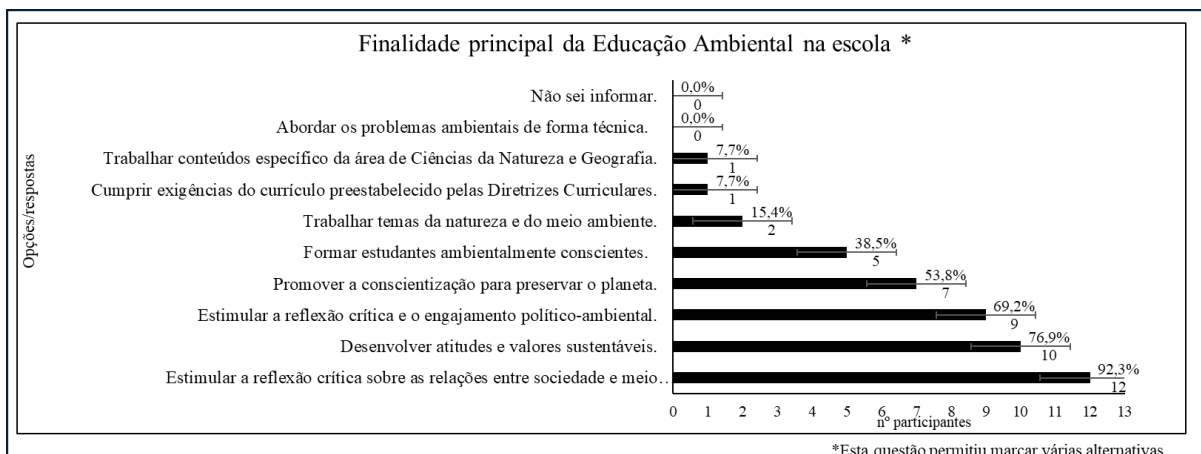
Confirma-se que o desafio da transversalidade não se efetiva na prática. A EA aparece não como um projeto de escola, mas como uma intenção de professores que tentam, timidamente, romper com a ausência da abordagem interdisciplinar de EA no currículo.

Logo, diante dessa fragmentação apontada pelos docentes, é importante repensar como o currículo escolar e suas implicações políticas, decorrentes de diferentes concepções, desenham as práticas pedagógicas. Assim, faz-se necessário integrar de forma mais abrangente as questões ambientais a fim de promover abordagens interdisciplinares que envolvam ativamente os/as estudantes no processo educativo (Cavalcante, 2005).

Essa mudança de postura busca superar a perspectiva de que a Educação Ambiental se resume a um ato de transmissão de valores, no qual o professor “conscientiza” o aluno (educação bancária – Freire, 1996). Dessa forma, a conscientização não se configura como um ato de doação de saberes, mas como um processo construído na práxis, mediante reflexão crítica e ação transformadora sobre a realidade (Freire, 1996). Os discursos analisados indicam que essa perspectiva ainda se manifesta de forma incipiente, revelando a necessidade de aprofundamento teórico e pedagógico nas práticas desenvolvidas.

Com o intuito de complementar essa interpretação e compreender como tais concepções se refletem nas escolhas pedagógicas dos docentes, buscou-se identificar quais objetivos pedagógicos são priorizados pelo grupo por meio da questão: “qual a finalidade principal da Educação Ambiental na escola?” (Q10). Ao serem questionados, os participantes puderam selecionar as alternativas que melhor representam suas visões, conforme disposto na Figura 12

Figura 12 – Finalidade da Educação Ambiental na Escola



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Para aprofundar a compreensão sobre essas concepções, buscou-se comparar os discursos espontâneos (analisados anteriormente) com as escolhas objetivas dos docentes. Ao responderem às questões (Q10 e Q15), os participantes demonstraram um alinhamento teórico

com a vertente transformadora.

Na Q10, “qual a finalidade principal da Educação Ambiental na escola?”, entre as alternativas mais assinaladas, tivemos: estimular a reflexão crítica sobre as relações entre sociedade e meio ambiente (12 respostas, 92,3%); estimular a reflexão crítica e o engajamento político-ambiental (9 respostas, 69,2%). Coerentemente, na Q15, “Qual o papel do(a) professor(a) na Educação Ambiental?”, todos os participantes optaram pela alternativa: mediar reflexões críticas e promover engajamento coletivo.

Esses resultados evidenciam uma dissonância entre o discurso apropriado e a prática narrada pelos docentes. Foi observado que, nas questões abertas, de caráter mais espontâneo, prevaleceram definições de Educação Ambiental ancoradas nas macrotendências conservacionista e pragmática, com ênfase na preservação e na mudança de comportamentos individuais (Layrargues; Lima, 2014). Em contraste, nas questões fechadas (Q10 e Q15), referentes à finalidade da Educação Ambiental na escola e ao papel do professor, o grupo reivindica para si uma identidade alinhada à Educação Ambiental Crítica, atribuindo-se uma função política e mediadora. Esse dado sugere que, no plano ideal, os professores reconhecem a dimensão política e mediadora de sua função. No entanto, na prática, há uma lacuna a ser efetivada.

A análise das falas espontâneas anteriores indica dificuldades em traduzir essa intencionalidade teórica em conceitos e práticas cotidianas alinhados à vertente crítica de EA, revelando um hiato entre o papel que o professor almeja desempenhar e aquele que consegue exercer diante das amarras institucionais e formativas, entre o desejo de contribuir para a formação de sujeitos críticos e a recorrência de ações centradas na sensibilização pontual e no “saber de experiência feito” (Freire, 1996). É justamente nessa lacuna que se evidencia a necessidade de uma mediação formativa sistematizada, visando oferecer subsídios teóricos e pedagógicos para a transição para a criticidade no campo da Educação Ambiental.

Diante do cenário evidenciado pelo diagnóstico, marcado por dissonâncias entre as concepções enunciadas e as práticas relatadas, tornou-se necessário avançar para uma etapa de aprofundamento coletivo. Esse momento configurou-se como um desdobramento do processo investigativo, ancorado na perspectiva da pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2016). De acordo com a práxis de Freire (1987), os dados levantados passaram a ser tomados como ponto de partida para a problematização compartilhada das práticas docentes, criando condições para a construção coletiva de sentidos, o fortalecimento teórico e pedagógico do grupo e a elaboração da proposta formativa alinhada à Educação Ambiental Crítica e à Educomunicação Socioambiental.

Dessa maneira, a fim de superar a dimensão individual dos questionários, a investigação avançou para um momento de construção dialógica no Ciclo Formativo, por meio da dinâmica *Think-Pair-Share* (Pensar-Parear-Compartilhar), que consiste em pensar, discutir no grupo menor, depois compartilhar e discutir no grupo maior. Essa estratégia permitiu observar como as concepções individuais podem ser discutidas, negociadas e reformuladas no coletivo. Inicialmente, foram propostas quatro questões para reflexão; no entanto, o grupo concentrou suas discussões em duas: de que maneira a EA se relaciona com os componentes curriculares que ensinamos? E quais os desafios encontrados ao incorporar a EA em nossas práticas?

Os professores utilizaram o espaço coletivo para falar sobre os desafios e expor as fragilidades estruturais que dificultam a efetivação da EA na escola. Desse modo, após as discussões, foi elaborado um quadro/mural síntese (Figura 13), no qual os docentes registraram frases que representaram o consenso do grupo.

Figura 13 – Discussão e construção do mural coletivo



Fonte: Arquivo da autora, 2025

As discussões apontaram a falta de formação docente; a ausência de curricularização (aqui foi possível inferir, pelos discursos, que os professores estavam falando do silenciamento da EA no PPP da escola, embora eles não tenham colocado no mural); a atribuição da EA à área de Ciências da Natureza; a ausência da interdisciplinaridade e a distância entre a lei e a realidade escolar. O Quadro 7 traz a transcrição da síntese da discussão materializada no mural coletivo.

Quadro 7 – Transcrição do quadro/mural síntese da discussão

Questão para reflexão	Discussão - Grupo 1	Discussão - Grupo 2	Discussão - Grupo 3
Relação entre EA e os componentes curriculares	Interação dos sujeitos com o meio Conscientização do cuidado com o lugar	Ainda é um desafio devido a estar atrelado à área de Ciências da Natureza	Apenas com componentes relacionados A lei parece que foi feita por pessoas que não vivem a educação na prática, nem matéria ambiental.
Desafios para incorporar a EA nas práticas	Trabalho interdisciplinar Incentivo Curricularização	Formação de professores Trabalho interdisciplinar Vontade de buscar, aprender sobre	Falta de formação dos profissionais Não ter matéria formal nos cursos de pedagogia/ licenciatura Deveria ser transdisciplinar nos componentes curriculares de graduação

Fonte: Organizado pela autora, 2025

Dessa maneira, os dados expressos no painel revelam um grupo consciente dos obstáculos estruturais. Essa denúncia coletiva evidencia que o professor reconhece que a EA deve ser trabalhada de forma mais aprofundada, mas que, na maioria das vezes, esbarra em barreiras institucionais, geralmente associadas à gestão do tempo na escola de tempo integral, marcada por demandas administrativas e currículos prescritivos que tendem a limitar os espaços de planejamento coletivo e de formação continuada. Esse cenário é agravado pelo silenciamento da temática no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e pela fragmentação da Atividade Complementar (AC) por áreas do conhecimento, o que dificulta a interdisciplinaridade necessária para a compreensão das problemáticas socioambientais e justifica a existência de práticas muitas vezes tímidas ou pontuais.

Alguns achados não podem ser ignorados e apontam para a falta de formação inicial e continuada. Nesse sentido, o grupo denuncia a ausência de formação em EA nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas e a ausência de transdisciplinaridade nos componentes curriculares na graduação.

Assim, a recorrência desse achado não se configura como um dado isolado, mas se insere em um conjunto de evidências amplamente discutidas na literatura. Diversos autores (Hofstatter; Oliveira; Souto, 2016; Leal; Nepomuceno, 2025; Longo; Bonotto, 2024; Souza; Garcia; Vasconcelos, 2024), que se debruçam sobre a temática, têm apontado resultados semelhantes, indicando que tal fenômeno constitui uma tendência estrutural do campo, vinculada a condicionantes históricos, institucionais e formativos.

Nesse sentido, os dados produzidos por esta pesquisa dialogam diretamente com estudos

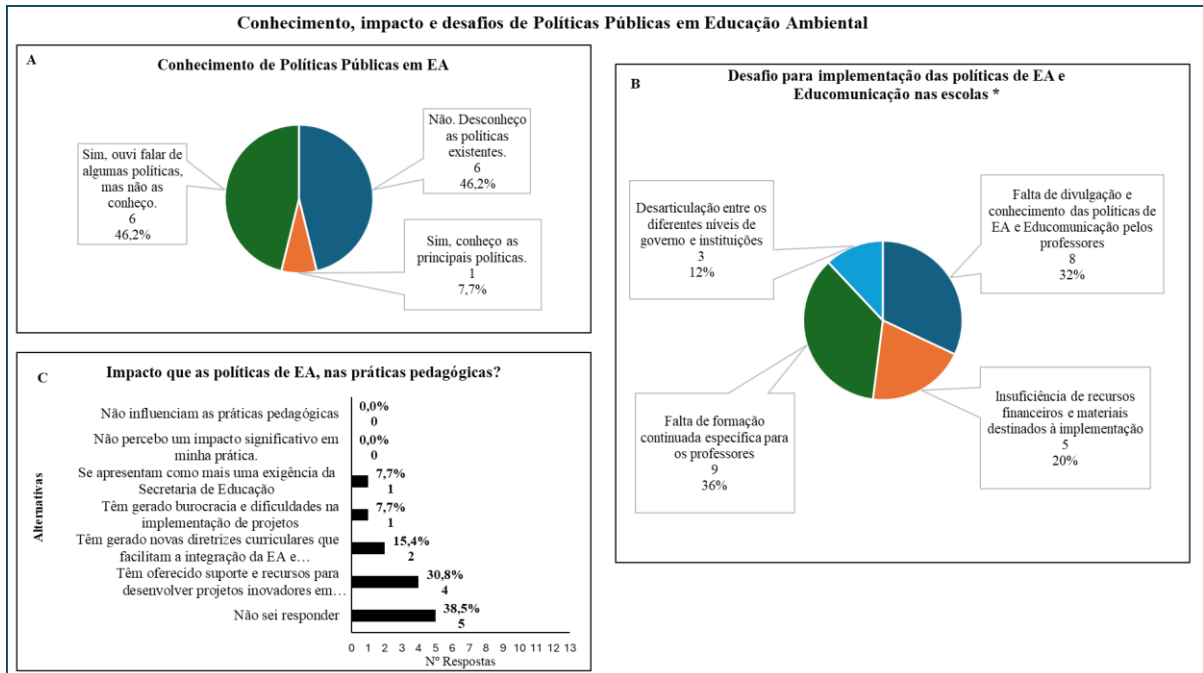
anteriores, reforçando a análise desse achado e situando-o no debate acadêmico mais abrangente. Porém, há de se ampliar as discussões para que o caráter de denúncia coletiva transcenda o desabafo e se constitua como uma luta política por direitos. Portanto, é muito importante que os professores conheçam os marcos regulatórios que fundamentam a Educação Ambiental no Brasil.

Por esse motivo, buscou-se investigar o nível de conhecimento dos participantes acerca das Políticas Públicas em EA, especialmente a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA – Lei nº 9.795/99) e a Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA-BA – Lei nº 12.056/11). Foram analisadas respostas às questões Q21, Q22 e Q23 – dispostas na Figura 14.

Os dados quantitativos, coletados por meio do questionário aplicado junto aos docentes, aliados à análise realizada a partir das falas e interações que emergiram durante o primeiro encontro do Ciclo Formativo, revelaram elementos significativos sobre o conhecimento das políticas de EA no CETIPCSA, que apenas os dados quantitativos não seriam capazes de revelar.

Nesse sentido, os dados obtidos expõem uma fragilidade preocupante em relação ao conhecimento que os participantes declararam ter sobre as políticas de EA. Apenas um dos docentes declarou conhecê-las (Figura 14, Gráfico A). A maioria não percebe ou não sabe responder quais são os impactos que essas políticas produzem nas práticas pedagógicas (Figura 14, Gráfico C). A maior parte das respostas atribuiu o desafio para a implementação das políticas de EA e Educomunicação nas escolas à falta de divulgação e conhecimento dessas políticas pelos professores, associada à falta de formação continuada específica (Figura 14, Gráfico B).

Figura 14 – Conhecimento sobre políticas públicas de EA e Educomunicação



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Esses dados foram confrontados com os relatos dos professores durante o primeiro encontro do Ciclo Formativo, possibilitando estabelecer análise entre as informações obtidas por meio do instrumento inicial de coleta de dados e as narrativas emergentes desse espaço formativo-reflexivo. Desse modo, o Ciclo Formativo foi desenhado para favorecer a participação ativa e o diálogo. O primeiro encontro, realizado no dia 30 de maio de 2025, das 19:00 h às 21:00 h, contou com a participação da pesquisadora e dos docentes de diferentes áreas de atuação do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Celia Santos Andrade (CETIPCSA).

A estrutura deste primeiro encontro envolveu uma exposição dialogada sobre os fundamentos da Educação Ambiental, seguida de uma roda de conversa participativa que permitiu a livre manifestação de experiências, dúvidas e conhecimentos prévios dos participantes, promovendo a escuta ativa e a emergência de narrativas espontâneas. Assim, a dinâmica desse encontro buscou promover o acolhimento, a escuta e a construção participativa e dialógica, de modo que permitiu aprofundar a compreensão desses resultados, conforme descrito a seguir.

A reunião foi iniciada com a apresentação da pauta, do tema e dos objetivos da pesquisa. A pesquisadora reforçou os aspectos éticos, informando que os dados coletados seriam utilizados exclusivamente para fins desta pesquisa. Destacou, ainda, que os dados pessoais dos participantes não seriam divulgados e que suas identidades seriam preservadas por meio de

codinomes. Nesse momento, um dos professores sugeriu que cada um pudesse escolher seu codinome, e a pesquisadora acatou. Então, o grupo foi nominalmente composto pelos seguintes participantes: Alfazema, Aroeira-Vermelha, Boa-Noite, Bromélia, Flor de Café, Girassol, Hortênsia, Ipê-Híbrido, Lírio da Paz, Margarida, Sempre-Viva, Tulipa e Videira.

A conversa prosseguiu com os exemplares da Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA-BA – Lei nº 12.056/11) e do Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia (ProEASE) sobre a mesa (Figura 15); com o intuito foi verificar, junto aos professores, se eles conheciam e/ou utilizavam em suas aulas. No entanto, ao serem perguntados sobre a existência da lei e do ProEASE, conforme exposto nas falas de alguns professores:

“Já vi, na biblioteca tem um monte desses livros (o ProEASE)

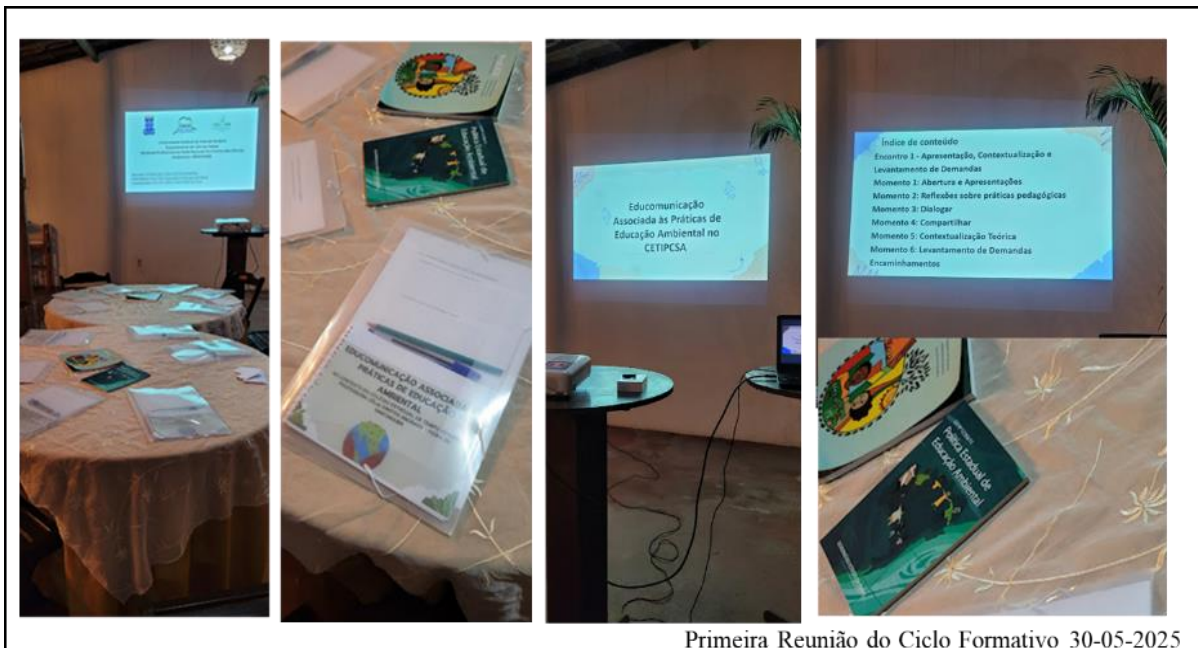
Agora esse aqui (a PEEA-BA, Lei 12.056/11) eu nunca vi lá. Inclusive se tu tiveres, eu quero um” (Aroeira Vermelha – Grifo nosso).

“Sei que existe, mas nunca li...” (Ipê-híbrido)

“Conheço a PEEA- BA, já li e discuti na pós-graduação” (Sempre-viva).

Conforme revelado, a maioria desconhece esses documentos. Apenas um dos professores participantes afirmou conhecê-los; vale ressaltar que o referido professor possui formação complementar em Educação Ambiental.

Figura 15 – Primeira reunião do Ciclo Formativo



Primeira Reunião do Ciclo Formativo 30-05-2025

Fonte: Arquivo da autora, 2025

Ao cruzarmos os dados coletados por meio do questionário diagnóstico (Q21 a Q23), das questões abertas (analisadas e descritas anteriormente) e da escuta dos docentes durante a roda de conversa no Ciclo Formativo, foi possível observar que esses dados apontam para

lacunas formativas no que se refere tanto à Política de Educação Ambiental da Bahia quanto ao ProEASE. Embora a PEEA-BA exista desde 2011, a maioria dos professores desconhecia sua existência, bem como a presença da Educomunicação nessa lei. Verificou-se ainda que, embora tenham reconhecido visualmente o livro do ProEASE presente na escola, afirmaram nunca o ter lido ou utilizado em suas práticas pedagógicas. Isso indica que, possivelmente, existe uma distância entre o que está previsto nas leis e documentos oficiais e o que, de fato, ocorre no cotidiano escolar.

No entanto, tal desconhecimento não pode ser atribuído apenas à iniciativa individual dos professores, mas reflete a ausência de ações institucionais de formação, acompanhamento e diálogo sobre essas políticas. A regulamentação tardia da PEEA/BA e a escassez de investimentos em formação continuada dificultam sua apropriação crítica nas escolas. Além disso, a falta de tempo para o planejamento coletivo e o acúmulo de funções tornam ainda mais distante a possibilidade de os educadores explorarem esses materiais em suas práticas (Nascimento; Nogueira; Ramos, 2019).

Nesse contexto, a efetivação da legislação exige a construção de projetos político-pedagógicos coerentes, a oferta de formação continuada para os docentes em uma perspectiva crítica, além de um compromisso institucional que ultrapasse o campo do discurso e se materialize na prática (Lipai; Layrargues; Pedro, 2007).

Para aprofundar o olhar sobre a relação dos docentes com a EA, os participantes foram convidados a refletir sobre sua relação com a Educação Ambiental, por meio do questionário denominado “Entre memórias e práticas: reflexões sobre o meu fazer pedagógico”. As respostas apontaram para significativas lacunas na formação inicial da maioria das graduações. A análise dessas narrativas permitiu desvelar aspectos importantes sobre as experiências formativas dos docentes, bem como compreender as definições de EA que permeiam suas práticas.

Os relatos, diálogos e interações que emergiram desse encontro ofereceram subsídios para atingir os objetivos deste estudo. A partir desses dados, foi possível mapear as experiências prévias dos participantes e as concepções de EA que fundamentam o fazer pedagógico. As respostas apontam para lacunas na formação inicial na maioria das graduações, conforme a transcrição da síntese da discussão (quadro/mural), apresentada anteriormente no Quadro 7.

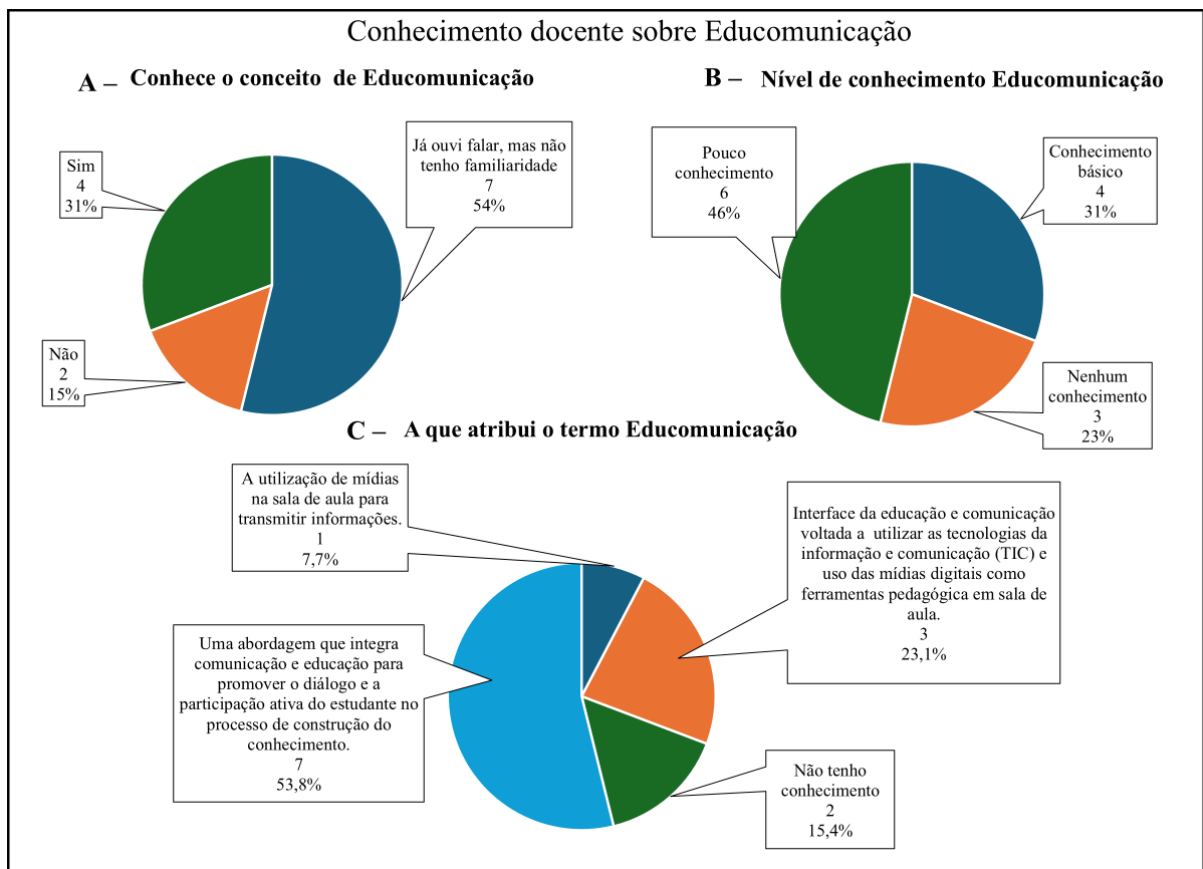
Essa constatação encerra o diagnóstico das concepções e nos conduz às seguintes perguntas: diante dessas barreiras denunciadas, o que é possível fazer? Como essa tensão entre a falta de apoio e o desejo de ensinar se materializa na sala de aula?

4.4 Percepções e saberes docentes sobre Educomunicação.

Sendo a Educomunicação um dos eixos estruturantes deste estudo, a investigação voltou-se para a relação dos docentes com o campo, tornando-se necessário diagnosticar o nível de apropriação conceitual dos participantes sobre a Educomunicação. Assim, buscou-se verificar quais princípios e estratégias já se faziam presentes no repertório docente.

Dessa maneira, ao analisarmos as respostas das questões (Q16, Q17 e Q18), verificou-se que o campo da Educomunicação era pouco conhecido pelo grupo. Dois respondentes (15,4%) disseram não conhecer, e a maioria, sete docentes (53,8%), indicou que já havia ouvido falar, mas não tinha familiaridade (Figura 16 – Gráfico A). Esse dado se confirmou na medida em que 69% dos participantes declararam pouco ou nenhum conhecimento (Figura 16 – Gráfico B).

Figura 16 - Conhecimento sobre Educomunicação entre os docentes



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Essas respostas evidenciam um vazio conceitual acerca do tema, revelando que a Educomunicação ainda é uma temática ausente na formação desses educadores. Essa lacuna conceitual é um dado relevante, pois justifica a necessidade de uma intervenção que parta dos fundamentos básicos da área. Nesse contexto, Soares (2014) enfatiza lacunas na formação

docente, como a ausência de preparação para ecossistemas comunicativos democráticos e o uso crítico de mídias. O autor defende a Educomunicação como paradigma para repensar currículos e processos formativos, partindo de fundamentos dialógicos e participativos, em oposição a modelos utilitaristas.

Embora as respostas anteriores revelem baixo conhecimento em Educomunicação, a maioria dos docentes (53,8%) considera a Educomunicação uma abordagem que integra comunicação e educação para promover o diálogo e a participação ativa do estudante no processo de construção do conhecimento (Figura 16 C). No entanto, esse entendimento coexiste com a utilização de mídias na sala de aula para transmitir informações e com o uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC) e de mídias digitais como ferramentas pedagógicas. Esses dados se alinham a uma visão limitada da Educomunicação, fortemente associada às TICs.

Nesse sentido, deduz-se que essas respostas apresentam uma confusão entre a ferramenta e o processo da Educomunicação. Tal dissonância encontra respaldo nas ideias de Brianezi (2024), que alerta para o risco do “fetiche pela tecnologia” (Brianezi, 2024, p. 24) como crença equivocada de que a simples introdução de aparatos digitais resolveria os problemas educacionais. Segundo a autora, a Educomunicação não deve ser reduzida ao uso de TICs ou restrita ao ambiente escolar; sua essência reside na construção de ecossistemas comunicativos abertos e horizontais, focados na qualificação do diálogo.

Tal achado é importante para esta pesquisa, pois evidencia a principal lacuna que justifica a articulação da proposta formativa. Se a EA Crítica demanda uma prática dialógica e participativa, a ausência de princípios da Educomunicação, propostos por Soares (2011; 2014), pode ser um dos fatores que dificultam a materialização das concepções críticas dos docentes em suas práticas pedagógicas.

Essa lacuna torna-se mais evidente ao considerarmos o cenário contemporâneo, marcado pela grande circulação de informações nas redes digitais e pela disputa de narrativas no espaço público. Se, no início, a Educomunicação buscava principalmente reduzir a distância entre quem produz e quem recebe as mensagens, hoje surge também o desafio de lidar com a desinformação e com a dificuldade de distinguir informações confiáveis de conteúdos enganosos. Nesse contexto, conforme Ferreira (2024), a escola passa a lidar com exigências crescentes relacionadas à comunicação e à participação social em uma realidade marcada pela centralidade das mídias e pela intensificação da circulação de informações.

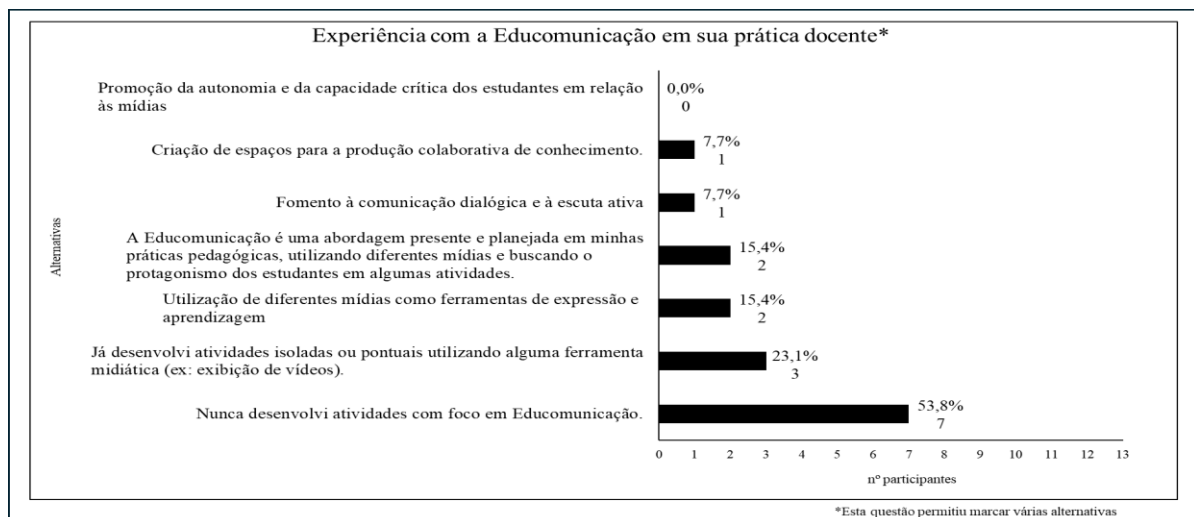
Diante desse cenário, atravessado pela disputa de narrativas, pela desinformação e pela dificuldade de distinção entre fontes confiáveis e conteúdos enganosos, compreende-se que a

inserção da Educomunicação não pode ocorrer de modo espontâneo, pontual ou guiada por um encantamento acrítico pelas tecnologias. Assim, a formação educacional fortalece a prática docente ao contribuir para o desenvolvimento de habilidades que ultrapassam o uso técnico das mídias. Trata-se de mobilizar os educadores, por meio de uma intencionalidade pedagógica, para analisar criticamente as questões socioambientais, selecionar informações confiáveis e orientar os estudantes na leitura dos discursos que circulam nas redes sociais.

Em contraste com essa perspectiva formativa, os dados da questão 19, (Q19) Figura 17, indicam que a maior parte dos docentes possuía pouca experiência com práticas relacionadas à Educomunicação. Sete professores (53,8%) afirmaram nunca ter desenvolvido atividades com esse foco, e três (23,1%) relataram apenas ações pontuais, como o uso de vídeos, que apontam, possivelmente, para atividades sem planejamento específico ou intenção formativa ligada à gestão da comunicação e ao protagonismo dos estudantes.

As abordagens que caracterizam uma prática educacional mais crítica e participativa, como a promoção da autonomia, o uso intencional de diferentes mídias e a produção colaborativa de conhecimento, obtiveram pouca adesão nas respostas dos participantes, revelando a ausência de familiaridade com os princípios fundamentais da Educomunicação.

Figura 17 – Experiências com Educomunicação



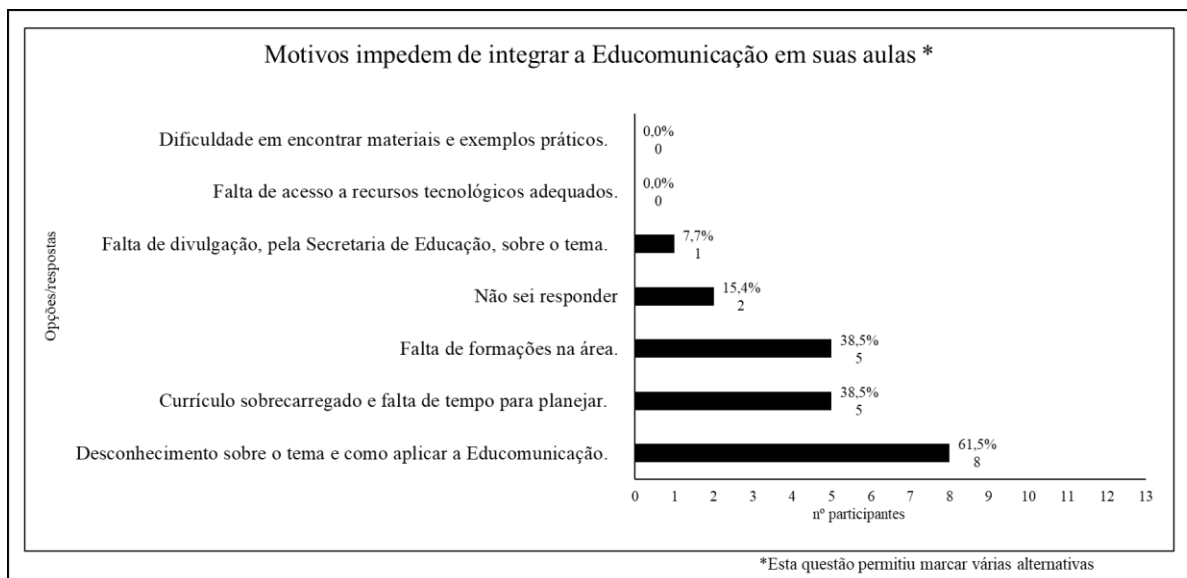
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Apoiamos a análise desse achado, nos estudos de Brianezi (2024), quando a autora recorre à experiência da Cipó – organização da sociedade civil localizada em Salvador (BA) – para evidenciar os princípios da Educomunicação. A autora destaca a síntese, que abarca os seguintes temas: inclusão, criatividade, motivação, observação crítica e experimentação, participação ativa, interatividade, integralidade, qualidade, afetividade e cooperação, construída

pela organização Cipó, como um conjunto de princípios fundamentais para reger a educação pela comunicação, tanto no espaço escolar quanto fora dele.

A partir dessa análise, infere-se que o pouco conhecimento sobre os princípios da Educomunicação, decorrente da ausência de formação associada a esse campo, pode interferir diretamente no desenvolvimento da Educomunicação nas práticas docentes. Assim, conforme revelado pelos docentes na Q20 (Figura 18), os motivos que impedem a integração da Educomunicação em suas atividades estão associados ao desconhecimento sobre o tema e a como aplicá-la, sendo o mais citado, apontado por oito (61,5%) professores. Adicionalmente, a falta de formações específicas na área, mencionada por cinco (38,5%) professores, aliada ao currículo sobrecarregado, que limita o tempo para planejamento, também se mostrou como impedimento significativo para a adoção dessas práticas.

Figura 18 – Motivos que impedem a Educomunicação nas aulas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Os dados obtidos por meio do questionário revelam que, embora a Política Estadual de Educação Ambiental da Bahia (PEEA/BA), Lei nº 12.056/2011, trate, em seu Capítulo VI, da Educomunicação Socioambiental, esta ainda é amplamente desconhecida pelos professores. Pôde-se observar, nas falas durante a roda de conversa inicial, que objetivou apresentar a proposta da pesquisa e convidar os participantes, que a maioria nunca havia ouvido falar no termo e que o conceito relacionado à Educomunicação era desconhecido.

Essa constatação foi confirmada durante o primeiro encontro do Ciclo Formativo, quando a PEEA/BA – Lei nº 12.056/2011 foi apresentada. Verificou-se que, embora um dos docentes tenha declarado conhecer a lei, não demonstrou conhecimento sobre a existência da Educomunicação Socioambiental nesse documento.

Esse diagnóstico evidencia um silenciamento conceitual da Educomunicação e aponta para a necessidade de ampliar as discussões sobre o tema. Assim, o segundo encontro do Ciclo Formativo foi intencionalmente planejado como uma mediação teórico-formativa (Bemme; Isaia; Llinares, 2021) em Educomunicação.

A segunda reunião do Ciclo Formativo ocorreu em 23 de agosto de 2025 e foi precedida por duas horas de atividades assíncronas, que consistiram na leitura de material sobre hashtag e suas possibilidades de uso pedagógico, bem como na realização de uma atividade prática de criação de uma hashtag, utilizada na dinâmica de apresentação e sugerida para aplicação em sala de aula.

Realizada em formato híbrido, a oficina foi mediada pelo educador e doutorando pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Kaka Nascimento, em parceria com a pesquisadora, ocorrendo por meio de videoconferência via plataforma Google Meet (Figura 19). Cabe salientar que o próprio formato se configurou como uma estratégia pedagógica, pois possibilitou demonstrar que a tecnologia não é o fim, mas o meio (Brianezi, 2024; Soares, 2011) para conectar saberes e pessoas, superando barreiras geográficas.

Figura 19 – Segunda reunião Ciclo Formativo – Oficina em Educomunicação



Fonte: Arquivo da autora, 2025

Após a dinâmica de apresentação, foi feita a seguinte indagação: “alguém já olhou sua rede social hoje, leu alguma notícia ou ouviu rádio?”. Esse questionamento buscou aproximar a mediação do cotidiano dos participantes, romper com o distanciamento teórico, gerar reflexão e evidenciar que os professores, antes de serem educadores, são sujeitos imersos na cultura

digital e midiática, assim como os estudantes.

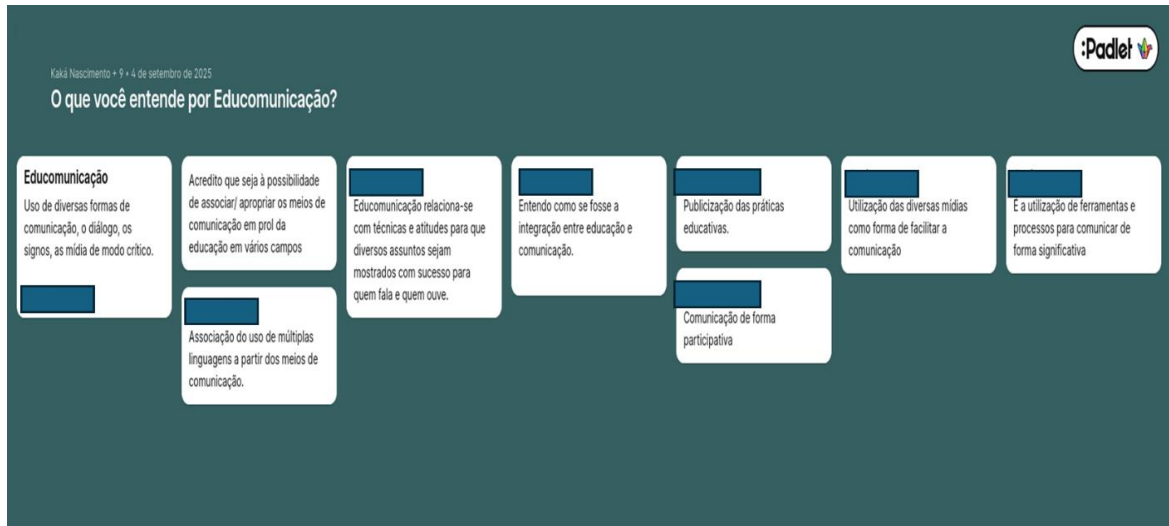
Ao responderem que já haviam interagido com alguma mídia, os professores constataram que a comunicação não se trata de um conteúdo extra a ser inserido no currículo, mas de uma dimensão constitutiva da vida contemporânea. No entanto, essa presença intensa das mídias não é neutra. Ela interfere nas práticas escolares e na formação das identidades, podendo gerar “patologias comunicativas”, isto é, distorções na comunicação que afetam o diálogo, a escuta e o entendimento mútuo nas escolas (Ferreira, 2024, p. 8).

Esse reconhecimento serviu de base para a seguinte problematização: se a comunicação está em tudo lá fora, por que ela entra de forma tão tímida e/ou equivocada na maioria das escolas? Assim, o ponto de partida para a discussão foi a constatação de que, embora sejam consumidores de mídias, a maioria desses profissionais se sente insegura para trabalhar essas linguagens pedagogicamente. A pergunta serviu, portanto, para conectar a vivência pessoal – o uso das redes sociais – à necessidade profissional relacionada à prática educacional.

Nesse contexto, o grupo foi provocado a compreender que a escola, ainda que disponha de recursos tecnológicos, pode permanecer silenciada pela ausência de processos horizontais. Assim, durante a dinâmica da oficina, além da ampliação dos conhecimentos sobre Educomunicação, viabilizou-se a realização de práticas com diferentes ferramentas educacionais.

Dando continuidade a essa abordagem, propôs-se uma atividade mediada pela ferramenta digital Padlet (Figura 20), utilizada como recurso de *brainstorming* para a criação de um painel coletivo sobre o conceito de Educomunicação. A exibição das respostas em tempo real favoreceu a construção compartilhada e reforçou o sentimento de pertencimento ao grupo, elementos importantes na pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2016).

Figura 20 – Padlet: painel coletivo sobre Educomunicação



Fonte: Organizado pela autora, 2025

Diante das respostas, as discussões avançaram para a sistematização conceitual, por meio da exibição do vídeo “O que é Educomunicação” e da exposição dialogada do especialista convidado. Esse momento conferiu densidade teórica à formação, ancorando a discussão nas contribuições de Paulo Freire, Mario Kaplún, Célestin Freinet, Jesús Martín-Barbero, entre outros que lançaram as bases para o surgimento desse campo de conhecimento (Soares, 2000).

Na etapa seguinte, a formação avançou da teoria para a prática, atendendo ao pedido do grupo por orientações metodológicas concretas. As atividades propostas – “organizando as etapas da intervenção educacional” e “preenchendo lacunas” – possibilitaram que os professores vivenciassem o percurso de uma ação pedagógica estruturada a partir dos princípios da Educomunicação Socioambiental.

A necessidade de ferramentas práticas apresenta-se como resposta às limitações formativas e institucionais; nesse sentido, os dados apontados pelos participantes evidenciam que o desconhecimento sobre o tema, a sobrecarga de trabalho e a ausência de formação específica não constituem falhas individuais dos docentes, mas expressam entraves de ordem estrutural.

Tal achado dialoga diretamente com estudos de Ferreira (2024). O autor aponta que a escola contemporânea vivencia uma tensão permanente entre o modelo tradicional de ensino e as novas exigências relacionadas à comunicação e à participação social. Diante desse cenário, compreende-se que a inserção da Educomunicação não pode ocorrer de modo espontâneo ou pontual. Para que se consolide como uma prática de caráter emancipatório, faz-se necessária a intencionalidade pedagógica, aliada a processos de formação continuada que possibilitem ao professor enfrentar tais limitações e reorganizar sua prática pedagógica em uma perspectiva

crítica e transformadora.

4.5 A mediação formativa colaborativa: da construção à validação da proposta

Os dois últimos encontros do Ciclo Formativo configuraram-se como pontos principais do processo investigativo. Sob a perspectiva da mediação formativa colaborativa, tais encontros representaram a passagem do plano da problematização para o da ação intencional, articulando reflexão crítica, diálogo e produção coletiva do conhecimento (Ibiapina, 2016). Neles, a reflexão teórica construída nos momentos anteriores foi permeada pela prática, resultando na elaboração coletiva de uma proposta pedagógica tangível e aplicável à realidade escolar.

Essa etapa do percurso formativo reafirma o entendimento de que a formação docente, quando orientada por princípios colaborativos, ultrapassa o caráter transmissivo e passa a constituir-se como espaço de produção de sentidos, negociação de saberes e fortalecimento da autonomia profissional (Ibiapina, 2016). Nesse sentido, os encontros assumiram papel estratégico tanto para a consolidação do Produto Educacional quanto para a compreensão dos limites e das possibilidades da inserção da Educomunicação Socioambiental nas práticas de Educação Ambiental desenvolvidas no contexto escolar investigado.

4.5.1 O momento da criação: alinhamento teórico e autoria coletiva

O terceiro encontro representou um momento de aprofundamento e avanço no processo formativo, e os professores assumiram o papel de coautores da proposta de formação. O olhar, com foco na problematização e nas dificuldades, ampliou-se para a construção coletiva de possibilidades pedagógicas.

No entanto, para garantir que esse movimento ocorresse de maneira coerente com os objetivos desta pesquisa, realizou-se, inicialmente, a retomada das discussões sobre as macrotendências da Educação Ambiental, com ênfase na distinção entre abordagens conservacionista, pragmática e crítica (Layrargues; Lima, 2014). Ao revisitar tais conceitos, buscou-se assegurar que a proposta em elaboração estivesse apoiada em uma perspectiva crítica de Educação Ambiental, comprometida com a leitura contextualizada da realidade e articulada a um projeto de transformação social (Loureiro, 2008, 2015).

Superada essa etapa inicial, o encontro avançou para a construção coletiva propriamente dita (Figura 21). A organização do espaço formativo rompeu com a lógica tradicional da formação docente, simbolizada pelo gesto de sentar-se juntos, que assumiu caráter pedagógico e político. Tal disposição favoreceu a horizontalização das relações, a escuta e a circulação de

saberes, elementos fundamentais para a constituição de um ambiente colaborativo.

Figura 21 – Construção colaborativa da proposta de formação



Fonte: Arquivo da autora, 2025

Nesse contexto, a mediação horizontal entre os pares caracterizou-se pela troca de experiências entre os docentes, valorizando os saberes construídos na prática cotidiana e reconhecendo o professor como sujeito produtor de conhecimento pedagógico (Ibiapina, 2016). Dessa maneira, o planejamento dessa oficina desempenhou um papel estratégico, pois, partindo do diagnóstico inicial e da ampliação de conceitos, operacionalizou a construção coletiva a partir da dinâmica de tempestade de ideias (*brainstorming*), utilizando o Google Apresentações. Esse *brainstorming* interativo foi estruturado como estratégia central para a definição dos eixos norteadores da proposta formativa.

Para isso, foi disponibilizado aos participantes um link de acesso a um arquivo do Google Apresentações, previamente organizado para o registro coletivo das contribuições. Cabe salientar que essa atividade poderia ser realizada com recursos físicos (papel, *post-its* ou cartolinas), o que evidencia a flexibilidade metodológica da proposta e sua adequação a diferentes realidades institucionais.

A escolha da ferramenta digital teve como finalidade favorecer a participação simultânea de todos os envolvidos, registrar de forma visível e compartilhada as contribuições do grupo e possibilitar a posterior sistematização e análise dos dados produzidos. Os professores

foram orientados a inserirem, individualmente, sugestões de eixos, temas ou problemáticas consideradas relevantes para a construção da proposta, a partir de sua vivência profissional e das discussões realizadas anteriormente. No entanto, o grupo privilegiou trabalhar em equipe e cada eixo foi sugerido e discutido por todos de forma interativa.

Na medida que as discussões iam acontecendo as ideias e sugestões iam sendo transcritas e ao mesmo tempo compartilhadas, analisadas e ajustadas. Assim, algumas falas apontaram para o percurso que estava sendo construído colaborativamente.

“Eu estava ali pensando o seguinte: eu acho importante a ideia de trazer essa questão de conceitos e história pra conhecer, porém eu penso que o primeiro eixo deveria ser algo mais impactante, do tipo já chegar de “voadora” e dizer por que que a gente tem que falar a respeito de educação ambiental? Sabe? Do tipo, de trazer...” (Hortênsia).

“De chamar, sabe chamar à responsabilidade no início para depois trazer[...]” (Videira).

“Chamar à realidade logo de cara” (Hortênsia).

“Mostrar a realidade nua e crua, como se diz, pra poder...” (Ipê Híbrido).

“Por que é importante falar?” (Margarida).

“Por que que a gente tá falando disso? Isso começou quando? Essa parte da história já podia ser no segundo eixo, onde a gente vai estar lá falando: olha essa discussão não é uma discussão recente...” (Hortênsia).

No momento seguinte, a partir do questionamento de um dos participantes:

“[...] essa discussão não é uma discussão recente [pausa] é desde que década?” (Hortênsia).

Em resposta a esse questionamento, para situar a discussão, exemplificando que o alerta sobre a crise ecológica não é algo recente, mas um debate que atravessa décadas, a obra *Primavera Silenciosa* (Rachel Carson, 1962) foi citada como marco histórico. O efeito desse exemplo mobilizou a discussão e reflexões sobre como a escola muitas vezes ignora o entorno. O consenso que emergiu foi a necessidade de uma Educação Ambiental contextualizada, pautada na realidade local, como ilustram os relatos dos participantes:

“Eu já tô formulando aqui na minha cabeça ... do tipo: a gente começaria o primeiro eixo...: você já imaginou uma primavera sem borboletas?” (Hortênsias).

“E sem abelhas? E as abelhas sem ferrão aqui do Sertão que estão desaparecendo?” (Girassol).

“Aqui mesmo na cidade, o problema das lagoas” (Margarida).

“E aí a gente já ir trazendo essa realidade que está cada vez mais próxima” (Hortênsias).

“O impacto maior, aí nesse caso, pra chamar muita atenção. Nada mais justo do que do que tratar a questão local primeiro. Chamar atenção pra essas questões das lagoas” (Margarida).

“Da nossa realidade... Realidade da nossa cidade” (Ipê Híbrido).

“E questões da própria escola! A começar pela estrutura da escola: sem ventilação cruzada, sem iluminação natural [...] tem coisa até dentro da escola que a gente vê, mas que às vezes a gente não dá conta...” (Alfazema).

“E recortes ambientais dos alunos” (Videira).

O *brainstorming* revelou-se um momento de expressão das demandas docentes, permitindo identificar divergências, convergências, recorrências e preocupações centrais relacionadas à Educação Ambiental no contexto do CETIPCSA, evidenciando o caráter colaborativo que envolveu todo o percurso ao longo do Ciclo Formativo.

Assim, foi possível verificar, pelas falas dos professores, que o grupo avançou em conhecimento tanto no que se refere aos conceitos quanto às estratégias e aos princípios da EA e da Educomunicação, trabalhados durante os encontros do ciclo. As discussões convergiram para a necessidade de partir da realidade local. O percurso formativo transitou da sensibilização inicial para a fundamentação conceitual, abordando os marcos históricos, a legislação e o panorama da EA no Brasil, na Bahia e no município, culminando na elaboração de uma proposta de formação pautada nos princípios e estratégias da Educomunicação Socioambiental. Como resultado, o Quadro 8 expressa o primeiro desenho dessa etapa de construção, materializada nas seguintes proposições:

Quadro 8 – Sugestões para construção da proposta de formação

Eixo/ módulo	Conteúdo
Sensibilização - Educação Ambiental, e eu com isso?	Abordar os impactos ambientais na contemporaneidade evidenciando aspectos do micro ao macro Partir de estudos de casos, contexto local, regional, nacional e mundial
Contextualização - Conceitos e Marcos Temporais	Abordar os conceitos de educação ambiental ao longo do tempo (linha do tempo), Marcos temporais da Educação Ambiental e a legislação vigente sobre o tema Compreender o status da Educação Ambiental no município de Feira de Santana - projetos e leis
Mão na Massa	Plano de ação: criar estratégias práticas para solucionar/amenizar os impactos ambientais usando a Educomunicação como estratégias de divulgação/implementação de ações

Fonte: Organizado pela autora, 2025

4.5.2 Sistematização da produção coletiva e organização do Produto Educacional

Após o terceiro encontro, iniciou-se a etapa de curadoria pedagógica, sob responsabilidade da pesquisadora. O desafio foi organizar as ideias, os eixos e as estratégias sugeridas pelos docentes em um documento coeso (a proposta de formação) mantendo a fidelidade às falas e intenções originais do grupo.

A estruturação não consistiu em uma criação isolada, mas em um exercício de escuta sensível e organização técnica para dar forma acadêmica e estrutural às ideias manifestadas

pelos professores. Dessa maneira, o material produzido no *brainstorming* digital durante o terceiro encontro foi analisado e categorizado, de modo que o documento sistematizado buscou articular a Educação Ambiental Crítica e a Educomunicação aos eixos sugeridos.

A sistematização envolveu a organização da proposta em eixos temáticos; a organização de percursos formativos a partir das colaborações; a definição de uma sequência pedagógica em formato de trilha formativa; e a adequação da proposta à carga horária e às condições reais da escola. Esse processo configurou-se como uma intervenção e mediação técnica e pedagógica necessária para transformar a construção coletiva em um Produto Educacional (PE) aplicável. Tal procedimento encontra respaldo em abordagens colaborativas de pesquisa, nas quais o pesquisador atua como articulador e organizador dos saberes construídos coletivamente (Ibiapina, 2016).

4.5.3 Validação colaborativa da proposta

O encontro, que marcou o encerramento do Ciclo Formativo, assumiu um caráter simbólico singular ao ser realizado na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no espaço da Equipe de Educação Ambiental (EEA), conforme Figura 22. Ao ocupar o ambiente universitário, os participantes vivenciaram um movimento de reconhecimento da legitimidade do conhecimento produzido coletivamente, aproximando a prática docente da produção acadêmica.

Figura 22 – Último encontro do Ciclo Formativo



Fonte: Fotografias Catiane Souza, organizado pela autora, 2025

Portanto, a realização do encontro na UEFS e a formalização do Ciclo Formativo como curso de extensão conferiram legitimidade acadêmica ao processo. Essa estratégia fortaleceu o vínculo entre universidade e escola, valorizando os docentes participantes não apenas como sujeitos de pesquisa, mas como profissionais em processo de qualificação certificada. Esse movimento corrobora a compreensão de Ibiapina ao destacar que “... a pesquisa colaborativa reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a construção de conhecimentos acadêmicos e científicos e a formação contínua de professores” (Ibiapina, 2016, p. 46).

A dinâmica central do encontro foi a devolutiva da curadoria pedagógica realizada pela pesquisadora. Utilizando apresentação de slides, expôs-se a arquitetura da proposta formativa, demonstrando como as ideias propostas no encontro anterior foram traduzidas em uma estrutura curricular sistematizada. A apresentação detalhou a organização dos Eixos Temáticos, evidenciando que a autoria do grupo foi preservada e articulada com os referenciais teóricos da Educação Ambiental e da Educomunicação Socioambiental para a construção do produto educacional (PE), materializado no formato de uma Trilha Formativa.

Além disso, este encontro constituiu-se como o momento de validação coletiva da proposta de formação (organizada em uma Trilha Formativa), pois funcionou como um espaço de negociação de sentidos, uma vez que possibilitou aos participantes analisar criticamente o material sistematizado, refletir sobre sua viabilidade e reconhecer o processo de construção coletiva.

A validação desta proposta ocorreu mediante discussão com o grupo, norteadas por cinco critérios: objetividade, fundamentação teórica em EA Crítica, adequação da linguagem, estratégias educacionais e exequibilidade prática. As contribuições foram registradas em vídeo, garantindo que a versão final do produto incorporasse a voz dos professores ao Produto Educacional.

A exposição detalhada da estrutura da proposta, dos eixos organizadores, das atividades previstas e da carga horária permitiu ao grupo avaliar sua pertinência e aplicabilidade (Figura 23). A discussão sobre o tempo pedagógico revelou-se especialmente significativa, uma vez que dialoga diretamente com uma das principais fragilidades apontadas no diagnóstico inicial: a sobrecarga curricular e a dificuldade de inserção de novas propostas no cotidiano escolar.

Figura 23 – Análise, discussão e validação da proposta



Quarta reunião do Ciclo Formativo, 27 de novembro , 2025

Fonte: Fotografias Catiane Souza, organizado pela autora, 2025

Nesse sentido, foram sugeridas algumas alterações na carga horária, para que ela pudesse se adequar à realidade do espaço/tempo formativo nas reuniões de Atividade Complementar (AC), que ocorrem na escola ou em outro momento formativo. Em relação à organização dos eixos, os professores analisaram e concordaram em mantê-la. Foi proposto que se evidenciassem, na Trilha Formativa, os princípios do Tratado de Educação Ambiental, reforçando sua importância para a construção de projetos escolares, na medida em que conferem profundidade teórica e um caráter atemporal à proposta formativa.

Esse foi o momento em que a proposta de formação ganhou vida e legitimidade por meio da voz dos professores participantes. Ao priorizar a escuta ativa e o registro fonográfico, em vez de questionários estáticos, a validação ocorreu de forma autêntica, permitindo que os critérios fossem analisados no diálogo pedagógico. Esse processo transformou as reflexões do grupo em ajustes concretos, garantindo que a proposta deixasse de ser um plano teórico para se tornar uma ferramenta com potencial de ser testada e validada na prática. Dessa maneira, a validação revelou-se um momento de forte engajamento do grupo, evidenciando o reconhecimento do produto educacional como resultado de um processo de construção coletiva.

5 APRESENTAÇÃO E ESTRUTURA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional resultante desta pesquisa consiste em uma proposta de formação docente voltada à inserção da Educomunicação nas práticas de Educação Ambiental desenvolvidas no Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Celia Santos Andrade (CETIPCSA), construída de forma colaborativa com os professores participantes. Sua elaboração está diretamente articulada aos objetivos deste estudo e ao percurso metodológico adotado, especialmente à perspectiva da pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2016), que compreende a produção do conhecimento como um processo coletivo, dialógico e formativo.

A materialização da proposta docente assumiu o formato de uma trilha formativa. A escolha por essa estrutura pedagógica reflete a dinâmica processual vivenciada durante os encontros. Assim, a Trilha Formativa em Educomunicação Socioambiental: caminhos para a Educação Ambiental Crítica – proposta de formação para professores da Educação Básica foi desenvolvida de forma colaborativa, envolvendo a pesquisadora e 13 (treze) professores, considerando o contexto de uma escola pública de tempo integral na Bahia.

Esta proposta não se trata de uma fórmula pronta ou de conteúdo engessado; ao contrário, por se basear em um processo colaborativo, pode ser adequada ou adaptada à realidade da escola e do território no qual está inserida. Tem como objetivo subsidiar formações de professores em Educação Ambiental Crítica, pautadas nos princípios da Educomunicação Socioambiental.

A proposta baseou-se no Ciclo Formativo enquanto espaço de formação, diálogo e reflexão sobre o fazer pedagógico referente às abordagens de temas socioambientais em sala de aula. Configura-se como o produto educacional (PE) desta pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB/UEFS).

A Trilha Formativa está organizada em três Eixos Temáticos principais: 1. Problematização e construção da consciência socioambiental; 2. Fundamentos e contextos da Educação Ambiental e Educomunicação; 3. Prática de Educomunicação e intervenção socioambiental. Esses eixos se complementam e se desdobram em percursos formativos: Percurso 1: Sensibilização – Educação Ambiental, e eu com isso? Percurso 2: Contextualização – Conceitos e marcos temporais da Educação Ambiental; Percurso 3: Mão na massa – Educomunicação em ação. Os percursos são organizados a partir dos eixos de integração conceitual, normativo e de estratégias pedagógicas, conforme demonstrado na Figura 24.

Figura 24 – Organização da Trilha



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

A organização em Eixos Temáticos e percursos formativos totaliza uma carga horária de 32 horas de formação, distribuídas em atividades síncronas, assíncronas e de aplicação em sala de aula, alternando momentos de fundamentação teórica com atividades práticas. A arquitetura da formação pode ser visualizada no Quadro 9.

Quadro 9 – Distribuição da carga horária

Percursos	Síncrono	Assíncrono	Aplicação em Sala h/ aula*	Total
Percurso 1: Sensibilização Educação Ambiental, e eu com isso?	Encontro 1 2h	1h	2 h/ aula*	9h
	Encontro 2 1h	1h	2 h/ aula*	
Percurso 2: Contextualização Conceitos e marcos temporais da Educação Ambiental	Encontro 3 2h	2h	2 h/ aula*	8h
	Encontro 4 2h			
Percurso 3: Mão na Massa (Prático) Educomunicação em ação	Encontro 5 2h	1 h	3 h/ aula*	5h
	Encontro 6 2h	1 h	3 h/ aula*	5h
	Elaborar Plano de ação 3h	2 h		5h
	14	8	10h	32 h

*Hora/aula entre 40 e 50 minutos

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Essa estrutura, delineada a partir dos momentos formativos desenvolvidos ao longo da

pesquisa, contempla atividades de sensibilização, reflexão teórica, socialização de experiências e proposição de práticas pedagógicas. A organização pode favorecer a autonomia docente e o protagonismo dos participantes. A relevância deste produto educacional reside em sua aplicabilidade e flexibilidade, pois sua estrutura permite que ele seja replicado ou adaptado para outras unidades escolares.

Em conformidade com as orientações do Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB/UEFS), a versão integral da Trilha Formativa em Educomunicação Socioambiental: caminhos para a Educação Ambiental Crítica – proposta de formação para professores da Educação Básica é apresentada em documento próprio, entregue separadamente da dissertação. O material será disponibilizado em formato digital, de livre acesso, sob licença *Creative Commons* Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual (CC BY-NC-SA), de modo a favorecer sua circulação, consulta e adaptação em diferentes contextos formativos. Nesta seção, foram explicitados seus fundamentos, processo de construção, organização e potencial de aplicabilidade no contexto da formação docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como ponto de partida a compreensão de que os desafios socioambientais contemporâneos exigem da escola um papel formativo que ultrapasse abordagens pontuais, fragmentadas ou meramente informativas. Nesse sentido, a justificativa que fundamentou este estudo apoiou-se na necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que articulassem Educação Ambiental Crítica e Educomunicação, considerando a formação de professores como eixo central para a efetivação de práticas educativas mais críticas, participativas e contextualizadas.

À luz dessa compreensão, o objetivo geral consistiu em Analisar as possibilidades e os limites de incorporação dos princípios e das estratégias da Educomunicação Socioambiental à formação docente, visando à construção colaborativa de uma proposta formativa orientada ao fortalecimento de práticas de Educação Ambiental Crítica no contexto escolar. A partir dos dados produzidos ao longo do processo investigativo, é possível afirmar que o objetivo geral foi alcançado, uma vez que a pesquisa permitiu identificar, analisar e refletir sobre as práticas existentes, bem como promover a construção coletiva da proposta de formação docente em Educação Ambiental Crítica, fundamentada nos princípios e estratégias da Educomunicação.

O mapeamento das práticas de Educação Ambiental e Educomunicação no CETIPCSA revelou a inexistência de práticas educacionais planejadas e a predominância de ações pontuais de EA. Constatou-se que tais práticas carecem de uma fundamentação crítica, interdisciplinar e processual. Esse cenário de desarticulação é ratificado pelo silenciamento da temática ambiental no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade.

Destaca-se que a secundarização da Educação Ambiental no PPP não deve ser compreendida como falha isolada da gestão ou do próprio documento, mas como expressão de fragilidades presentes em marcos curriculares nacionais, a exemplo da BNCC e da BNC-Formação. Tal cenário repercute nos documentos institucionais e nas condições de elaboração coletiva dos projetos. Assim, o PPP é entendido como um documento que reflete disputas, limites institucionais e orientações normativas mais amplas.

Essa fragilidade relaciona-se de modo estrutural à ausência da Educação Ambiental na formação inicial docente, especialmente nos cursos de licenciaturas, o que repercute na compreensão limitada da temática e na dificuldade de inseri-la de forma crítica e integrada às práticas escolares. No atual cenário brasileiro, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 busca enfrentar esse hiato ao reforçar a inserção transversal da Educação Ambiental nos currículos. Embora tal diretriz não tenha sido o objeto central desta investigação, sua promulgação valida os achados

apresentados, por evidenciar que a presença da temática exige, além de previsão normativa, condições efetivas de implementação. Nesse sentido, a articulação com a Educomunicação, proposta neste estudo, consolida-se como estratégia fundamental para o fortalecimento dessas práticas no cotidiano pedagógico.

Em consonância com o mapeamento das práticas, a análise das concepções de Educação Ambiental no contexto do CETIPCSA revelou a coexistência de diferentes compreensões sobre a temática, que variam de abordagens conservadoras a iniciativas que se aproximam de uma perspectiva crítica, ainda que de modo incipiente. Tal resultado confirma que as práticas pedagógicas são reflexos das concepções que as orientam.

Contudo, essas visões não surgem de forma isolada. Elas são produzidas por processos formativos frágeis, por orientações institucionais prescritivas e por discursos que tendem a esvaziar o caráter político da Educação Ambiental. Assim, a análise dessa dimensão reafirma que a disputa em torno da EA é uma disputa de sentidos na escola, o que reforça a importância da formação continuada para o fortalecimento da Educação Ambiental Crítica no ambiente escolar.

A articulação entre as práticas pedagógicas e as concepções docentes revelou um modelo educacional que favorece a adesão a agendas consensuais e despolitizadas. Um exemplo disso é a incorporação acrítica dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que muitas vezes substitui práticas voltadas ao enfrentamento das causas estruturais das desigualdades socioambientais. Observou-se que, embora os marcos legais da Educação Ambiental estejam formalmente estabelecidos, a maioria dos docentes não reconhece as principais leis de EA. Essa lacuna reflete-se na prática cotidiana, que ocorre muitas vezes de forma pontual, o que pode favorecer a permanência de lógicas tradicionais na organização do currículo e da gestão escolar.

Nesse cenário, a análise dos princípios da Educomunicação identificados nas experiências relatadas revelou elementos que possibilitaram o questionamento desse modelo. Ainda que de forma pontual, princípios como o diálogo, a escuta, a participação e a circulação da palavra emergiram como dispositivos capazes de confrontar a organização escolar verticalizada. A Educomunicação evidenciou-se, portanto, como uma estratégia político-pedagógica que favorece a autoria docente e a construção coletiva do conhecimento, superando o uso meramente técnico de recursos.

A análise dos desafios enfrentados pelos educadores revelou que fatores como a sobrecarga de trabalho, as demandas da escola de tempo integral e a carência de processos formativos contínuos podem representar barreiras para a consolidação da Educação Ambiental

Crítica. Tais dificuldades refletem uma organização escolar que, frequentemente, prioriza exigências operacionais, o que pode limitar o tempo de planejamento coletivo e os espaços destinados à reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Constata-se que as limitações observadas para a inserção da Educação Ambiental Crítica no contexto escolar não se explicam apenas por fragilidades individuais ou por dificuldades operacionais do cotidiano. A análise sugere que esses desafios estão associados a características do modelo educacional vigente, que muitas vezes prioriza abordagens que podem reduzir a dimensão crítica e emancipadora das práticas pedagógicas voltadas ao meio ambiente.

Ao articular, junto a um grupo de docentes, espaço formativo destinado à troca colaborativa, ao diálogo e à reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas, concepções de Educação Ambiental e princípios da Educomunicação, o Ciclo Formativo evidenciou que os encontros se configuraram como espaços de diálogo, escuta, problematização e construção coletiva, possibilitando a reflexão sobre as práticas, os limites e as potencialidades da Educação Ambiental no contexto escolar. A experiência reforçou a Educomunicação como estratégia mediadora, favorecendo novas perspectivas das práticas pedagógicas em direção à EA Crítica.

A elaboração colaborativa do produto educacional materializada na Trilha Formativa em Educomunicação Socioambiental constituiu-se como um dos principais resultados da pesquisa. O processo de construção coletiva evidenciou a capacidade do grupo em produzir um instrumento pedagógico autoral, exequível e alinhado à realidade da escola com possibilidade de adaptação à outras realidades, reafirmando o potencial da pesquisa colaborativa como abordagem que articula produção de conhecimento e formação docente.

Dessa forma, o problema de pesquisa que buscou compreender quais são as possibilidades de incorporação dos princípios e estratégias da Educomunicação Socioambiental à formação docente, visando ao fortalecimento de práticas de Educação Ambiental Crítica no contexto escolar, foi respondido ao evidenciar que essa incorporação se efetiva por meio de processos formativos dialógicos, pautados na participação, na troca de saberes e na construção coletiva do conhecimento. A experiência formativa demonstrou que a Educomunicação favorece o engajamento docente e contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais críticas, contextualizadas e comprometidas com a transformação socioambiental.

A opção pela abordagem qualitativa, orientada pela pesquisa colaborativa, mostrou-se coerente com os objetivos do estudo. A realização do Ciclo Formativo, associada ao uso de instrumentos como questionários, observação participante e análise das interações do grupo, possibilitou compreender as práticas e concepções docentes a partir de uma perspectiva dialógica, valorizando o envolvimento dos participantes na construção das reflexões

desenvolvidas.

Nesse sentido, a eficácia dessa construção coletiva foi potencializada pelo lugar de fala ocupado na investigação, uma vez que a inserção da pesquisadora como docente na instituição investigada favoreceu a pesquisa, viabilizando vínculos de confiança e a adesão dos participantes à proposta colaborativa. Contudo, reconhece-se que tais condições são singulares, o que impõe limites à generalização ou transferência direta dos resultados para outros contextos escolares sem considerar suas especificidades locais.

Entretanto, faz-se necessário reconhecer as limitações enfrentadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Destacam-se os desafios impostos pela intensa carga de trabalho docente e pelas demandas específicas da escola de tempo integral, bem como o tempo reduzido para o acompanhamento dos desdobramentos das práticas pedagógicas após o processo formativo. Soma-se a esse contexto o número restrito de encontros do Ciclo Formativo, o que limitou o aprofundamento das oficinas voltadas ao desenvolvimento e à aplicação de projetos em Educomunicação Socioambiental. Tais limitações, contudo, não inviabilizaram a pesquisa; ao contrário, evidenciaram a complexidade do contexto escolar e reforçaram a necessidade de políticas públicas e institucionais mais consistentes de formação continuada em Educação Ambiental.

Sugere-se o acompanhamento da aplicação da Trilha Formativa, a fim de observar como as práticas educacionais se consolidam na rotina docente após o período de formação. Complementarmente, considera-se pertinente incluir a perspectiva dos estudantes em investigações futuras, analisando como o estímulo à autoria e ao diálogo influencia seu envolvimento com as questões socioambientais.

No plano institucional, recomenda-se investigar mecanismos que favoreçam a incorporação estruturante da Educação Ambiental e da Educomunicação no Projeto Político-Pedagógico (PPP), superando a fragmentação de ações isoladas. Aponta-se, ainda, a relevância de expandir essa proposta metodológica para distintos contextos escolares, a fim de identificar as singularidades territoriais que atravessam a articulação entre agendas globais e a realidade da escola pública.

Um aspecto que merece destaque refere-se à contribuição desta pesquisa para o processo de formação continuada dos docentes participantes. Esta pesquisa contribui para o campo da Educação Ambiental e da Educomunicação ao evidenciar o potencial do trabalho colaborativo, pautado na reflexão crítica e na formação docente.

A experiência formativa realizada no Ciclo Formativo demonstrou que espaços de diálogo, escuta e construção coletiva favorecem a problematização das práticas pedagógicas e

ampliam as discussões sobre Educação Ambiental no contexto escolar. O estudo valida o Ciclo Formativo como uma estratégia de construção coletiva de conhecimento. A experiência demonstrou que a colaboração direta entre a pesquisadora e os professores permite que a pesquisa não ocorra apenas sobre a escola, mas com os sujeitos que nela atuam. Esse processo reforça a importância de metodologias participativas que valorizam os saberes docentes e a reflexão sobre a prática como fontes legítimas de saber científico.

Essa trajetória obteve um importante reconhecimento institucional ao ser aprovada como Projeto de Extensão da Equipe de Educação Ambiental da UEFS, o que assegura a continuidade da proposta e fortalece o vínculo entre a produção científica e as demandas da educação básica. Ao articular investigação científica, formação docente e elaboração de um produto educacional aplicável ao contexto escolar, este estudo evidencia que a aproximação entre universidade e escola pode gerar processos formativos significativos, capazes de contribuir tanto para o avanço do conhecimento acadêmico quanto para o fortalecimento das práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

No que tange à dimensão prática, o desenvolvimento da Trilha Formativa contribui para a melhoria do ensino por tratar de um recurso capaz de apoiar a autonomia docente na integração de temas socioambientais ao currículo escolar. Este produto educacional possibilita que agendas globais, a exemplo dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sejam trabalhadas de forma crítica, respeitando as singularidades do contexto local. Assim, o estudo oferece subsídios para o enfrentamento de desafios institucionais e para a superação do silenciamento de questões fundamentais, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais participativa e consciente na escola pública.

Destaca-se o potencial de ampliação do produto educacional, cuja estrutura possibilita sua adaptação a diferentes contextos formativos. O material será disponibilizado sob licença aberta (*Creative Commons*), favorecendo sua circulação e uso em distintos espaços educativos. Além disso, sugere-se sua inserção em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), o que pode ampliar seu alcance em processos de formação continuada em Educação Ambiental e Educomunicação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. S.; SILVA, S. do N. A Educação Ambiental no Documento Curricular Referencial da Bahia: algumas reflexões. *In: Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enpec/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV181_MD1_ID3167_TB1309_13032023235401.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.
- ANDRADE, D. F. Conservacionista, pragmática, crítica, pós-crítica e decolonial: itinerários epistêmicos da educação ambiental pelas dimensões do pensamento. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 30, p. e24047, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/hx44k5f3BpcHm87LqSBFHHw/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2025.
- ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>. Acesso em: 14 out. 2025.
- ARAÚJO, V. P. C. O conceito de currículo oculto e a formação docente. *REAE – Revista de Estudos Aplicados em Educação*, [S. l.], v. 3, n. 6, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://scite.ai/reports/o-conceito-de-curriculo-oculto-MVv6jj9>. Acesso em: 7 jul. 2025.
- AZEVEDO, N. C. S.; SBRISSA, I. Mulher e Pedagogia: questões históricas e de gênero ligadas à educação brasileira. *Revista Campo da História*, v. 8, n. 2, p. 729-748, 2023. Disponível em: <https://ojs.campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/141/118>. Acesso em: 1 set. 2025.
- BAHIA. Lei nº 12.056, de 07 de janeiro de 2011. Dispõe sobre a Política Estadual de Educação Ambiental. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Poder Legislativo, Salvador, 2011.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB): Etapa Ensino Fundamental II e Ensino Médio**. Salvador, 2022.
- BAHIA. Secretaria da Educação. **Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia – ProEASE**. 2. ed. Salvador: Secretaria da Educação da Bahia, 2022.
- BEMME, L. S. B. **Características da aprendizagem docente de professores que ensinam matemática**: articulações em uma comunidade de prática. 2020. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Franciscana, Santa Maria, RS, 2020. Disponível em: <http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/872>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- BEMME, L. S. B.; ISAIA, S. M. A.; LLINARES, S. O Ciclo Formativo como possibilidade para aprendizagem docente de professores que ensinam matemática. *Educação Matemática em Revista - RS*, [S. l.], v. 1, n. 22, p. 109–118, 2021. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/EMR-RS/article/view/2757>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- BIASOLI, S.; BRIANEZI, T. **Enfrentar a emergência climática inclui investir em educação ambiental de qualidade**. Rio de Janeiro: Centro Soberania e Clima, 2024.

Disponível em: <https://soberaniaeclima.org.br/publicacoes/artigos/enfrentar-a-emergencia-climatica-inclui-investir-em-educacao-ambiental-de-qualidade/>. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-565012160>. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal MEC – Notícias 2022**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2022>. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Programa de Educomunicação Socioambiental**. Série Documentos Técnicos, n. 2. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2005. Disponível em: https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/MMA_Serie-documentos-tecnicos-Educomunicacao.pdf.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Programa Nacional de Educação Ambiental. **Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação**. Organização: Francisco de Assis Moraes da Costa. Brasília: MMA, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 1999.

BRASIL. CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 1 out. 2025.

BRIANEZI, T. A. A reportagem como ponte aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável na escola. In: SOARES, I. O.; VIANA, C. E.; ALMEIDA, L. B. C.; ALMEIDA, R. M. V. (org.). **Educomunicação e educação midiática nas práticas sociais e tecnológicas pelos direitos humanos e direitos da terra**. São Paulo: ABPEducom, 2023. p. 1-12. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/003174582.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2024.

BRIANEZI, T. Educomunicação e protagonismo social ressignificando os processos de sensibilização ambiental em diferentes espaços. In: ÁGUA, CÂMERA E AÇÃO. **O futuro da água é agora!**: uma experiência de Educomunicação socioambiental em Santo André. Santo André: Semasa, 2024. p. 1–20. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/003189411.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2025.

BRIANEZI, T. Qual a relação entre a educação ambiental e o direito à comunicação? In: SORRENTINO, M. et al. (org.). **Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, ferramentas e vivências**. Curitiba: Appris, 2012. p. 141-150.

BRIANEZI, T.; GATTÁS, C. A Educomunicação como comunicação para o desenvolvimento sustentável. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, v. 21, n. 41, p. 33–43, 2022. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003117174>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BRIANEZI, T.; LIMA, C.; OLIVEIRA, E.; GATTÁS, C. Educomunicação na Rede Municipal de Educação de São Paulo: histórico e análise a partir das perspectivas

socioambiental, territorial e democrática. **Revista Comunicação & Educação**, v. 28, n. 2, p. 196-211, 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/7438/743877533012/html/>. Acesso em: 21 set. 2024.

BRIANEZI, T.; TATE, J. C. M. Fighting for climate environmental education in Brazil: educommunicative perspectives against the instrumentalization of human and nonhuman lives. **Frontiers in Communication**, v. 10, 2025. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/communication/articles/10.3389/fcomm.2025.1538492/full>. Acesso em: 5 jul. 2025.

CARVALHO, I. C. M. A pesquisa em educação ambiental: perspectivas e enfrentamentos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 15, n. 1, p. 39-50, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.2020-15126>. Acesso em: 20 ago. 2025.

CARVALHO, I. C. M. et al. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13–24.

CASTRO, C. R. **Contribuições da educomunicação para a educação ambiental crítica no ensino fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6535>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CAVALCANTE, L. O. H. Currículo e Educação Ambiental: trilhando os caminhos percorridos, entendendo as trilhas a percorrer. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília: MMA, 2005. p. 117–125. Disponível em: <https://semil.sp.gov.br/educacaoambiental/prateleira-ambiental/encontros-e-caminhos-formacao-de-educadoras-es-ambientais-e-coletivos-educadores/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CENTRO UNIVERSITÁRIO SENAI CIMATEC. **Guia para uso de Inteligência Artificial generativa**. Documento institucional. Salvador: SENAI CIMATEC, 2024. Versão 1. Disponível em: <https://www.senaicimatec.com.br>. Acesso em: 13 out. 2025.

CITELLI, A.; FALCÃO, S. P. Educomunicação Socioambiental: cidade e escola. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 43, n. 2, p. 21–36, maio 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-58442020000200021&tlng=pt. Acesso em: 20 mai. 2024.

COLÉGIO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL PROFESSORA CELIA SANTOS ANDRADE (CETIPCSA). **Projeto Político-Pedagógico**. Feira de Santana: Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Celia Santos Andrade, 2025.

COSTA, F. A. M. et al. **Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental, Departamento de Educação Ambiental, [2009?]. Disponível em: https://antigo.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/txbase_educom_20.pdf. Acesso em: jul. 2024.

COSTA, J. M.; LOPES, P. T. C. A Educação Ambiental na formação de professores. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 11, n. 1, p. 2-24, 2022. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/2637>. Acesso em: 20 jun. 2025.

DUVERNOY, D. S. A. C.; RÉGNIER, J. As contribuições do legado de Paulo Freire para a Educomunicação: um estudo sobre a Rede Coque Vive. **Revista Temas em Educação**, v. 32, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/63886>. Acesso em: 7 jan. 2025.

ECA/USP. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Escola de Comunicações e Artes**: Departamento de Comunicações e Artes – CCA. São Paulo: USP, [s.d.]. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/en/node/457>. Acesso em: 11 maio 2025.

ESTEVEES, K. C. et al. **As técnicas de amostragem nas pesquisas em educação**. São Paulo: Editora OmnisScientia, 2024. Disponível em: <https://editoraomnisscientia.com.br/post-artigo/?artigo=3549>. Acesso em: 7 jan. 2025.

FARINA, I.; BENVENUTTI, D. B. **Formação continuada de professores: perspectiva humana e emancipatória**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2024. Disponível em: <https://www.unoesc.edu.br/editora-unoesc/formacao-continuada-de-professores-perspectiva-humana-e-emancipatoria/>. Acesso em: 5 jul. 2025.

FERREIRA, V. L. Escola e agir comunicativo: reflexões da Educomunicação ao desafio sociotécnico pedagógico contemporâneo. In: **Anais do CIET: Horizonte**, 2024. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/2621/2639>. Acesso em: 26 nov. 2025.

FIGUEREDO, R. C.; LIMAVERDE, P. Proposição de um livro didático para uma abordagem crítica da Educação Ambiental no Ensino Médio brasileiro. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 40, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/13562>. Acesso em: 15 jun. 2025.

FORTUNATO, I.; TORQUATO, I. Comunicar para educar: Educomunicação e leitura na escola. **RuMoRes**, [S. l.], v. 4, n. 8, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/51217>. Acesso em: 16 mar. 2023.

FRANÇA, E. F.; KATAOKA, A. M.; AFFONSO, A. L. S.; CRISOSTIMO, A. L. Educomunicação socioambiental: produção de peças educacionais como metodologia de ensino para a educação ambiental. **Revista Praxis**, v. 11, n. 21, p. 1–15, jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/1270>. Acesso em: 8 jun. 2025.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** [recurso eletrônico]. Tradução de R. D. Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Disponível em: https://www.google.com/search?q=https://territoriosinsurgentes.com/wp-content/uploads/2021/03/Paulo_Freire_-Extensao_ou_comunicacao..pdf. Acesso em: 5 jan. 2025.

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

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

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia** [recurso eletrônico]: novos diálogos sobre educação. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Educar_com_a_m%C3%ADdia.html?id=tLzNAgAAQBAJ. Acesso em: 7 jul. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRZEBIELUKA, D.; SILVA, J. A. Educação ambiental na escola: do Projeto Político Pedagógico a prática docente. **Revista Monografias Ambientais**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 76–101, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/18693>. Acesso em: 20 abr. 2024.

GUENTHER, M.; ALMEIDA, M. C. P. A. Educação Ambiental no Brasil: marcos legais e implementação curricular. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 18, n. 1, p. 1-15, 2023.

GUIMARÃES, M. Por uma Educação Ambiental Crítica na sociedade atual. **Revista Margens**, v. 7, n. 9, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767>. Acesso em: 6 mar. 2024.

HILGERT, N. R. S.; SILVA, C. E. P. N.; MOURA, N. K.; SCHNEIDER, E. M.; WALKER, M. R. A educação ambiental (EA) e as macrotendências: uma análise nos periódicos da Capes entre 2016 e 2021. **Cadernos de Pedagogia**, v. 21, n. 7, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscaador.html?task=detalhes&id=W4400914854>. Acesso em: 23 mar. 2025.

HOFSTATTER, L. J. V.; OLIVEIRA, H. T.; SOUTO, F. J. B. Uma contribuição da educação ambiental crítica para (des)construção do olhar sobre a seca no semiárido baiano. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 22, n. 3, p. 615-633, 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1516-73132016000300615&script=sci_abstract. Acesso em: 25 ago. 2025.

HOLMER, S. A. **Histórico da educação ambiental no Brasil e no mundo**. 2020. E-book. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/605328857/eBook-Historico-da-educacao-ambiental-no-Brasil-e-no-mundo>. Acesso em: 1 jan. 2025.

IARED, V. G.; VALENTI, M. W.; MARPICA, N. S.; LOGAREZZ, A. J. M.; OLIVEIRA, H. T. Coexistência de diferentes tendências em análises de concepções de educação ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 27, 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3243>. Acesso em: 17 jun. 2025.

IARED, V. G.; HOFSTATTER, L. J. V.; DI TULLIO, A.; OLIVEIRA, H. T. Educação Ambiental Pós-Crítica como Possibilidade para Práticas Educativas Mais Sensíveis. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e104609, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236104609>. Acesso em: 13 ago. 2025.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 33–62.

IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M. Pesquisa-ação crítica: origem e desenvolvimento do campo teórico-prático. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 63–74.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: principais resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>.

LAYRARGUES, P. P. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 388–407, ago./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/1677/1526>. Acesso em: 5 jul. 2024.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 23–40, mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdz4hYdqVFdYRtx/>. Acesso em: 7 jul. 2024.

LAYRARGUES, P. P.; SATO, M. **Se o mundo vai acabar, por que deveríamos reagir?:** a agenda da educação ambiental no limiar do colapso ambiental. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2024. Disponível em: [suspicious link removed]. Acesso em: 7 dez. 2024.

LAYRARGUES, P. P. **Educação ambiental crítica e formação ecopolítica**. Senti-pensarnos Tierra, 2022.

LAYRARGUES, P. P. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, J. S. (org.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 2. ed. Brasília: IBAMA, 2002. p. 159-196.

LEAL, A. D.; NEPOMUCENO, A. L. O. Ditos e não-ditos da educação ambiental: os discursos de docentes da Universidade Federal de Sergipe. **Educação e Pesquisa**, v. 51, p. e282362, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ZVVvwXKHnNzY893TzXCkPK/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2025.

LEFF, E. Entrevista con Enrique Leff Zimmerman, 12 de septiembre, Ciudad de México. [Entrevista concedida a Gislene Moreira Gomes]. **Revista Ecologias Humanas**, v. 11, n. 14, 2025.

LEFF, E. Complexidade interdisciplinar e saber ambiental. In: PHILIPPI, A. Jr. et al. **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000.

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

LEITE, G. S.; ARAÚJO, M. L. F.; VIGODERIS, R. B. Análise do histórico da educação ambiental sob a ótica dos pressupostos de Karl Popper. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. e7396, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7396>. Acesso em: 10 fev. 2025.

LIPAI, E. M.; LAYRARGUES, P. P.; PEDRO, V. V. Educação ambiental na escola: tá na lei... In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (org.). **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: MEC; MMA; UNESCO, 2007. p. 15–30.

LONGO, G. R.; BONOTTO, D. M. B. Sentidos construídos a respeito da Educação Ambiental crítica em um projeto de formação continuada de professores. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 316–335, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/15241>. Acesso em: 18 set. 2025.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e epistemologia crítica. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 32, n. 2, p. 159–176, 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5536>. Acesso em: 7 jul. 2025.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental no Brasil**. Salto para o Futuro. Brasília: TV Escola; Ministério da Educação, 2008.

LOUREIRO, C. F. B.; COSSÍO, M. F. B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?”. In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (org.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: MEC; UNESCO, 2007. p. 57–72.

MAIA, A. C. B. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MARQUES, P. C. P.; BORGES, J. J. S. Educomunicação: origens e conexões de uma nova área de conhecimento. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 3., 2016, Natal. **Anais [...]**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA19_ID9436_16082016200111.pdf. Acesso em: 7 abr. 2025.

MARTINS, J. S. **A Educomunicação socioambiental no contexto das políticas públicas de educação ambiental no Brasil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011008.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2025.

MARTIRANI, L. A. Comunicação, Educação e Sustentabilidade: o novo campo da Educomunicação Socioambiental. In: Congresso Brasileiro De Ciências Da Comunicação – INTERCOM, 31., 2008, Natal. **Anais [...]**. Natal: Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1697-2.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2024.

MATOS, Z. M. R. D. **Juventude, políticas públicas de meio ambiente e educação ambiental: um estudo do Coletivo Jovem de Meio Ambiente – Salvador-Bahia-Brasil**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad de Salamanca, Salamanca, 2011. Disponível em: <https://gredos.usal.es/handle/10366/121107>. Acesso em: 7 jun. 2025.

MATOS, Z. M. R.; LIMA, C. S.; SOUZA, I. M. O. F. et al. Política Estadual de Educação Ambiental do Estado da Bahia: os desafios de sua implementação. In: FÓRUM BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 8., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: NUMA/UFGPA, 2017. p. 82–88. Disponível em: <https://www.numa.ufpa.br/anais8fba/arquivos/trabalhos/082.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2024.

MENEZES, P. K. **Educação ambiental** [recurso eletrônico]. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2021. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/671/681/2124?inline=1>. Acesso em: 16 mar. 2025.

MESSIAS, C. A perspectiva histórica da Educomunicação: um paradigma, novas acepções de visão de mundo. In: NAGAMINI, E.; ZANIBONI, A. L. (org.). **Territórios migrantes, interfaces expandidas**. Ilhéus: EDITUS, 2018. p. 16-32. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786586213027.0003>. Acesso em 7 dez. 2024.

MÓNICO, L.; ALFERES, V.; PARREIRA, P.; CASTRO, P. A. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In: CONGRESO IBEROAMERICANO EM INVESTIGACIÓN CUALITATIVA, 6., 2017, Salamanca. **Atas** [...]. Salamanca: CIAIQ, 2017. v. 3, p. 972-978. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=https://www.researchgate.net/publication/367594110> Acesso em: 7 dez. 2024.

MOREIRA, J. S.; ARAÚJO, A. F.; MORAIS, W. R. Educação ambiental, projeto político pedagógico e complexidade: uma revisão integrativa de literatura. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 21, n. 39, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8055>. Acesso em: 21 dez. 2025.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. G. S. B. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 5 mar. 2025.

NASCIMENTO, R. C.; NOGUEIRA, E. M. S.; RAMOS, P. R. Uma análise da política de educação ambiental da Bahia. **Revista Ibero-Americana de Ciências Ambientais**, [S. l.], v. 10, n. 5, ago./set. 2019. Disponível em: <https://univale.br/periodicos/revista-ibero-americana-de-ciencias-ambientais/>. Acesso em: 16 mar. 2025.

OLIVEIRA, E.; TEODORA, R. E.; ANDRADE, D. B. S. F.; MUSSIS, C. R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 9, p. 1–17, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118067002>. Acesso em: 3 jun. 2025.

OLIVEIRA, T. M. R.; AMARAL, C. L. C. Discutindo o projeto político pedagógico e a Educação Ambiental em uma escola pública de São Paulo. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 113–131, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/13319>. Acesso em: 21 dez. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/pt/agenda-2030/>. Acesso em: 7 jul. 2024.

PEREIRA, A. W.; DIAS, G. K.; SPIRONELLO, R. L. A Educação Ambiental, o ensino de Geografia e a escola: (re) discutindo algumas (in) certezas cotidianas. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 28–48, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/5816>. Acesso em: 12 dez. 2025.

PORTELA, J. L.; LIMA, M. D. F. Educação ambiental nos cursos de licenciatura: atendimento aos objetivos fundamentais da PNEA na formação de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1864–1880, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/8492>. Acesso em: 10 dez. 2025.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD); UNIVERSIDADE DE OXFORD. **The People's Climate Vote 2021**. Nova York: PNUD, 2021. Disponível em: <https://www.undp.org/publications/peoples-climate-vote>. Acesso em: 20 jan. 2026.

ROSA, A. V.; SORRENTINO, M.; RAYMUNDO, M. H. A. **Dossiê sobre o desmonte das políticas públicas de educação ambiental na gestão do Governo Federal: 2019–2022**. Brasília: EAResiste, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/37eUg1Z>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SANTOS, M. A questão do meio ambiente: desafios para a construção de uma perspectiva transdisciplinar. **GeoTextos**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 139–151, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/download/3033/2142/7156>. Acesso em: 7 mai. 2025.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 317–322, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27979>. Acesso em: 10 maio 2025.

SIGALLA, L. A. A.; PLACCO, V. M. N. S. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 17, n. 40, p. 100–113, 2022. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2276>. Acesso em: 7 out. 2025.

SILVA, A. C. Classificação metodológica das pesquisas científicas. In: **Anais do Congresso Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação**. (CONPEPE), 2024. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/anaisconpepe/article/view/1452/1417>. Acesso em: 20 out. 2025

SILVA, C. A.; FIGUEIREDO, T. F.; BOZELLI, R. L. et al. Marcos de teorías poscríticas para repensar la investigación en educación ambiental: La experiencia estética y la subjetividad en la formación de profesores y educadores ambientales. **Pensamiento Educativo**, Santiago, v. 57, n. 2, 2020. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.2.2020.1>. Acesso em: 31 ago. 2025.

SILVA, K. P. M. et al. Educação Ambiental e sustentabilidade uma preocupação necessária e contínua na escola. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 14, n. 1, p. 69–80, 2019.

SOARES, I. O. **Educomunicação – o conceito, o profissional, a aplicação**: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, I. O. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. **Revista FGV Online**, v. 4, n. 1, p. 19–34, 15 dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/revfgvonline/article/view/41468>. Acesso em: 1 jul. 2024.

SOARES, I. O. Educomunicação: as perspectivas di reconhecimento de um novo campo de intervenção social. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 61–80, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/225>. Acesso em: 9 mar. 2025.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 19, p. 12–24, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934>. Acesso em: 9 mar. 2025.

SOARES, I. O.; MACHADO, E. S. Educomunicação: ou a emergência do campo da inter-relação comunicação/educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO – INTERCOM, 1999, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Intercom, 1999. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/001048578.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2024.

SOARES, I. O.; VIANA, C. E.; XAVIER, J. B. (org.). **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEducom, 2017.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; FERRARO JUNIOR, L. A. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285–299, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WMXKtTbHxzVcgFmRybWtKrr/>. Acesso em: 26 set. 2023.

SOUZA, K. S.; GARCIA, P. H. M.; VASCONCELOS, A. M. Revisão sistemática sobre o currículo da educação ambiental na formação de professores entre 2015–2023. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 11126-11140, 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, E. S.; FILHO, R. V. N. Propostas de curso de formação continuada enquanto produto educacional no PPGECM-IFG. In: SEMANA DE LICENCIATURA, 1., 2023, Jataí. **Anais [...]**. Jataí: IFG, 2023. v. 1, p. 229–240. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/index.php/semlic/article/view/607>. Acesso em: 13 out. 2025.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Guia para Uso Ético e Responsável da Inteligência Artificial Generativa na Universidade Federal da Bahia**. Salvador: UFBA, 2025. Disponível em: <https://www.ufba.br/cgd>. Acesso em: 13 out. 2025.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

VIEIRA, J. E. G.; MORAIS, R. P. A interdisciplinaridade na abordagem das questões ambientais. **Comunicação & Informação**, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 31–47, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/view/24207>. Acesso em: 18 abr. 2025.

WARNAVA, F. P. et al. Mudança climática – reflexões sobre a inclusão da temática no currículo escolar e na formação de professores. **Revista Perspectiva**, v. 48, n. 182, p. 37–50, 16 dez. 2024. Disponível em: <http://ojs.uricer.edu.br/ojs/index.php/perspectiva/article/view/426>. Acesso em: 19 abr. 2025.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE NACIONAL
PARA ENSINO DE CIÊNCIAS AMBIENTAIS – PROFCIAMB



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto: Educomunicação associada às práticas de educação ambiental no contexto do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Célia Santos Andrade - Feira de Santana – Bahia

Pesquisadora Responsável: Josana de Lima Souza Pimenta

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada Educomunicação associada às práticas de educação ambiental no contexto do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Celia Santos Andrade - Feira de Santana – Bahia. Esta pesquisa faz parte do meu trabalho de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino de Ciências Ambientais (PROFCIAMB), associada UEFS, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Zanna Maria Rodrigues de Matos e coorientação do Prof. Dr. Carlos César Uchôa de Lima.

Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Este termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) tem por objetivo explicar sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo. Porém, caso haja alguma dúvida, ou precise de mais informações poderá solicitá-las a qualquer momento à pesquisadora responsável.

O objetivo da pesquisa é avaliar a inserção da Educomunicação nas práticas de Educação Ambiental no Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Célia Santos Andrade (CETIPCSA). Este estudo busca entender como a Educomunicação pode ser integrada às atividades de Educação Ambiental na escola e contribuir para novas investigações na área da Educação Ambiental, especialmente no que se refere à integração da Educomunicação nas práticas pedagógicas na Educação Básica. De maneira, que os resultados podem auxiliar o fazer pedagógico em sala de aula, desenvolvendo e estimulando ações que contribuam para a Educação Ambiental numa perspectiva crítica das questões socioambientais.

O estudo será conduzido presencialmente, caso você aceite participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes:

- A proposta da pesquisa será apresentada por meio de uma roda de conversa, nas reuniões de Atividade Complementar (AC), que ocorrem no Colégio, semanalmente por área de conhecimento de terça-feira a quinta-feira, na oportunidade será feita a leitura do TCLE e as dúvidas poderão ser esclarecidas pela pesquisadora. Você terá um momento para pensar sobre o conteúdo do TCLE e decidir se aceitará participar deste estudo.

- Após seu consentimento, com a assinatura do TCLE, um questionário, em formulário impresso, lhe será entregue, composto por 13 questões, todas as questões de assinalar, dividido em 2 partes: A PARTE I refere-se ao questionário situacional. A PARTE II refere-se a questões sobre Educação Ambiental e Educomunicação. O tempo de resposta de todo o questionário é de cerca de 5 minutos. Você tem o direito de conhecer todas as questões e de não responder a alguma, caso se sinta desconfortável. Não precisa se identificar, você poderá responder em sala reservada (sala de recursos) e ao final depositar em uma caixa coletora que ficará na sala.

- Será realizada a Entrevista semiestruturada para ouvir os professores participantes, buscando entender quais práticas e como são desenvolvidas no CETIPCSA. Ocorrerá em único momento, individualmente, em sala reservada no Colégio. O período estimado para as entrevistas é entre 21 e 31 de março de 2025, porém o dia e horário, da sua participação, deverá ser combinado antecipadamente

entre você e a pesquisadora, como lhe for mais cômodo. O tempo previsto é de aproximadamente 30 minutos.

O roteiro da entrevista lhe será disponibilizado. Além disso, informamos sobre a utilização de equipamento de gravação de áudio, para facilitar a transcrição da coleta de dados e informações. Caso não deseje responder a alguma pergunta ou não queira participar, você tem o direito de retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga penalidade ou prejuízo qualquer natureza.

● Um grupo focal será formado com os professores participantes. E você é convidado a fazer parte deste grupo de discussão, para aprofundar a análise, verificar as interações, sentimentos, opiniões e reflexões sobre Educação Ambiental e Educomunicação associada às práticas pedagógicas. Será adotada a metodologia da pesquisa colaborativa. Que envolve a construção de uma proposta de formação com, e para, os professores do colégio, com participação do grupo focal, tendo como base princípios da Educomunicação e da Educação Ambiental Crítica.

Estão previstos três encontros durante todo o processo em momentos distintos a ser combinado e acertado com o grupo, em local previamente reservado, sem interferência externa, que ofereça conforto e segurança aos participantes, pode ser uma sala ou o auditório do colégio.

Cada um dos encontros terá aproximadamente 90 minutos de duração, totalizando carga horária em torno de 5 horas. Os temas propostos para cada encontro são os seguintes:

Encontro 1: apresentação, contextualização teórica e levantamento de demandas em relação a formação. Deverá ocorrer após a aplicação das entrevistas. O período estimado, para o encontro, é entre 07 e 25 de abril de 2025.

Encontro 2: definição dos eixos temáticos e discussão sobre a estrutura da formação. Este encontro deverá ocorrer após análise e levantamento das demandas. Objetiva-se realizar o encontro entre 19 e 30 de maio de 2025.

Encontro 3: análise, contribuições e validação da proposta. A pesquisadora apresentará uma versão preliminar da proposta de formação, elaborada com base nas discussões e sugestões dos encontros anteriores e o grupo analisa a proposta.

O intervalo entre o encontro 2 e o 3, requer maior espaço de tempo, pois depende da análise das discussões anteriores, pela pesquisadora, para a estruturação da proposta de formação. Objetiva-se realizar o último encontro com o grupo focal entre 18 de agosto e 04 de setembro de 2025.

A dinâmica de funcionamento do Grupo Focal envolve gravação de áudio e vídeo das discussões, com a finalidade de facilitar a transcrição das informações, que serão utilizados unicamente para fins desta pesquisa. Todos os cuidados serão tomados para garantir a confidencialidade dos dados coletados. O roteiro das discussões será disponibilizado e você é livre para não participar de qualquer uma das etapas da pesquisa sem que isso lhe traga prejuízo de qualquer natureza.

● Você será informado(a) do resultado deste estudo por meio de um evento, que ocorrerá no auditório do Colégio, organizado e custeado pela pesquisadora, para divulgação dos resultados da pesquisa, apresentação do produto construído a várias mãos, agradecimentos e homenagem aos colaboradores da pesquisa, denominado “Chá Compartilha”. Todas as informações ficarão à disposição dos participantes, além de serem compartilhados com a comunidade escolar, os resultados poderão ser divulgados em revistas científicas, eventos e em meios digitais da UEFS, (conforme previsto na Resolução CNS nº 510 de 2016).

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. Os riscos identificados nesta pesquisa são mínimos e incluem, desconforto emocional pela presença do pesquisador, estresse decorrente da reflexão sobre os temas abordados, possível indisponibilidade para responder aos instrumentos de coleta de dados, inibição ou constrangimento com alguma pergunta do questionário, entrevista ou grupo focal. Existe a remota possibilidade de divulgação de dados, voz e imagem da quebra de sigilo mesmo que involuntária e não intencional, cujo as consequências serão tratadas nos termos da lei.

Para mitigar esses riscos e garantir a proteção dos participantes, serão adotadas diversas medidas, em consonância com a Resolução CNS nº 466/2012 (item V) e a Resolução CNS nº 510/2016 (Capítulos IV). O direito à informação sobre a dinâmica do grupo focal, roteiro da entrevista e questionário, bem como o teor das perguntas, será garantido, assegurando-lhe o direito de recusa a qualquer pergunta ou etapa da pesquisa, e a retirada do consentimento a qualquer momento sem qualquer penalidade ou prejuízo.

A identidade dos participantes será preservada. Os dados devem ser codificados para garantir o anonimato dos participantes, utilizando-se códigos ou codinomes para identificação em transcrição de análise dos dados, garantindo que nenhuma informação pessoal seja divulgada. Todos os dados e materiais obtidos neste estudo, serão exclusivamente destinados a finalidade desta pesquisa, ou conforme o consentimento do participante.

A equipe da pesquisa compromete-se a proteger rigorosamente a confidencialidade dos dados. Todas as informações coletadas serão tratadas com total sigilo, armazenadas em sistemas seguros e acessíveis somente à equipe autorizada. Os documentos impressos e gravações (áudio, vídeo e imagem), utilizadas para fins de pesquisa, serão armazenados em dispositivo eletrônico local, seguro e com acesso restrito por senha e criptografia, sob custódia da Secretaria do PROFCIAMB/UEFS além disso sob os cuidados da pesquisadora, por período de 5 anos, com posterior descarte seguro e definitivo, garantindo a irreversibilidade do processo.

Contudo, também há benefícios esperados com a presente pesquisa que transcendem o âmbito acadêmico. Espera-se que a participação no processo de construção da proposta de formação, implique em benefícios diretos para os professores participantes, proporcionando o desenvolvimento de novas competências em Educação Ambiental associadas a Educomunicação. Ao integrar essas duas áreas, o estudo possibilita a construção de um aprendizado mais significativo e contextualizado, conectando os conteúdos curriculares com a realidade dos estudantes, buscando incentivar a reflexão crítica sobre as questões socioambientais locais.

De maneira que contribuirá significativamente para a educação formal básica ao oferecer aos professores ferramentas pedagógicas para abordar temas socioambientais de forma interdisciplinar, fortalece a educação de qualidade, inclusiva e equitativa, ao se alinhar de forma crítica, aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, com destaque para o ODS 4, que trata da educação de qualidade, o ODS 13 (Ação contra a Mudança Global do Clima), fortalecendo o compromisso com a busca por uma sociedade mais justa e sustentável em suas múltiplas dimensões.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Essa pesquisa não envolve nenhum tipo de compensação financeira, nem lhe acarretará nenhum tipo de custo. Todavia, caso você tenha alguma eventual despesa relacionada à presente pesquisa, imediatamente será ressarcido(a) do valor gasto, sendo garantida a existência de recursos para essa finalidade. A qualquer momento, poderá se recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento sem nenhum tipo de prejuízo.

Além disso, caso algum dano decorrente da pesquisa venha a lhe ocorrer, poderá solicitar indenização através das vias judiciais. E terá direito de receber assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, de acordo com o Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19. Lhe é assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido, o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, suas consequências e qualquer informação que queira saber antes, durante e depois da sua participação. Você poderá contar com a assistência da pesquisadora Josana de Lima Souza Pimenta, e sua Orientadora a Prof.^a Dr.^a Zanna Maria Rodrigues de Matos. Os contatos estão disponibilizados abaixo.

Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (e outra ficará com a pesquisadora), este deverá ser rubricado em todas as páginas e assinado ao final, pela pesquisadora e pelo participante, e **é recomendado guardar este documento**, para caso precise dele no futuro.

Programa de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Rede Nacional Para o Ensino Das Ciências Ambientais- PROFCIAMB-UEFS

Instituição: Universidade Estadual de Feira de Santana

Endereço: Av. Transnordestina S/N, Novo Horizonte. Complemento: Prédio do PPGM

Cidade/CEP: Feira de Santana, Bahia/ CEP: 44.036.900

Telefone: (75) 3161-8808 E-mail: profciamb.uefs@uefs.br

Contato da pesquisadora: Josana de Lima Souza Pimenta

Endereço: Av. Eduardo Fróes da Mota s/n, 35 BI

Complemento: CETI Prof.^a Celia S. Andrade - Ponto de referência: Hospital Clériston Andrade

Cidade/CEP: Feira de Santana, Ba/ CEP: 44094-000

Telefone: (75) 98877-6677 / (75)988280083 E-mail: josanapimenta@gmail.com

Contato da Orientadora: Prof.^a Dr.^a Zanna Maria Rodrigues de Matos

Telefone: (75) 3161-056 - Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9050066838840605>

ATENÇÃO: Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, a qualquer momento, o senhor(a) poderá entrar em contato com o CEP para sanar dúvidas para fins éticos no endereço: Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UEFS situado na UEFS- Módulo 1, MA 17 no endereço: Av. Transnordestina S/N, Novo Horizonte. CEP: 44.036.900 - Feira de Santana, Bahia, Brasil. E-mail: cep@uefs.br

Autorizo gravação de voz e imagem e a utilização para fins desta pesquisa.

Não autorizo gravação de voz e imagem e a utilização para fins desta pesquisa.

Declaração de Consentimento:

Eu, _____, li e concordo em participar da pesquisa.

Josana de Lima Souza Pimenta
Assinatura pesquisador

Assinatura participante

Feira de Santana ____/____/____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO**Parte I - Questionário situacional****1. Gênero:**

- Feminino
- Masculino
- Outro

2. Faixa etária:

- 20 a 29 anos
- 30 a 39 anos
- 40 a 49 anos
- 50 a 59 anos
- 60 anos ou mais

3. Há quanto tempo você atua como professor(a)?

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

4. Qual é sua área de atuação no Colégio (CETIPCSA)?

- Linguagens
- Ciências da Natureza
- Matemática
- Ciências Humanas

5. Qual o seu nível de formação?

- Graduação (Licenciatura ou Bacharelado)
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

6. Sem levar em consideração a mudança de nome para CETIPCSA, você trabalhou no Colégio nos anos de:

- 2020 a 2024
- 2021 a 2024
- 2022 a 2024
- 2023 e 2024
- apenas 2024
- comecei em 2025

7. Você possui alguma formação específica (cursos, oficinas etc.) em:

(Marque todas as opções que se aplicam)

- Educação Ambiental
- Educomunicação
- Metodologias Ativas
- Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação
- Nenhuma das anteriores
- Outra(s) (especificar): _____

Parte II- Questionário sobre Educação Ambiental e Educomunicação

8. Você já participou de algum projeto em Educação Ambiental no CETIPCSA?

- Sim
- Não

9. Qual das seguintes opções melhor representa a Educação Ambiental?

- A transmissão de informações sobre a natureza e a ecologia.
- A promoção de comportamentos individuais responsáveis com o meio ambiente (reciclagem, economia de água, etc.).
- A realização de atividades práticas de contato com a natureza (plantio, visitas a parques etc.).
- Um processo educativo que busca a compreensão crítica das relações entre sociedade e natureza, visando a transformação social e a sustentabilidade.
- Uma disciplina específica que deve ser ensinada na Escola.
- Não sei informar

10. Qual a finalidade principal da Educação Ambiental na escola? (Marque a(s) alternativa(s) que melhor se aplica(m))

- Formar estudantes ambientalmente conscientes.
- Desenvolver atitudes e valores sustentáveis.
- Estimular a reflexão crítica e o engajamento político-ambiental.
- Cumprir exigências legais do currículo preestabelecido pelas Diretrizes Curriculares.
- Abordar os problemas ambientais de forma técnica.
- Trabalhar temas da natureza e do meio ambiente.
- Promover a conscientização para preservar o planeta.
- Estimular a reflexão crítica sobre as relações entre sociedade e meio ambiente.
- Trabalhar conteúdo específico da área de Ciências da Natureza e Geografia.
- Não sei informar.

11. Como você avalia seu nível de conhecimento sobre Educação Ambiental?

- Nenhum conhecimento
- Pouco conhecimento
- Conhecimento básico
- Conhecimento intermediário
- Conhecimento avançado

12. Como você compreende a Educação Ambiental? (Marque a(s) alternativa(s) que melhor se aplicam)

- Ainda não tenho conhecimento ou compreensão definida sobre o tema.
- Uma prática de mudança de hábitos pessoais e comportamentos sustentáveis
- Um conjunto de ações voltadas à preservação ambiental
- Um processo crítico que analisa e transforma realidades sociais e ambientais
- Conteúdos ligados as disciplinas de Ciências biológicas e Geografia
- A conscientização sobre a importância da natureza.
- Uma abordagem que busca a transformação social a partir da análise das causas dos problemas ambientais.
- O ensino de práticas sustentáveis.
- A preservação do meio ambiente através de ações individuais (cada um faz sua parte).

13. Em relação ao desenvolvimento de atividades que envolvem Educação ambiental, com que frequência você desenvolve em suas aulas? (Marque a(s) alternativa(s) que melhor se aplicam)

- Não desenvolvo
- Quando solicitado ou orientado da escola/coordenação.
- Quando trabalho com temas sobre o meio ambiente natural, na disciplina que leciono.
- Em datas que remetem a preservação do meio ambiente, como dia da água, dia da árvore e temas a fins.
- Sempre desenvolvo, busco envolver Educação Ambiental nos conteúdos que trabalho de forma transversal.

14. Quais temas socioambientais já abordados, por você, em sua sala de aula (Marque a(s) alternativa(s) que melhor se aplicam):

- Nenhum
- Reciclagem
- Consumo consciente
- Justiça ambiental
- Crise hídrica ou energética
- Impactos ambientais locais
- Povos e comunidades tradicionais
- Poluição
- Racismo ambiental
- Emergência climática
- Lixo
- Produção e Consumo

15. Qual o papel do(a) professor(a) na Educação Ambiental?

- Orientar mudanças de comportamento dos estudantes
- Mediar reflexões críticas e promover engajamento coletivo
- Ensinar conteúdos científicos ambientais
- Cumprir com o currículo e pautas determinadas pelas Diretrizes Curriculares da Secretaria de Educação (SEC/BA)
- Não sei responder

16. Você conhece o conceito de Educomunicação?

- Sim
- Não
- Já ouvi falar, mas não tenho familiaridade

17. A que te remete o termo Educomunicação?

- Não tenho conhecimento
- O uso de tecnologias da comunicação para ensinar .
- Uma abordagem que integra comunicação e educação para promover o diálogo e a participação ativa do estudante no processo de construção do conhecimento.
- A utilização de mídias na sala de aula para transmitir informações.
- O estudo dos meios de comunicação na escola.
- Interface da educação e comunicação voltada a utilizar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) e uso das mídias digitais como ferramentas pedagógicas em sala de aula.

18. Como você avalia seu nível de conhecimento sobre Educomunicação?

- Nenhum conhecimento
- Pouco conhecimento
- Conhecimento básico
- Conhecimento intermediário
- Conhecimento avançado

19. Quais das seguintes opções descrevem sua experiência com a Educomunicação em sua prática docente? (Marque a(s) alternativa(s) que se aplica/m)

- Nunca desenvolvi atividades com foco em Educomunicação.
- Já desenvolvi atividades isoladas ou pontuais utilizando alguma ferramenta midiática (ex: exibição de vídeos).
- A Educomunicação é uma abordagem presente e planejada em minhas práticas pedagógicas, utilizando diferentes mídias e buscando o protagonismo dos estudantes em algumas atividades.
- Fomento à comunicação dialógica e à escuta ativa
- Utilização de diferentes mídias como ferramentas de expressão e aprendizagem
- Promoção da autonomia e da capacidade crítica dos estudantes em relação às mídias
- Criação de espaços para a produção colaborativa de conhecimento.

20. Quais dos seguintes motivos que o(a) impede de integrar a Educomunicação em suas atividades?

- Desconhecimento sobre o tema e como aplicar a Educomunicação.
- Falta de acesso a recursos tecnológicos adequados.
- Currículo sobrecarregado e falta de tempo para planejar.
- Dificuldade em encontrar materiais e exemplos práticos.
- Falta de formações na área.
- Falta de divulgação, pela Secretaria de Educação, sobre o tema.
- Não sei responder

21. Você tem conhecimento da existência de políticas públicas de Educação Ambiental e/ou Educomunicação socioambiental implementadas na Bahia?

- Não. Desconheço as políticas existentes.
- Sim, ouvi falar de algumas políticas, mas não as conheço.
- Sim, conheço as principais políticas.

22. Em sua percepção, qual o principal impacto que as políticas de Educação Ambiental podem promover nas práticas pedagógicas?

- Têm oferecido suporte e recursos para desenvolver projetos inovadores em Educação Ambiental (EA).
- Têm gerado novas diretrizes curriculares que facilitam a integração da EA e Educomunicação.
- Não percebo um impacto significativo em minha prática.
- Têm gerado burocracia e dificuldades na implementação de projetos.
- Não influenciam as práticas pedagógicas.
- Se apresentam como mais uma exigência da Secretaria de Educação
- Não sei responder

23. Qual o maior desafio para a efetiva implementação das políticas de Educação Ambiental e Educomunicação nas escolas da Rede Estadual da Bahia?

- ()- Falta de divulgação e conhecimento das políticas de EA e Educomunicação pelos professores.
- ()- Insuficiência de recursos financeiros e materiais destinados à implementação.
- ()- Falta de formação continuada específica para os professores.
- ()- Desarticulação entre os diferentes níveis de governo e instituições.

24. Qual dos seguintes tipos de apoio você considera mais necessário para incorporar a Educomunicação na Educação Ambiental na prática docente?

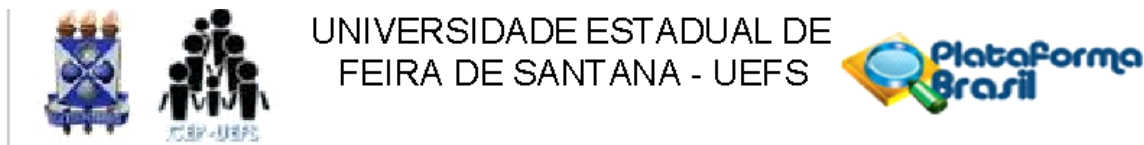
- ()- Mais cursos e oficinas de formação continuada.
- ()- Mais recursos tecnológicos e materiais didáticos específicos.
- ()- Mais tempo disponível para planejamento e desenvolvimento de projetos.
- ()- Maior apoio e incentivo da gestão escolar e da Secretaria de Educação.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO: PRESENÇA DA EA NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA

Entre memórias e práticas: reflexões sobre o meu fazer pedagógico

- Quais são as suas experiências anteriores com EA?
- A EA esteve presente em sua formação? Como?
- Como você define EA na sua prática?

ANEXO A – PARECER DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educomunicação associada às práticas de Educação Ambiental no contexto do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Celia Santos Andrade - Feira de Santana - Bahia

Pesquisador: JOSANA DE LIMA SOUZA PIMENTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83890624.6.0000.0053

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Feira de Santana

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.379.844

Apresentação do Projeto:

Mantém-se inalterado.

Objetivo da Pesquisa:

Mantém-se inalterado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Mantém-se inalterado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de apreciação de retorno de pendências elencadas pelo parecer CEP/UEFS nº 7.266.564, datado de 04/12/2024, com Carta-Resposta e demais documentos protocolados em 03/01/2025.

CONCLUSÃO: AS PENDÊNCIAS FORAM SANADAS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide conclusão

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências sanadas.

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS

Bairro: Módulo I, MA 17

CEP: 44.031-460

UF: BA

Município: FEIRA DE SANTANA

Telefone: (75)3161-8124

E-mail: cep@uefs.br

ANEXO B – CERTIFICADO DO PROJETO DE EXTENSÃO

PROEX
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO | UEFS

 **UEFS**
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE FEIRA DE SANTANA

CERTIFICADO



Certificamos que **Josana de Lima Souza Pimenta** atuou como **Organizadora e Mediadora** do **Ciclo Formativo sobre Educação Ambiental e Educomunicação socioambiental: do conceito à prática**, vinculado ao Programa de Pesquisa e Extensão "Estudos e Educação Ambiental da UEFS" (Resolução Consepe 048/2009), no período de 30 de maio de 2025 a 27 de novembro de 2025, totalizando uma carga horária de **30 horas**.

Feira de Santana - BA, 23 de março de 2026.


Taise Bomfim de Jesus
Pró-Reitora de Extensão


Zanna Maria Rodrigues de Matos
Coordenadora do Curso de Extensão

Internet Site: www.pgdp.uefs.br SID: [4v8Pg-lmBZkWaFrQFYecTnVeMWV8ByOTx8Jwi606Ei_s](https://www.pgdp.uefs.br/SID/4v8Pg-lmBZkWaFrQFYecTnVeMWV8ByOTx8Jwi606Ei_s) UID: 0003 Key: IWklwP

WWW.PROEX.UEFS.BR