

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DA PARAÍBA: ABORDAGEM E MACROTENDÊNCIAS

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECTS OF PUBLIC SCHOOLS IN PARAÍBA: APPROACH AND MACRO-TRENDS

Jackson Paulo de Lima Santos¹

Universidade Federal da Paraíba, Brasil
<https://orcid.org/0009-0005-3265-1427>

Breno Sobreira Gonçalves²

Universidade Federal da Paraíba, Brasil
<https://orcid.org/0009-0004-2644-6243>

Maria Júlia de Lima Santos³

Universidade Federal da Paraíba, Brasil
<https://orcid.org/0009-0008-8280-0947>

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i8.719>

Aceito em: 20.07.2026

Resumo: Fundamentado nas macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental (EA), este trabalho investiga a abordagem da EA nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de escolas públicas da Paraíba. A problemática parte da seguinte questão: a EA está sendo abordada nesses documentos? O objetivo é analisar como se apresenta (ou não) a abordagem da EA nos PPPs. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa e documental, com análise de conteúdo temático-categorial do PPP de sete escolas de João Pessoa e região metropolitana. Os resultados indicam que a EA é tratada de forma fragmentada e periférica, com hegemonia das macrotendências Conservacionista e Pragmática, enquanto a vertente Crítica aparece de forma incipiente. Conclui-se que os PPPs analisados não atendem plenamente à transversalidade prevista na legislação, demandando revisão participativa e ampliação da cobertura amostral em estudos futuros.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico. Transversalidade. Educação Ambiental Crítica. Educação Ambiental Pragmática. Educação Ambiental Conservacionista.

Abstract: Grounded in the political-pedagogical macro-trends of Environmental Education (EE), this study investigates how EE is addressed in the Political-Pedagogical Projects (PPPs) of public schools in Paraíba. The study is driven by the question: is EE being addressed in these documents? The objective is to analyze how

- 1 Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: jackson.paulo2505@gmail.com
- 2 Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: bsg@academico.ufpb.br
- 3 Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: maria.julia11@academico.ufpb.br



the EE approach is presented (or not) within the PPPs. Methodologically, this is a qualitative, documentary study employing thematic-categorical content analysis of the PPPs from seven schools in João Pessoa and its metropolitan area. The results indicate that EE is treated in a fragmented and peripheral manner, dominated by Conservationist and Pragmatic macro-trends, while the Critical approach appears only incipiently. It is concluded that the analyzed PPPs do not fully meet the cross-curricular requirements mandated by legislation, highlighting the need for participatory revision and broader sampling in future studies.

Keywords: Pedagogical Project. Cross-curricular approach. Critical Environmental Education. Pragmatic Environmental Education. Conservationist Environmental Education.

Introdução

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), com previsão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, trata da organização do trabalho em toda a escola ao considerar a sua totalidade (Brasil, 1996). O PPP está entre os principais documentos que orientam as ações e práticas no contexto escolar no Brasil, ao mesmo tempo que permite que a escola expresse a sua identidade, elenque os seus objetivos, valores e o seu compromisso social, uma vez que se trata de um documento pensado e construído de forma coletiva (Moreira; Araújo; Morais, 2026).

Importa frisar que o PPP não é estático, e sim um documento que precisa ser periodicamente atualizado, considerando que a comunidade escolar é dinâmica e está em constante mudança (Vieira; Santos, 2023). Desse modo, o PPP admite certa discricionariedade para que a instituição trate de assuntos correlacionados a sua conjuntura local, bem como estabeleça diretrizes que, no curto, médio e longo prazo, sejam direcionadas aos seus objetivos.

Todavia, alguns temas, por força de lei, precisam constar no PPP, a exemplo da Educação Ambiental (EA). Na esteira do art. 225, § 1.º, VI, da Constituição Federal (Brasil, 1988), diversas normas determinam a promoção da EA no PPP, como é o caso da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei n.º 9.795/1999 (Brasil, 1999); das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEAs) (Brasil, 2012); e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) enquanto um dos seus Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

Dentre outras disposições, esse arcabouço normativo prevê a abordagem da EA nos planejamentos pedagógicos das escolas, sobretudo no principal de todos eles, o PPP. Conquanto exista a previsão legal para inserção da EA no PPP, isso não garante que ela, de fato, ocorra, ao menos, não de forma transversal conforme preconiza a PNEA (Brasil, 1999). Para além de constar nos documentos oficiais que gerem a escola, é preciso que a EA se articule com as causas, os desafios, os sonhos, a história e a cultura da comunidade que integra o território escolar (Grzebieluka; Silva, 2015).

Nesse sentido, trazendo a discussão para o contexto de escolas públicas do Estado da Paraíba, este trabalho surge da seguinte questão: a EA está sendo abordada no PPP de escolas públicas no Estado da Paraíba? Problemática que se desdobra em outras indagações, a saber: de que forma se apresenta (ou não) a abordagem da EA no PPP dessas instituições? A transversalidade da EA é atendida nesses documentos?

Partindo dessas questões, o presente trabalho tem o objetivo de analisar a inserção da EA nos PPPs de escolas públicas no Estado da Paraíba. O PPP é central na organização escolar e a EA, sobretudo em sua vertente crítica, é premente para a abordagem das questões socioambientais que atravessam as vivências da comunidade escolar. Considerando essa articulação, Sauvé (2005) argumenta que    necessário destinar um espaço adequado    EA no projeto educativo das escolas, delimitando com clareza o seu papel na (re)constru  o do sistema de rela  o  es entre as pessoas, a sociedade e o meio natural.

Referencial teórico

Ao tratar da Organiza  o da Educa  o Nacional, a LDB enfatiza que isso se dará em regime colaborativo entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, cabendo    União a coordena  o da política nacional de educa  o e os sistemas de ensino gozando de liberdade para se organizarem conforme preconiza a lei, vide art. 8   Lei n.   9.394/1996 (Brasil, 1996).

No que tange aos estabelecimentos de ensino, a LDB determina a sua obriga  o de elaborar e executarem sua proposta pedagógica em consonância com as normas comuns e as do seu sistema de ensino, nos termos do art. 12, I, da Lei n.   9.394/1996. Também conhecido como Projeto Pedagógico (PP) ou Projeto Político-Pedagógico (PPP), este documento organiza o trabalho pedagógico no nível escolar (como um todo), e no nível da sala de aula, ao servir como base para a elabora  o do plano de trabalho dos docentes da institui  o (Veiga, 2014).

Pensando em uma conceitua  o para o PPP, Libâneo (2017) o define como o documento que especifica os objetivos, as diretrizes e as a  o  es do processo educativo a ser realizado na escola, sintetizando, de um lado, as exigências sociais e legais do sistema de ensino e, de outro, os propósitos e as expectativas da comunidade escolar. Considerando o caráter temporário do PPP, já que    um documento que precisa ser atualizado anualmente, Vasconcellos (2015) o apresenta como o plano global da institui  o, uma sistematiza  o sempre provisória do processo de planejamento, que se aperfeiçoa e se concretiza    medida que    posto em prática, definido com clareza o tipo de a  o educativa almejada.

Ao tratar das três dimens  o  es (a de projeto, político e pedagógico) do PPP, Veiga (2014) o descreve como uma a  o intencional, com sentido explícito e compromisso coletivo. Sua natureza política decorre da articula  o com os interesses reais da coletividade e da forma  o cidadã para um tipo de sociedade, enquanto sua dimensão pedagógica reside na defini  o das a  o  es educativas e das características que a escola precisa assumir para concretizar seus propósitos.

Acerca da construção do PPP, os arts. 13, I; e 14, I da LDB enfatizam a participação dos docentes e dos demais profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica da escola (Brasil, 1996). Nesse sentido, Vale, Duarte e Alves (2022) sinalizam que um dos principais instrumentos na gestão democrática escolar é o PPP, uma vez que irá direcionar as ações da instituição em prol da educação. Para tanto, é preciso que haja meios para a participação efetiva da comunidade escolar, com o intuito de construir uma proposta factível para atingir os objetivos postos pelo coletivo. Pensando na construção coletiva do PPP, Veiga (2014, p. 24) elenca ao menos sete elementos básicos que devem constar no documento, sendo eles: “as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação”.

A despeito da liberdade de organização dos sistemas de ensino do país, alguns aspectos devem ser gerais a todos, com vistas a assegurar a formação básica comum. Nesse sentido, alguns temas, considerando as particularidades locais, devem estar presentes no PPP. É o caso da Educação Ambiental, como dispõe a PNEA (Brasil, 1999), ao versar sobre a EA no ensino formal, em observância à determinação de promover a EA em todos os níveis de ensino que traz o art. 225, § 1.º, VI, da Constituição Federal (Brasil, 1988). O art. 10, § 4.º, da Lei n.º 9.795/1999, assegura a inserção de temas que atravessem as questões socioambientais nos projetos institucionais e pedagógicos da educação básica (Brasil, 1999).

Nessa esteira, as DCNEAs, instituídas pela Resolução n.º 2/ 2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE), têm dentre os seus objetivos precípuos o estímulo à reflexão crítica e propositiva da inserção da EA na construção, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, a fim de garantir uma concepção integrada e interdisciplinar (Brasil, 2012).

A EA aparece, ainda, como um TCT da BNCC. O Guia de TCTs da BNCC destaca que os temas visam cumprir a legislação que trata da Educação Básica, bem como estabelecer conexões com situações vivenciadas pelos discentes e os objetos do conhecimento dispostos na BNCC (Brasil, 2019). No documento, EA está contida na macroárea temática “Meio Ambiente” e tem a sua implementação em três esferas: Currículo; Projeto Pedagógico; e Planos de Aula.

Considerando as inserções da EA na educação brasileira, vistas ao final da década de 1990 e início dos anos 2000, Loureiro (2004) pondera criticamente que, embora seja essencial para a edificação de uma sociedade justa e sustentável, a EA ainda carrega contradições e concepções idealizadas, gerando soluções padronizadas para uma imaginada redenção planetária.

As concepções que constituem a EA revelam essa diversidade, pois, nesses saberes, articulam-se diferentes formas de compreender e de agir no ambiente, as quais revelam como distintos grupos sociais percebem o ambiente, a natureza e a sociedade (Silva; Loureiro, 2020). É dessa articulação que emergem as tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental, que Layrargues e Lima (2014) propõem como macrotendências: a Conservacionista, que se fundamenta na sensibilização e no culto à natureza, priorizando a preservação ecológica em

prol de uma valorização afetiva; a Pragmática, que orienta-se pelo desenvolvimento e consumo sustentável, tratando o meio ambiente como um conjunto de recursos naturais em esgotamento que estaria apartado do ser humano; e a Crítica, que investiga as questões socioambientais a partir das relações entre ser humano, sociedade e natureza, contextualizando e politizando o debate em torno das contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade.

Justifica-se, portanto, a pertinência de PPPs que contemplem uma orientação crítica da EA, constituídas para problematizar conflitos socioambientais atravessados por interesses de grupos econômicos, tensões territoriais, desigualdades socioambientais, ocupações de espaços, compartilhamento de riscos e outras contradições da relação sociedade-natureza (Costa; Loureiro, 2024). A inserção da EA Crítica nos projetos pedagógicos escolares tem o potencial contributivo de ir contra uma racionalidade predatória do ambiente, que produz injustiça, reproduz desigualdades e violam direitos humanos.

Percurso metodológico

O percurso metodológico deste trabalho parte de uma pesquisa qualitativa. Nos termos de Richardson (2017), a pesquisa qualitativa é totalmente interpretativa, ou seja, interpretada por alguém que influencia e é influenciado pela pesquisa. É desta interação que surgem outras etapas de uma pesquisa de cunho qualitativa. Pensando no contexto educacional, Lüdke e André (1986) destacam que a pesquisa qualitativa é uma abordagem pensada para a compreensão de fenômenos educacionais em seu contexto natural, na qual são valorizados os (res)significados produzidos pelos sujeitos e os processos para além de cifras numéricas.

Ademais, explicita-se que o trabalho se vale de pesquisa de natureza documental, em que Gil (2026) destaca a semelhança com a pesquisa bibliográfica, mas ressalta que a pesquisa documental se diferencia por utilizar-se de materiais que não receberam um tratamento analítico. Os documentos tratados neste trabalho são os PPPs de escolas públicas do estado da Paraíba. Ao todo foram obtidos 07 (sete) PPPs de escolas públicas, sendo 06 (seis) escolas estaduais e 01 (uma) escola do município de João Pessoa. Ao longo do trabalho, as escolas são identificadas por meio de letras, de A à G, conforme disposto no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1. Quadro com a rede, escola, nível de ensino e modalidade da escola e o ano do PPP.

Rede	Escola	Nível de Ensino/Modalidade	Ano
Municipal	A	Ensino Fundamental Anos Finais e EJA Ciclos I, II, III e IV	2024
Estadual	B	Ensino Médio Técnico Integral	2025
Estadual	C	Ensino Fundamental Anos Finais	2022
Estadual	D	Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio e EJA Ciclos V e VI	2025
Estadual	E	Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio Técnico Integral	2025
Estadual	F	Ensino Médio Técnico Integral	2025
Estadual	G	Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e EJA Ciclos III e IV	2014

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Com vista a analisar os dados obtidos, o trabalho se vale do tipo temático-categorial de Bardin (2022), uma técnica empírica que depende do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende. A Análise de Conteúdo do tipo temático-categorial permite o tratamento e análise de informações presentes em documentos, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens (escritos, orais, imagens etc.) e é desenvolvida em três etapas: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Durante a pré-análise se faz uma leitura dinâmica flutuante de cada PPP, utilizando palavras-chave, no caso deste trabalho, sobre a temática da EA para a procura de conteúdo, tais como: *Educação Ambiental; meio ambiente; conservação; preservação; sustentabilidade; desenvolvimento sustentável; reciclagem; Ecologia; conscientização; consumo verde; desigualdades socioambientais; justiça ambiental*.

Ato contínuo, na exploração do material, é feita uma leitura analítica crítica, descritiva e interpretativa das informações sobre a temática (Gil, 2026), a partir da qual emergem as seguintes categorias: I. Abordagem da EA no PPP; e II. Macrotendências da EA. O tratamento, identificação e interpretação dos dados vale-se das macrotendências da EA apresentadas por Layrargues e Lima (2014) e dos indicadores da EA Crítica, propostos por Silveira (2024).

Resultados e discussão

Os PPPs analisados neste artigo foram obtidos por discentes da disciplina de Estágio Supervisionado IV, na graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no segundo semestre de 2025. A maioria dos projetos (Escolas B, D, E e F) tiveram a sua versão mais recente em 2025, respeitando a necessidade anual de atualização. Todavia, o PPP disponibilizado pela Escola A refere-se a 2024, já o da Escola C é voltado para o ano de 2022 e, o mais desatualizado de todos, o da Escola G, que teve a sua última atualização em 2014, ou seja, 12 anos de atraso.

Para além da desatualização de alguns PPPs, destaca-se ainda o fato de dois dos projetos (Escola A e B) sequer mencionarem o termo “Educação Ambiental”. Por mais que se possa alegar que a ideia de Educação já engloba a EA, seria um equívoco tentar enquadrar a diversidade dos projetos educativos em um conceito único e vago de Educação. Desse modo, Carvalho (2012) argumenta que a adjetivação “Ambiental” do termo “Educação” é um reforço da importância da EA na constituição dos sujeitos contemporâneos, dificultando o apagamento da luta pela inserção da problemática ambiental enquanto uma reivindicação concreta e historicamente situada.

Diante desse quadro inicial, torna-se necessário examinar de que modo a EA se faz presente (ou ausente) nos PPPs estudados. Para tanto, a análise empreendida organiza-se em torno de categorias que emergiram da exploração do material, a saber: I. Abordagem da EA no PPP; e II. Macrotendências da EA.

Abordagem da EA no PPP

Ao longo da pré-análise dos PPPs, verificou-se que a EA, quando presente nos documentos, era citada em seções muito distintas entre os projetos das escolas. Diante desse cenário, a categoria “Abordagem da EA no PPP” foi pensada a partir da necessidade de realizar um mapeamento no constituinte “Seções de PPP” no universo dos projetos verificados, vide a Tabela 1 abaixo.

Tabela 1. Categoria e unidades de registro referente à abordagem da EA nas seções dos PPPs das escolas analisadas.

Categoria	Constituinte	Subconstituente	Frequência	
			Absoluta	Relativa
Abordagem da EA no PPP	Seções do PPP	Projetos na escola	4	57%
		Datas comemorativas	3	43%
		Parcerias	1	14%
		Objetivos	2	28%
		Justificativa	2	28%
		Referencial teórico	1	14%
		Currículo	3	43%
		Perfil institucional	2	28%
		Projeto de vida	1	14%
		Legislação	2	28%
		TCT - Meio Ambiente	1	14%

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Em seções como Projeto de Vida (Escola B), Parcerias (Escola B) e Referencial Teórico (Escola D), foi verificado apenas um PPP em cada, fazendo correlação com a EA. Apesar de os TCTs estarem postos pela BNCC desde 2016, apenas uma escola (Escola E) trata explicitamente a EA como um TCT em seu PPP. O cenário não é muito diferente nas seções de objetivos (Escolas B e E), justificativa (Escolas D e F) e perfil institucional (Escolas C e G), posto que constam dois PPPs em cada fazendo algum tipo de correlação com a EA.

Para Libâneo (2022), a transversalidade, no contexto escolar, implica na articulação entre conhecimentos de diferentes disciplinas, com questões que ultrapassam os seus limites. Sem descartar outras formas de inserção da EA na Educação Básica, as DCNEAs, no art. 16, I, reconhecem que essa inclusão pode se dar de forma transversal, por meio de temas relacionados ao meio ambiente e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2012). Somada à transversalidade, Saito (2012) destaca o caráter interdisciplinar da EA que permite a interação entre duas ou mais disciplinas a partir de questionamentos que envolvam o cotidiano dos discentes.

Verificou-se, ainda, uma maior concentração das menções à EA em datas comemorativas previstas em alguns dos PPPs analisados. Como o caso da Semana do Meio Ambiente na Escola A, com foco na preservação ambiental e cuidado com o meio ambiente (Escola Municipal Zumbi dos Palmares, 2014). Já a Escola B propõe o Dia D do Meio Ambiente, pensado na sensibilização da comunidade escolar para a importância do meio ambiente (Escola Cidadã Integral e Técnica Pastor João Pereira Gomes Filho, 2025). Ou ainda, na Escola F, com abril sendo o Mês da Sustentabilidade para conscientização sobre o Dia da Terra (Escola Cidadã Integral e Técnica Presidente João Goulart, 2025).

Por vezes, a abordagem pontual e superficial da EA em datas comemorativas acaba fragmentando a percepção da comunidade escolar acerca do tema. Nesse sentido, Silva, Silva e Santos (2026, p. 9), durante a construção de uma nuvem de palavras com alunos de uma escola pública no interior da Bahia, verificaram que os discentes associaram a EA “a datas comemorativas, como Dia da Árvore, Dia da Água e Dia do Meio Ambiente, evidenciando uma visão pontual e fragmentada”. No contexto dos PPPs analisados, a associação da EA com datas comemorativas se limitou ao Dia do Meio Ambiente e ao Dia da Terra, com foco na conscientização para preservação.

Legislações como a PNEA e as DCNEAs, que preveem a inserção da EA nos projetos de instituições de ensino da Educação Básica, ressaltam que ela seja feita de forma interdisciplinar e transversal. Todavia, essa inclusão se mostra prejudicada, com poucos PPPs fazendo menção à previsão legal da integração da EA, como na Escola D que faz referência à PNEA. O cenário demonstra que não basta a existência da norma, fazendo-se necessária a fiscalização da sua correta efetivação, caso contrário, trata-se de letra morta (Grzebieluka; Silva, 2015; Moreira; Araújo; Morais, 2026).

Já no que se refere aos projetos desenvolvidos nas escolas, e elencados no PPP, observou-se que 4 das instituições apresentaram ao menos um projeto relacionado, em algum grau, com a EA. Dentre estes projetos estão hortas comunitárias orgânicas (Escolas B e C); intervenções pedagógicas antirracistas envolvendo a EA como tema transversal (Escola E); oficinas de gastronomia (Escolas F); projetos de química através da alimentação (Escola F); e confecção de jogos a partir de materiais sustentáveis (Escola F).

Contudo, não basta que a EA figure nos registros oficiais da escola, é necessário que ela se articule com as demandas, os desafios, os anseios, a história e a cultura da comunidade

escolar (Sauvé, 2005). O conjunto dos projetos citados nos PPPs apresentam potencial para uma abordagem transversal da EA, ao articularem saberes de distintas disciplinas em torno de um tema comum, com aderência na realidade da comunidade escolar.

Macrotendências da EA

A análise das macrotendências da EA nos PPPs revelou um campo de disputas conceituais e ideológicas que refletem diferentes visões de mundo e de educação. Para a organização dos resultados, foi utilizada a tipologia das macrotendências político-pedagógicas (Conservacionista, Pragmática e Crítica), que funcionam como modelos teóricos para compreender a diversidade de práticas e intenções no contexto escolar (Layrargues; Lima, 2014; Silveira, 2024).

Importa destacar que as formas de pensar a EA não se apresentam de forma mutuamente excludente (Lorenzetti, 2008). Pelo contrário, elas frequentemente coexistem em um mesmo PPP, manifestando-se em diferentes seções ou contextos, refletindo a dinâmica de disputa pela hegemonia simbólica e objetiva que caracteriza o campo da EA no Brasil.

Tabela 2. Categoria e unidades de registro referente às Macrotendências da EA verificadas nos PPPs das escolas a partir de Layrargues e Lima (2014) e descritores de EA Crítica de Silveira (2024).

Categoria	Constituinte	Subconstituente	Frequência	
			Absoluta	Relativa
Macrotendências da EA	Conservacionista	Preservação	4	53%
		Conscientização ecológica	2	28%
	Pragmática	ODS	2	28%
		Ênfase na sustentabilidade	5	71%
	Crítica	Temática socioambiental emergente	2	28%
		Compreensão da relevância socioambiental	2	28%
		Interdisciplinaridade e diálogo crítico-educativo	3	43%
		Intervenção socioambiental com vistas a justiça ambiental	1	14%
		Conhecimento autônomo, empírico e crítico	2	28%
		Atividade intencional político-pedagógica e crítica	2	28%
		Formação para a cidadania	1	14%
		Tomada de decisão	1	14%

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os resultados elencados na Tabela 2 indicam uma forte presença das macrotendências Conservacionista e Pragmática nos documentos analisados. No âmbito da vertente Conservacionista, que se fundamenta na sensibilização e na contemplação da natureza, priorizando a preservação ecológica (Layrargues; Lima, 2014), observou-se que 4 dos PPPs abordam a EA

a partir da ideia de preservação ambiental. Este dado sugere uma visão ainda arraigada de que o papel da EA na escola se restringe à promoção da proteção de ecossistemas, frequentemente deslocada das dinâmicas sociais, muito similar ao que Lorenzetti (2008) classifica como Estilo de Pensamento Ecológico.

Complementarmente, 2 dos documentos destacaram a importância da conscientização ecológica, alinhando-se à lógica de “conhecer para amar e preservar” (Layrargues; Lima, 2014). Essa abordagem, embora valiosa por defender a reconexão do sujeito com a natureza, tende a promover uma mudança comportamental, centrada no âmbito individual e afetivo, sem aprofundar as raízes políticas e econômicas da crise ambiental (Silveira; Lorenzetti, 2021).

Não raramente, a abordagem afetiva se limita a datas comemorativas pontuais, como no caso do evento da Semana do Meio Ambiente na Escola A. Essa fragmentação é contraproducente para que a EA seja um componente transversal contínuo, como prevê a legislação (PNEA; DCNEAs e BNCC), mantendo-a presa numa lógica biologicista e técnica, que ignora a complexidade que o tema evoca em diferentes contextos (Saito, 2012).

Ainda mais expressiva foi a presença da macrotendência Pragmática, que orienta-se pelo desenvolvimento e consumo sustentável dentro do ecologismo de mercado, alinhado à lógica neoliberal vigente (Sauvé, 2005). Um número significativo de PPPs (5) trouxe a EA com ênfase na sustentabilidade, um termo polissêmico que, no contexto pragmático, frequentemente se reduz a ações de gestão de recursos e eficiência, sem questionar os padrões de produção e consumo. Paralelamente, 2 dos documentos correlacionaram a EA aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) vinculados à Agenda 2030. Nessa esteira, o PPP da Escola D traz em seu Referencial Teórico os ODS e na Justificativa elenca a educação para o desenvolvimento sustentável como um princípio norteador.

Essa correlação, embora pretensamente positiva por alinhar a escola a uma agenda global, pode, em alguns casos, ser incorporada, de maneira superficial, como uma lista de boas intenções, sem promover a crítica necessária às condições inerentes ao modelo de desenvolvimento capitalista, como a desigualdade socioambiental. Nesse sentido, Moreira e Loureiro (2023) consideram criticamente que os ODS aproximam-se de uma concepção hegemônica de desenvolvimento social, centrada em soluções individuais e dissociada das relações sociais que atravessam a crise ambiental.

No contexto do PPP, esse discurso, por vezes, aparece de forma genérica e técnica, com forte apelo à escassez dos recursos, com ênfase em temas como reciclagem e o consumo eficiente (Sauvé, 2005). Embora a sustentabilidade seja um termo com reiteradas menções, a análise dos documentos revela que ela frequentemente carece de fundamentação teórica e metodológica para ser aplicada em sala de aula. O PPP acaba funcionando como uma carta de intenções em que a eficiência tecnológica é priorizada em detrimento de uma reflexão sobre questões socioambientais, como na distribuição dos riscos e benefícios atrelados ao desenvolvimento (Loureiro, 2004).

A macrotendência Crítica, pautada nas questões socioambientais, que atravessam a relação indissociável entre ser humano, sociedade e natureza, apareceu de forma menos consolidada e mais fragmentada nos PPPs - quando em comparação com as duas anteriores macrotendências. Inclusive, com uma parcela significativa das instituições que sequer abordam algum aspecto da EA Crítica em seu PPP, como é o caso das Escolas A, C e G. De modo que, os indicadores propostos por Silveira (2024) e constantes como subconstituintes na Tabela 2, permitiram identificar nuances importantes nessa inserção ainda incipiente.

Dentre esses indicadores, o de “Interdisciplinaridade e diálogo crítico-educativo” foi verificado em 3 dos PPPs, enquanto que os indicadores de: “Intervenção socioambiental com vistas à justiça ambiental”; “Formação para a cidadania”; e “Tomada de decisão” apareceram em apenas 1 dos documentos analisados.

Para cada um dos indicadores, Silveira (2024) vincula um parâmetro. O indicador da interdisciplinaridade e diálogo crítico-educativo tem como parâmetro a criação de condições de conhecimento de mundo. Ao passo que o indicador da intervenção socioambiental com vistas à justiça ambiental é proposto a partir da necessidade do reconhecimento do ambiente como espaço de formação humana, disputas e resistências. O indicador da formação para a cidadania, parte do parâmetro de que as ações correlacionadas com a EA Crítica devem contribuir com o exercício da cidadania, pautado na criticidade, autonomia e responsabilidade social. A tomada de decisão é um indicador que tem como parâmetro a participação nos processos socioambientais, também pensado no exercício da cidadania. A disparidade entre a frequência dos indicadores, nos PPPs, aponta para um fenômeno de diluição dos princípios críticos.

Os indicadores “Temática socioambiental emergente”; “Compreensão da relevância socioambiental”; “Conhecimento autônomo, empírico e crítico”; e “Atividade intencional político-pedagógica e crítica” foram identificados em 2 dos PPPs analisados. Ao detalhar os parâmetros de cada indicador, Silveira (2024) explica que a temática socioambiental emergente deve ser o ponto de partida das discussões envolvendo EA Crítica. Para tanto, a compreensão da relevância socioambiental implica na concepção de que sociedade e ambiente são elementos indissociáveis. Ademais, o conhecimento trabalhado na EA Crítica deve ser autônomo, empírico e crítico, considerando os diversos e múltiplos tipos de saberes de diferentes grupos, em prol do fortalecimento dessa diversidade. Já a intencionalidade das atividades deve ser político-pedagógica e crítica para trazer consigo marcas da EA Crítica.

Um bom exemplo de articulação da EA Crítica, em prol do fortalecimento do conhecimento autônomo, empírico e crítico foi constatado no PPP da Escola E, o qual traz em sua dimensão pedagógica o projeto de intervenção “Minha Escola é Antirracista”. Em seu texto, menciona a transversalidade da EA e a valorização de outros saberes por meio do estímulo do “estudo das contribuições dos povos indígenas em áreas como medicina, agricultura, ecologia, linguística e organização social, valorizando sua sabedoria ancestral e seu papel na preservação

do meio ambiente” (Colégio da Polícia Militar Estudante Rebeca Cristina Alves Simões, 2025, p. 25).

Já na Escola F, ao final do PPP, são elencados diversos projetos propostos por professores, dentre estes destacou-se um com o título “Caju Tropicana: a arte de transformar sabores”. O projeto tem como objetivo a promoção da valorização da carne de caju como alternativa vegetal e sustentável, ao mesmo tempo que articula inovação gastronômica com disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, com princípios fundamentais dos Direitos Humanos, como Direito à Alimentação Adequada e Sustentável, e com o Direito ao Meio Ambiente Ecologicamente Equilibrado (Escola Cidadã Integral e Técnica Presidente João Goulart, 2025). Ou seja, partindo de um tema contemporâneo, próximo da realidade da comunidade escolar, articulando diversos saberes, o projeto consegue permear diversos descritores da EA Crítica.

Diante da diversidade experimentada nos PPPs analisados, apura-se que são documentos em que as macrotendências coexistem e disputam a hegemonia simbólica. Soma-se, ainda, o fato de o PPP ser fruto de uma construção coletiva que demanda consenso. Todavia, a transição para uma prática transformadora exige que o PPP deixe de ser um aglomerado de conteúdos e torne-se um projeto pensado pela e para a comunidade escolar, inserida numa sociedade que não pode ser dissociada do ambiente. Desse modo, a EA Crítica se mostra como um caminho formativo que têm, na escola, um espaço para formação de cidadãos engajados, autônomos, críticos e socialmente engajados (Silveira; Lorenzetti, 2021).

Considerações finais

Com base nos resultados apresentados e nas discussões empreendidas ao longo deste estudo, é possível retomar a pergunta central que orientou a investigação acerca da abordagem da EA no PPP de escolas públicas do Estado da Paraíba. A resposta, ainda que não absoluta, aponta para um cenário desafiador. Embora presente na maioria dos documentos, é tratada de maneira fragmentada e periférica. Dois dos sete PPPs sequer mencionam o termo, e vários apresentam defasagem temporal significativa, evidenciando descumprimento da exigência legal de atualização periódica. Quando mencionada, a EA concentra-se em seções como projetos pontuais e datas comemorativas, revelando uma abordagem descontínua e distante da transversalidade e da interdisciplinaridade preconizadas pela legislação e pela literatura especializada.

No que tange às macrotendências político-pedagógicas, os dados indicam hegemonia das perspectivas Conservacionista (preservação ambiental e conscientização ecológica) e Pragmática (centralidade da sustentabilidade e alinhamento aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável), presentes na grande maioria dos PPPs. A macrotendência Crítica, por sua vez, manifesta-se de forma incipiente, especialmente no que tange à intervenção socioambiental, formação para cidadania e tomada de decisão a partir de seus parâmetros. O cenário sinaliza que o potencial transformador da EA crítica nos planejamentos pedagógicos das escolas pesquisadas ainda não foi consolidado.

A coexistência das três macro tendências no interior de um mesmo PPP reflete a dinâmica de disputa simbólica que caracteriza o campo da EA brasileira, mas resulta, por vezes, em documentos híbridos e contraditórios. Os resultados obtidos, embora reveladores das dinâmicas e tensões presentes nos PPPs dessas instituições, devem ser compreendidos como um recorte localizado, que sinaliza tendências, mas não esgota a diversidade de contextos existentes na Paraíba.

Como limitação, o reduzido número de PPPs analisados não permite generalizações para todo o estado, portanto, recomendando-se a ampliação da amostra e a articulação com a prática docente em estudos futuros. Apenas com um conjunto mais abrangente de dados será possível construir um panorama mais fiel da inserção da EA nos projetos político-pedagógicos das escolas públicas paraibanas e, assim, subsidiar políticas educacionais mais efetivas e contextualizadas.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2022.

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

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, 2012.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Propostas de Práticas de Implementação**. Brasília: MEC, 2019.

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

COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR ESTUDANTE REBECA CRISTINA ALVES SIMÕES. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Projeto Político Pedagógico**. João Pessoa: C.P.M. Estudante Rebeca Cristina Alves Simões, 2025.

COSTA, C. A.; LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental crítica e conflitos ambientais: reflexões à luz da América Latina. **Revista e-Curriculum**, [S. l.], v. 22, p. e59508, 2024.

ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL E TÉCNICA PASTOR JOÃO PEREIRA GOMES FILHO. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. João Pessoa: E.C.I.T. Pastor João Pereira Gomes Filho, 2025.

ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL E TÉCNICA PRESIDENTE JOÃO GOULART. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico**. João Pessoa: E.C.I.T. Presidente João

Goulart, 2025.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO FRANCISCO LEOCÁDIO RIBEIRO COUTINHO. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. **Projeto Político Pedagógico**. Santa Rita: E.E.E.F.M. Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho, 2014.

ESCOLA MUNICIPAL ZUMBI DOS PALMARES. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Projeto Político Pedagógico**. João Pessoa: E.M. Zumbi dos Palmares, 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 8. ed. São Paulo: Gen Atlas, 2026.

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. DOI: 10.5902/2236130818693.

LAYRARGUES, P.; LIMA, G. As macrotenências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo, SP: Heccus, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022. E-book.

LORENZETTI, L. **Estilos de pensamento em Educação Ambiental**: uma análise a partir das dissertações e teses. 407 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

LOUREIRO, C. F. B. Trajetória e fundamentos da educação ambiental. In: **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, J. S.; ARAÚJO, A. F. de; MORAIS, W. R. A Educação Ambiental no Projeto Político Pedagógico: uma análise à luz da Teoria da Complexidade. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 293-318, 2026.

MOREIRA, L. S. T.; LOUREIRO, C. F. B. Análise crítica do discurso do documento Diretrizes de Aprendizagem dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Currículo da Cidade de São Paulo. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 10, p. 1–15, 2023. DOI: 10.47401/revisea.v10.19650.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo, SP: Atlas, 2017.

SAITO, C. H. Política Nacional de Educação Ambiental e Construção da Cidadania: revendo os desafios contemporâneos. In: RUSCHEINSKY, A. (Org.) **Educação Ambiental**: abordagens múltiplas. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 317–322, 2005.

SILVA, D. S.; SILVA, S. do N.; SANTOS, L. da C. Educação Ambiental Crítica na Escola: Análise das Reflexões de Estudantes em uma Escola Pública do Interior da Bahia. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1–17, 2026. DOI: 10.37444/issn-

2594-5343.v10i1.587.

SILVA, S. do N.; LOUREIRO, C. F. B. As vozes de professores-pesquisadores do campo da educação ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, v. 26, n. xx, p. xx-xx, 2020.

SILVEIRA, D. P. da; LORENZETTI, L. A Educação Ambiental Crítica como meio de intervenção social. **Revista interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 332–339, 2021.

SILVEIRA, D. P. da. **A proposição de indicadores de Educação Ambiental Crítica: concepções, práticas e tendências**. 356 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 25.ed São Paulo: Libertad, 2015.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2014.

VIEIRA, J. de A. V.; SANTOS, J. R. dos. Desafios na construção coletiva da identidade da escola: contribuições do projeto político pedagógico e da gestão democrática. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, SP, Brasil, v. 15, n. 37, p. 161–184, 2023. DOI: 10.58422/repesq.2023.e1364.