

DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

da Secretaria de Estado de Educação
do Distrito Federal



Hélvia Miridan Paranaguá Fraga
Secretária de Estado de Educação

Isaias Aparecido da Silva
Secretário-Executivo de Estado de Educação

Vera Lúcia Ribeiro de Barros
Subsecretária de Educação Inclusiva e Integral

Dulcinete Castro Nunes Alvim
Chefe da Unidade de Educação Inclusiva e em Tempo Integral

Érica Soares Martins Queiroz
Diretora de Educação em Tempo Integral

Katiana Rodrigues de Souza
**Gerente de Educação Ambiental, Língua Estrangeira,
Memórias e Arte-Educação**

Cibele de Lima Moreira
Chefe do Núcleo de Educação Ambiental

Equipe Técnica- Núcleo de Educação Ambiental:

Aldo Cavalcante de Almeida

Ana Carolina Gonçalves da Silva Nunes

Cibele de Lima Moreira

Douglas Bento Bezerra

José Ricardo de Moraes Veiga Abreu Neto

Roselei Camargo da Silva

Savia Bona Vasconcelos Soares

Grupo de Trabalho

Ailton Fernando De Oliveira; Aline De Souza Silva; Aline Mariana Reis Nepomuceno; Aline Protta Lanna Gomes; Ana Clara De Oliveira Queiroz; Anderson Muzzolon; Angela Dutra Araújo; Bruno Santos De Araujo Fernandes; Cláudia Regina Bezerra Gomes; Daniel Gustavo Barnabé Dos Santos; Daniela Bordalo Duarte Knezevic; Dileusa Gomes De Castro Ferreira; Edinéia Alves Cruz; Eduardo Balduino Da Silva De Jesus; Eliane Martins Da Silva; Fabiane De Castro Mota Kawaguti; Felipe Marcos Vieira; Francerly Cardoso Da Cruz; Geldo Ferreira De Araújo; Graziela Pereira Gonçalves; Gustavo Henrique Medeiros Pereira; Halina Soares Jancoski; Ildenice Lima Costa; Jordana Lopes Da Silva; Jordânio Lúcio De Castro Vital; Jose Valentim Viana Cordeiro; Joyce Helen Neves Da Silva; Kamila Gonçalves Lima De Oliveira; Kenya Cristina Teotonio Ricarte; Keylla Miriam Pedrosa Ferreira; Kátia Cilene Sousa Cavalcante Simião; Lilian De Castro Moraes; Lorrayne Bezerra Vasconcelos Colares; Luciana Cavalcante Marques; Lucrecia Bezerra Da Silva; Mara Lúcia Amorim Marçal; Marcos Adriano Dos Santos; Maria Nilva Da Cunha; Maria Rosane Marques Barros; Marise De Fátima Ribeiro Assad De Souza; Miriam De Jesus Sousa Lima; Miriam De Sousa Lima; Nathália Dos Santos Pereira; Nayany Fernandes Cavalcante; Patrícia Jane Rocha Lacerda; Régia Cristina Marra; Rúbia Estefânia Pinto Da Silva; Sandra Walkiria Cesar Palmeira; Saulo Humberto Soares Gonçalves; Simone Soares Nogueira; Thaiane Ferreira; Tiago Felix Marques; Tony Marcelo Gomes De Oliveira.

Colaboração e Revisão

Thomaz Antonio Santos Abreu

Daniel Lucena Nascimento

Diana Tavares da Costa

APRESENTAÇÃO

Prezada Comunidade Escolar,

A Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), compromissada com a construção de respostas educativas voltadas à superação dos impactos que comprometem o equilíbrio ecológico e o bem-estar coletivo, publica, como efeito de um trabalho coletivo, estas Diretrizes Pedagógicas para a Educação Ambiental no DF (Dpea-DF).

Tais orientações possuem caráter estruturante, porquanto o Plano Distrital de Educação (PDE) estabelece, em suas diretrizes, a promoção dos princípios do respeito à sustentabilidade socioambiental e a promoção da jornada integral que valorize a inclusão ambiental, e essas diretrizes possuem escopo balizado pelo Currículo em Movimento da Educação Básica do DF, o qual relaciona a educação ambiental à integral.

Com efeito, as instituições educacionais assumem papel estratégico, na medida em que podem formar sujeitos engajados com a sustentabilidade da vida, por meio da construção de valores, atitudes, habilidades e competências voltadas à conservação dos recursos naturais e à melhoria da qualidade de vida.

Espera-se que esta publicação seja profícua às atividades educacionais, de maneira crítica, democrática, inclusiva e reflexiva, de modo que a formação para as aprendizagens abranja, significativamente, a Educação Ambiental.

Sumário

1. Introdução	5
2. Pressupostos da Educação Ambiental	7
2.1 Marcos Legais	8
2.2 Marcos Conceituais	11
2.2.1 Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural e a Educação Ambiental como diretriz transversal	13
2.2.2 Incorporação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no cotidiano escolar	17
2.2.3 Mudanças climáticas na práxis pedagógica	18
2.2.4 Justiça e responsabilidade socioambiental: erradicação da pobreza e enfrentamento ao racismo ambiental	19
2.2.5 Saúde coletiva como dimensão da sustentabilidade no contexto escolar	20
2.2.6 Sustentabilidade escolar e educação inclusiva: dimensões Interdependentes para uma práxis educativa equitativa	22
2.3 Objetivos	24
2.3.1 Objetivo Geral	24
2.3.2 Objetivos Específicos	24
3. Educação Ambiental nas Etapas e Modalidades da Educação Básica	26
3.1 Educação Ambiental na Educação Infantil	28
3.2 Educação Ambiental nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental	30
3.3 Educação Ambiental na Política Nacional do Ensino Médio	31
3.4 Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	32
3.5 Educação Ambiental na Educação Especial	34
3.6 Educação Ambiental na Educação Profissional e na Educação a Distância (EaD)	35
3.7 Educação Ambiental nas Escolas de Natureza Especial	35
3.7.1 Educação Ambiental na Escola Parque	36
3.7.3 Educação Ambiental na Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP) e na na Escola do Parque da Cidade (Proem)	39
3.7.4 Educação Ambiental na Educação Integral, nos Direitos Humanos, na Socioeducação, na Educação do Campo, na Educação Escolar Quilombola e Indígena e para a População em Situação de Rua	40
4.1 Educação Ambiental e os Eixos Transversais	44
4.2 A dimensão ambiental nos Projetos Políticos-Pedagógicos das Instituições educacionais públicas do DF	45
4.3 Sujeitos protagonistas da Educação ambiental no cenário escolar	46
4.4 Formação Continuada	48
4.4.1 Fórum Permanente de Educação Ambiental como Instância de Articulação e Formação	50
5. Estratégias Pedagógicas em Educação Ambiental	51

5.1 Metodologias Ativas	51
5.2 Mapeamento e avaliação diagnóstica	53
5.3 Criação de Núcleos de Educação Ambiental Escolar (NEAEs)	54
5.4 Mobilização da Comunidade Escolar na Educação Ambiental	54
5.5 Valorização da cultura local e dos saberes tradicionais	55
5.6 Gestão Sustentável dos Espaços Escolares e Infraestrutura Verde	56
5.7 Bioclimatização nas Instituições Educacionais	57
5.8 Suporte Pedagógico	58
5.8.1 Recursos Convencionais e Linguagens Expressivas	58
5.8.2 Tecnologias Digitais e Inovação	59
5.8.3 Estruturas Sustentáveis como Laboratórios Vivos	59
5.8.4 O Território e a Comunidade como Espaços Formativos	60
5.9 Práticas Pedagógicas	60
6. Avaliação das Práticas Pedagógicas	63
6.1 A Avaliação Diagnóstica como Ponto de Partida Territorial	64
6.2 A Avaliação Formativa e a Mediação do Percorso	65
6.3 Dimensões Orientadoras para a Avaliação de Projetos e Práticas em Educação Ambiental	66
7. Disposições Finais	70
8. Referências	72
Anexos	78
ANEXO A - Acordos de Cooperação Técnica	78
ANEXO B - Calendário de Dias Letivos Temáticos	86

1. Introdução

A criação de Brasília, a partir da década de 1950, no coração do bioma Cerrado, produziu impactos ambientais e socioambientais significativos, que moldaram, profundamente, a paisagem, os ecossistemas e a organização do território do Distrito Federal. O intenso fluxo migratório, iniciado em 1956, acelerou a ocupação do território, frequentemente sem o devido planejamento urbano e ambiental, resultando na conversão de extensas áreas de Cerrado nativo em espaços urbanos, sistemas viários e infraestrutura. Esse processo provocou a perda de habitats naturais, a fragmentação da vegetação e o comprometimento de serviços ecossistêmicos.

Além das transformações na paisagem, a ocupação do território afetou, de forma significativa, os recursos hídricos do Cerrado, bioma reconhecido como “berço das águas” por abrigar importantes aquíferos e nascentes. O crescimento populacional e o aumento da demanda por água intensificaram a pressão sobre esses recursos, contribuindo para a degradação da qualidade da água, o esgotamento de aquíferos e o aumento da poluição dos corpos hídricos.

Apesar dos impactos sociais relacionados ao processo de ocupação, o DF destaca-se como uma das Unidades da Federação mais arborizadas do país, com cerca de 6 milhões de árvores distribuídas pelas regiões administrativas e, aproximadamente, 84,2% da população vivendo em ruas arborizadas, segundo dados do Censo IBGE 2022. Ainda assim, o avanço recente do desmatamento no bioma Cerrado revela a persistência de pressões ambientais e a necessidade de políticas permanentes de monitoramento e preservação.

Nesse cenário, o desafio contemporâneo consiste em conciliar o crescimento urbano contínuo com a conservação ambiental, assegurando a preservação da biodiversidade do Cerrado e o desenvolvimento urbano socialmente justo e ambientalmente responsável, pleitos esses que pressupõem entendimento e sensibilização formativos ante as questões ambientais.

A Educação Ambiental (EA), por conseguinte, assume papel fundamental, lastreado na história brasileira. Nesse sentido, pode-se afirmar que as primeiras manifestações da EA ocorreram de forma pontual, a partir da década de 1980, impulsionadas por iniciativas de professores e projetos educativos voltados à vivência do Cerrado. Paralelamente, instituições públicas passaram a desenvolver programas de EA que se ampliaram nas décadas seguintes, fortalecendo ações nos campos formal e não formal.

A partir da década de 1990, especialmente no contexto da Rio-92, a EA avançou em sua institucionalização no DF, com a criação de estruturas, programas e espaços educativos, culminando na consolidação normativa da Política de Educação Ambiental do Distrito Federal, com a Lei nº 3.833/2006, a criação da Comissão

Interinstitucional de Educação Ambiental do DF (CIEA/DF) e do Núcleo de Educação Ambiental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Desde 2015, esse campo vem sendo fortalecido por estruturas institucionais e projetos mobilizadores, ampliando a participação social e as práticas educativas, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal.

Em síntese, a trajetória da EA revela uma evolução que parte de iniciativas pioneiras e conservacionistas e avança para abordagens críticas, integradoras e transformadoras, fundamentadas na participação social, na interdisciplinaridade e na construção coletiva das práticas educativas.

Diante desse progresso, torna-se fundamental propor práticas pedagógicas que articulem conhecimento científico, vivências comunitárias e análise crítica da realidade socioambiental, fortalecendo a participação democrática e contribuindo para a transformação social das comunidades escolares.

Sublinha-se, ademais, que a EA configura-se como uma área de pesquisa deveras robusta e vivaz, estruturando-se, de maneira capilar, nas demais searas de conhecimento abrigadas pela Educação Básica, o que demanda constante revisão ao documento ora apresentado, para que as orientações aduzidas sejam buriladas, dialógica e coletivamente.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Ambiental no Distrito Federal (Dpea-DF) são publicadas com intuito de subsidiar o trabalho pedagógico, as relações entre teoria e prática, o protagonismo estudantil, bem como o desenvolvimento de projetos e atividades orientados pela interdisciplinaridade e pela problematização das realidades locais e globais, com o envolvimento de toda a comunidade escolar, sem a qual a educação torna-se acéfala.

2. Pressupostos da Educação Ambiental

A Educação Ambiental (EA) consolidou-se no cenário global como resposta à crise socioambiental acentuada no final do século XX. O que emergiu incipientemente como um despertar ético sobre a finitude dos recursos e a integridade da biosfera evoluiu para a necessidade premente de repensar os modelos de desenvolvimento e a subjetividade humana. Sob essa ótica, Sauv   (2005) identifica que a EA se manifesta por meio de uma vasta tipologia de correntes, evidenciando que o campo não    unitário, mas um território pedagógico complexo.

Dentre essas múltiplas vertentes, destaca-se a Educa  o Ambiental Crítica, que compreende conflitos socioecológicos como um problema essencialmente político e social, conforme conceituam os autores:

A macrotend  ncia crítica, por sua vez, aglutina as correntes da Educa  o Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental. Apoia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a domina  o do ser humano e dos mecanismos de acumula  o do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental (Layrargues; Lima, 2014a, p. 33).

Considerando esse espectro, a fundamenta  o teórica destas Diretrizes Pedagógicas ancora-se nos pressupostos da Educa  o Ambiental Crítica (EAC), vertente que compreende a questão ambiental como um fen  meno, intrinsecamente, político, social e econ  mico, compreendendo que a degrada  o da natureza    indissociável das desigualdades estruturais que permeiam a sociedade contemporânea.

Nesse prisma, a essência dessa abordagem, segundo Loureiro (2003), reside na capacidade de integrar a reflexão teórica    a  o transformadora, definindo a educa  o como uma práxis social capaz de alicerçar a constru  o de novos modelos de sociedade. Para o autor, essa reconfigura  o societária e civilizacional deve ter como pilares centrais a   tica ecológica e a sustentabilidade da vida. Com efeito, o fazer pedagógico na institui  o educacional deve ser orientado pela desconstru  o de visões naturalizadas, fomentando o protagonismo dos sujeitos coletivos na busca pela justiça socioambiental.

Essa perspectiva exige que os processos educativos transcendam a simples transmissão de conteúdos ecológicos ou a ado  o de hábitos individuais isolados. Trata-se de promover uma práxis que reconheça o educando como sujeito histórico,

capaz de intervir nas estruturas que geram a crise civilizatória. Complementando esse entendimento, Layrargues (2020) enfatiza que a dimensão política é o elemento central para a emancipação e para a consolidação de uma democracia ambiental:

A educação ambiental crítica não se limita a sensibilizar para a proteção da natureza, mas visa à politização da questão ambiental, estimulando a participação social na gestão democrática dos recursos e na contestação dos mecanismos de dominação (Layrargues, 2020, p. 42).

A EAC encontra sua síntese pedagógica no diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica. Ambas convergem ao entender que, no contexto escolar, a função social da instituição educacional é garantir o acesso aos conhecimentos universais em suas formas mais desenvolvidas, não como fim em si mesmos, mas como instrumentos de luta e superação da alienação. Ao articular o saber científico sobre o meio ambiente com a consciência de classe, a Pedagogia Histórico-Crítica oferece o suporte metodológico para que a EAC não se perca em subjetivismos, assegurando que a apropriação da cultura humana seja a base para a transformação da natureza e da sociedade. Assim:

A articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Ambiental Crítica permite que o trabalho educativo supere o ativismo desprovido de fundamentação, centrando-se na transmissão-apropriação dos saberes que permitem ao estudante compreender a gênese histórica dos problemas ambientais. (Silva; Trein, 2024, p. 112).

Este encadeamento teórico serve de sustentáculo para a compreensão dos dispositivos jurídicos que serão elencados a seguir, garantindo que a letra da lei seja interpretada sob a luz da transformação social e da equidade.

2.1 Marcos Legais

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) consagra, no art. 225, caput, a Educação Ambiental (EA) como dever do Poder Público e da coletividade, ao assegurar que “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. Para garantir a efetividade desse direito fundamental, o texto constitucional, no art. 225, § 1º, VI, atribui ao Poder Público um conjunto de responsabilidades, dentre as quais se destaca, de forma expressa, a obrigação de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Ao integrar a EA ao rol de instrumentos constitucionais de proteção ambiental

— ao lado da preservação dos processos ecológicos essenciais, do controle de atividades potencialmente poluidoras e da proteção da fauna e da flora —, a Constituição estabelece a EA como dimensão estratégica da política ambiental e da formação cidadã, conferindo-lhe caráter estruturante e permanente das políticas públicas educacionais.

Nesse contexto constitucional, o art. 1º da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), consolida e detalha a orientação constitucional ao definir a EA como “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. Além disso, ao estabelecer, no art. 2º, que a EA constitui componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal, a PNEA reafirma seu papel estruturante no processo educativo brasileiro.

Os princípios definidos no art. 4º da PNEA constituem a base conceitual e pedagógica das diretrizes em EA, ao orientarem práticas educativas pautadas: no enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; na concepção integrada do meio ambiente; no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; na articulação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais; na continuidade e permanência do processo educativo; na avaliação crítica permanente; na abordagem articulada das questões ambientais em suas múltiplas escalas; e no reconhecimento da pluralidade e da diversidade cultural.

No âmbito da educação escolar, o art. 9º da PNEA determina que a EA seja desenvolvida nos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, abrangendo todas as etapas e modalidades de ensino, incluindo a educação básica, a educação superior, a educação especial, a educação profissional e a educação de jovens e adultos.

A norma estabelece, ainda, que a EA deve ser implementada como prática educativa integrada, contínua e permanente, vedada sua organização como disciplina específica, reforçando seu caráter transversal, interdisciplinar e articulador do currículo.

Com a atualização promovida pela Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024, que assegura atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais, a política nacional avança ao garantir a inserção transversal desses temas, entre outros aspectos da questão ambiental, nos projetos institucionais e pedagógicos da educação básica e da educação superior, observadas as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, de acordo com o art. 10, § 4º, da Lei nº 14.926/2024.

No âmbito do Distrito Federal, a Lei nº 3.833, de 27 de março de 2006, institui a Política de Educação Ambiental do DF e cria o Programa de Educação Ambiental, complementando a Lei Federal nº 9.795/1999 e concretizando, em nível distrital, os mandamentos constitucionais previstos no art. 225 da Constituição Federal, os quais

conferem à EA densidade normativa, institucional e operacional no contexto das políticas públicas locais, na medida em que esses dispositivos reafirmam tal área de conhecimento como instrumento estratégico de promoção da sustentabilidade, da cidadania ambiental e da qualidade de vida.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012, homologada pelo Ministério da Educação, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), constituindo instrumento normativo de referência obrigatória para os sistemas de ensino da Educação Básica e da Educação Superior.

Nos termos do art. 14 de tal Resolução, a EA deve contemplar abordagens curriculares integradas e transversais, contínuas e permanentes, que relacionem a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo e à superação de todas as formas de discriminação e injustiça social, promovendo o pensamento crítico-reflexivo, a participação, a cooperação e a responsabilidade socioambiental da comunidade educacional. Destaca-se, ainda, o estímulo à constituição das instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, integrando currículo, gestão democrática e infraestrutura.

Conforme dispõe o art. 15 da Resolução CNE/CP nº 2/2012, o compromisso institucional com a EA, o papel socioeducativo, ambiental, artístico e cultural da instituição educacional, bem como as questões de gênero, etnia, raça e diversidade, devem integrar, de forma indissociável, os projetos institucionais e pedagógicos da Educação.

Nesse horizonte, o planejamento curricular deve considerar as especificidades das etapas, modalidades, territórios, biomas e contextos socioculturais, assegurando tratamento pedagógico diversificado, que valorize a pluralidade, promova relações solidárias e fortaleça o respeito ao meio ambiente.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, reafirma a EA como dimensão transversal e indissociável da formação integral dos estudantes, ao estabelecer diretrizes que orientam a organização curricular, a prática pedagógica e a gestão educacional.

Nesse sentido, ao definir, em seu art. 2º, inciso X, como diretriz, a “[...] promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”, o PNE fortalece práticas pedagógicas interdisciplinares, contextualizadas e socialmente referenciadas, contribuindo para a construção de processos educativos comprometidos com a cidadania, a justiça social e a sustentabilidade.

No âmbito local, o Plano Distrital de Educação (PDE), instituído pela Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015, territorializa e aprofunda os princípios do PNE, ao estabelecer, em seu art. 2º, XI, como diretriz, a promoção dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental e ao incentivar, em seu art. 2º, XII, a jornada integral de educação, incorporando novos saberes, tecnologias e práticas pedagógicas conectadas à vida cotidiana. O PDE reconhece a instituição educacional como espaço estratégico para o enfrentamento das desigualdades sociais e ambientais, fortalecendo a EA como dimensão transversal que qualifica os

processos de ensino.

A Educação Ambiental Formal, no âmbito do DF, é regulamentada, no sistema público de ensino, pela Portaria nº 428, de 4 de outubro de 2017, que institui a Política de Educação Ambiental Formal da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em consonância com a Constituição Federal, a PNEA e a Política de Educação Ambiental do DF.

Essa política orienta-se por princípios humanistas, críticos, democráticos, participativos e permanentes, reconhecendo o meio ambiente em sua totalidade e complexidade, e tem, como objetivo, o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente, capaz de fortalecer a consciência crítica e a atuação cidadã frente aos desafios socioambientais contemporâneos.



Por fim, o conjunto normativo que fundamenta a educação ambiental no Brasil e no DF evidencia a EA como dimensão estruturante do processo educativo de caráter permanente, transversal e indissociável da formação integral dos estudantes. Ao estabelecer a EA como dever do Poder Público e da coletividade, na condição de componente essencial das políticas educacionais, tal arcabouço jurídico-pedagógico orienta a organização curricular, a prática pedagógica e a gestão educacional sob a perspectiva da sustentabilidade, da cidadania e da justiça socioambiental. Assim, as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Ambiental do DF (Dpea-DF) alicerçam-se em bases legais e conceituais que conferem legitimidade, coerência e efetividade à implementação de práticas educativas críticas, interdisciplinares e contextualizadas.

2.2 Marcos Conceituais

Conforme definido pelo art. 1º da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, a qual dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, entendem-se por educação ambiental (EA) “[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos,

habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e à sustentabilidade”.

Também, nos termos do art. 4º da Lei nº 9.795/1999, a EA orienta-se pelos seguintes princípios básicos:

- I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Ainda, de acordo com o art. 5º da Lei nº 9.795/1999, constituem-se objetivos fundamentais da EA:

- I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
- II - a garantia de democratização das informações ambientais;
- III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;
- IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;
- V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;
- VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;
- VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.
- VIII – o estímulo à participação individual e coletiva, inclusive das escolas de todos os níveis de ensino, nas ações de prevenção, de mitigação e de adaptação relacionadas às mudanças do clima e no

estancamento da perda de biodiversidade, bem como na educação direcionada à percepção de riscos e de vulnerabilidades a desastres socioambientais;

IX – o auxílio à consecução dos objetivos da Política Nacional do Meio Ambiente, da Política Nacional sobre Mudança do Clima, da Política Nacional da Biodiversidade, da Política Nacional de Proteção e Defesa Civil, do Programa Nacional de Educação Ambiental e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, entre outros direcionados à melhoria das condições de vida e da qualidade ambiental.

Em síntese, o conjunto de princípios e objetivos delineados pela legislação brasileira estabelece o rigor e a abrangência necessários para uma educação crítica e transformadora. Tais marcos orientam a atuação da SEEDF no sentido de fomentar, em cada instituição educacional, uma consciência ecológica que articule o conhecimento científico às urgências éticas do tempo presente.

2.2.1 Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural e a Educação Ambiental como diretriz transversal

A compreensão da SEEDF acerca da Educação Ambiental (EA) ancora-se na solidez dos normativos nacionais e locais, articulando-se de forma intrínseca à organização curricular da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Esta organização fundamenta-se nos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural como matrizes teórico-metodológicas orientadoras do processo educativo. Essas concepções compreendem a educação como prática social historicamente situada, intencional e voltada à formação crítica e emancipatória dos sujeitos, em consonância com um projeto educativo comprometido com a transformação da realidade social.

A Pedagogia Histórico-Crítica concebe o trabalho educativo como mediação fundamental para a apropriação, pelos estudantes, do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, possibilitando-lhes compreender as determinações sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade e intervir conscientemente sobre ela.

Nessa perspectiva, o processo educativo não se limita à transmissão de conteúdos, mas, isto sim, orienta-se pela formação de sujeitos históricos, capazes de analisar criticamente as contradições da sociedade e atuar na sua superação.

O Currículo em Movimento da Educação Básica reafirma esse princípio ao explicitar, de acordo com Saviani, que os sujeitos são formados nas relações sociais e na relação com a natureza, com vistas a produção intersubjetiva da realidade (Distrito Federal, 2014a, p. 32).

A Pedagogia Histórico-Crítica ratifica a importância dos sujeitos na construção da história, explicando que sujeitos que são formados nas relações

sociais e na interação com a natureza para a produção e reprodução de sua vida e de sua realidade, estabelecendo relações entre os seres humanos e a natureza.

Paralelo a isso, a Psicologia Histórico-Cultural, ancorada nos estudos de Vygotsky, compreende o desenvolvimento humano como um processo socialmente mediado, no qual a aprendizagem realiza-se com base na interação, na linguagem e nas práticas culturais construídas historicamente.

Nessa angulação, o Currículo destaca que “A aprendizagem não ocorre solitariamente, mas na relação com o outro [...]” (Distrito Federal, 2014a, p. 33), enfatizando o papel das práticas pedagógicas colaborativas, do diálogo e da problematização da realidade como fundamentos do processo formativo.

Essa concepção sustenta metodologias ativas, investigativas, participativas e contextualizadas, no bojo da matriz teórico-metodológica da Secretaria, essenciais para a consolidação de práticas educativas comprometidas com a formação integral e com a leitura crítica dos contextos sociais e territoriais.

É nesse arcabouço teórico-político-pedagógico que a EA insere-se como um campo polissêmico, atravessado por diferentes abordagens, caminhos metodológicos e intencionalidades pedagógicas que refletem distintas formas de compreender a relação sociedade–natureza e os processos educativos a ela associados.

No âmbito das Diretrizes Pedagógicas para a Educação Ambiental do Distrito Federal (Dpea-DF), os fundamentos teórico-metodológicos orientam-se para a consolidação de uma consciência socioambiental crítica, alicerçada na análise integrada das dinâmicas sociais, culturais, políticas, econômicas e ecológicas, com vistas à formação integral dos sujeitos e ao fortalecimento de identidades comprometidas com a sustentabilidade da vida e com a justiça socioambiental.

A EA, nessa seara, deve ser compreendida como política pública estruturante, orientada por processos permanentes de formação crítica e de participação social, articulando Estado e sociedade civil na construção coletiva de respostas aos desafios socioambientais contemporâneos (Sorrentino *et al.*, 2005).

Tal concepção desloca a EA de iniciativas pontuais, fragmentadas ou de caráter meramente eventual, afirmando-a como dimensão constitutiva do projeto educativo da instituição educacional pública, dotada de intencionalidade político-pedagógica, continuidade institucional e coerência sistêmica.

Nesse sentido, a EA assume centralidade na organização curricular e nas práticas pedagógicas, contribuindo para a leitura crítica da realidade e para o enfrentamento das desigualdades socioambientais historicamente produzidas.

Sob esse prisma, a EA configura-se como diretriz pedagógica transversal, que perpassa o currículo, a gestão escolar e as práticas educativas, assumindo função estruturante na organização do trabalho pedagógico.

A inserção da EA no cotidiano escolar não se efetiva como conteúdo isolado ou componente específico, mas como elemento integrador dos processos formativos, orientando abordagens interdisciplinares, contextualizadas e articuladas às vivências dos estudantes e às dinâmicas dos territórios nos quais estão inseridos.

Essa compreensão encontra respaldo no Currículo, que estabelece a Educação para a Sustentabilidade como um dos Eixos Transversais para as aprendizagens (Distrito Federal, 2014a, p. 59-64), os quais devem perpassar todas as áreas do conhecimento e as etapas e modalidades de ensino (Distrito Federal, 2014a, p. 36-37).

Trata-se de um processo formativo, que, na Educação Infantil, é visibilizado, especialmente, com vistas à construção da autonomia, da autorregulação, do autocuidado e dos sentimentos de reciprocidade, de modo que “[...] o cuidado com os outros e com o meio ambiente, o pertencimento e responsabilidade com as pessoas, os animais, a natureza e o planeta também são reforçados.” (Distrito Federal, 2018a, p. 63).

a partir de uma perspectiva integral, contextualizada e interdisciplinar, que vai ao encontro de um dos objetivos de aprendizagem do Ensino Fundamental, qual seja: “[...] oportunizar a compreensão do ambiente natural e social, dos processos histórico-geográficos, da diversidade étnico-cultural, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura, dos direitos humanos [...]” (Distrito Federal, 2018b, p. 9).

De modo complementar, ao afirmar que o currículo tem como objetivo a contextualização, a interdisciplinaridade, a articulação e a intervenção mediada na realidade, e ao reconhecer o estudante como sujeito em formação para atuar como protagonista e crítico, o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio reafirma a instituição educacional pública como espaço privilegiado de leitura crítica da realidade e de intervenção consciente sobre os contextos socioambientais (Distrito Federal, 2021a, p. 48).

Consolida-se, assim, a compreensão de que os temas socioambientais constituem eixos integradores do processo formativo, devendo ser abordados de forma transversal, em diálogo permanente com as experiências dos estudantes e com os territórios em que vivem.

À luz desse referencial, no âmbito das Dpea-DF, é importante considerar a cidadania ambiental, compreendida como exercício reflexivo, autônomo e deliberativo, configurando-se como fundamento estruturante das ações educativas.

Tal concepção converge com a Pedagogia Histórico-Crítica ao reconhecer a centralidade da prática social como ponto de partida do processo educativo, conforme expresso nos pressupostos teóricos, de acordo com os quais “Considerar a prática social como ponto de partida para a construção do conhecimento significa trabalhar os conhecimentos acadêmicos a partir da articulação dialética de saberes do senso comum, escolares, culturais, científicos [...]” (Distrito Federal, 2014a, p. 32).

Essa orientação sustenta práticas pedagógicas que problematizam os territórios, os conflitos socioambientais e as desigualdades historicamente produzidas, superando abordagens meramente informativas, prescritivas ou comportamentais.

Nesse horizonte, conforme destaca Loureiro (2004), a EA deve ultrapassar a dimensão da sensibilização e da informação, orientando-se para a formação de

sujeitos capazes de, ativamente, intervir na realidade e participar da construção de um projeto societário justo socialmente e sustentável ambientalmente.

De modo convergente, Maldonado (2002) enfatiza que, tendo em vista a identidade da EA, esta deve assumir o compromisso com a superação das desigualdades sociais e ambientais como elemento constitutivo-formativo.

Tais contribuições reforçam a centralidade da emancipação dos sujeitos como pilar da ação educativa, entendida como processo que promove a participação social ativa, o reconhecimento dos estudantes como agentes históricos e a transformação das realidades socioambientais.

É nesse horizonte teórico-político que a Educação Ambiental Crítica (EAC) aprofunda e materializa os pressupostos anteriormente delineados, ao se afirmar como abordagem comprometida com a leitura crítica da realidade, a participação social e a transformação das condições socioambientais.

Alinhada à Pedagogia Histórico-Crítica e à Psicologia Histórico-Cultural, a EAC compreende o processo educativo como prática social intencional, orientada à formação de sujeitos históricos capazes de compreender, problematizar e intervir nas contradições que estruturam a relação sociedade–natureza.

A EAC caracteriza-se pela valorização de práticas pedagógicas investigativas, participativas e territorializadas que aproximam os estudantes das problemáticas socioambientais vivenciadas em seus contextos locais.

Essa aproximação fortalece o sentimento de pertencimento, amplia o engajamento nos processos formativos e contribui para a construção de vínculos éticos e políticos com os territórios.

Destaca-se, assim, a pesquisa-ação como caminho metodológico estratégico, por articular produção de conhecimento e intervenção na realidade, promovendo autonomia intelectual, protagonismo estudantil e corresponsabilidade social (Demo, 2000).

Sublinha-se, também, que, ao reconhecer a complexidade dos desafios ambientais, intrinsecamente articulados às dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas, a EA adota uma abordagem sistêmica e relacional, superando leituras fragmentadas da realidade.

Tal compreensão demanda práticas educativas orientadas pela interdisciplinaridade e pela transdisciplinaridade, capazes de promover o pensamento crítico e a articulação entre saberes, conforme assinala Morin (2000).

Nesse percurso formativo, tem-se que a EA participativa aprofunda o compromisso democrático da EAC ao valorizar o diálogo, a problematização e as experiências comunitárias como fundamentos da ação educativa.

Além disso, ao estimular a participação ativa dos sujeitos nos processos decisórios e na gestão ambiental, a EA participativa fortalece a EAC, ratificando a autonomia coletiva e ampliando as possibilidades de transformação socioambiental nos territórios.

Sendo assim, ao articular a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural à EA em perspectiva crítico-participativa, a SEEDF consolida uma

concepção de currículo que se compromete com a formação integral, a leitura crítica da realidade e a intervenção consciente nos contextos socioambientais.

Com efeito, a EA se afirma como diretriz transversal e estruturante do projeto educativo da Rede Pública, orientada pela justiça socioambiental, pela sustentabilidade da vida e pela construção coletiva de alternativas éticas, democráticas e, socialmente, comprometidas, frente aos desafios impostos pela crise ambiental contemporânea.

2.2.2 Incorporação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no cotidiano escolar

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados no âmbito da Organização das Nações Unidas em 2015, constituem uma agenda global orientada ao enfrentamento integrado dos desafios sociais, econômicos, ambientais e civilizatórios contemporâneos.

Composta por 17 objetivos interdependentes, a Agenda 2030 foi, formalmente, adotada pelo Brasil e configura-se como referencial estratégico para a formulação de políticas públicas que articulem equidade social, justiça ambiental e sustentabilidade da vida.

No âmbito da Educação Ambiental (EA), destacam-se os ODS 4 (Educação de Qualidade), 6 (Água Potável e Saneamento), 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis), 12 (Consumo e Produção Responsáveis), 13 (Ação contra a Mudança Global do Clima), 14 (Vida na Água) e 15 (Vida Terrestre), por dialogarem, diretamente, com a formação crítica, ética e socioambiental dos sujeitos.

A abordagem desses objetivos no contexto escolar favorece a articulação entre problemáticas globais e realidades locais. Nesse sentido, a adaptação estrutural da instituição educacional torna-se imperativa, conforme aponta a literatura acadêmica:

Ao inserir-se nos princípios da Agenda 2030, a escola é convidada a reorganizar seu currículo, suas metodologias e suas formas de gestão, de modo a incorporar transversalmente os temas relacionados à sustentabilidade, à justiça social e à cidadania global. Trata-se de um processo que exige planejamento, compromisso ético e sensibilidade para lidar com as especificidades locais, ao mesmo tempo em que se articula com as demandas globais. A escola, assim, passa a atuar como um elo entre o território e o mundo, articulando saberes tradicionais, conhecimentos científicos, experiências comunitárias e projetos de vida individuais e coletivos (Santos *et al.*, 2025, p. 7).

Na Educação Ambiental Crítica (EAC), os ODS assumem relevância não como um conjunto prescritivo de metas, mas como veios para mediações

pedagógicas que potencializam a leitura crítica da realidade. A incorporação dos ODS ao cotidiano escolar fortalece práticas investigativas, participativas e contextualizadas. Contudo, essa transformação não ocorre de forma isolada dentro dos muros da instituição educacional.

De acordo com Santos *et al.* (2025, p. 8), a participação da escola na Agenda 2030 exige a construção de parcerias com outras instituições, movimentos sociais e instâncias governamentais, reconhecendo que a transformação social é um processo coletivo e intersetorial. Isso significa que a mudança efetiva na sociedade depende de um esforço compartilhado, onde o conhecimento produzido na escola se une à força de movimentos organizados e ao suporte de órgãos públicos.

Em consonância com essa perspectiva, trabalhar os ODS no cotidiano escolar implica reconhecê-los como eixos estruturantes do trabalho pedagógico, capazes de orientar projetos interdisciplinares e processos formativos contínuos.

No âmbito da SEEDF, essa incorporação qualifica as práticas pedagógicas ao promover a transversalização da sustentabilidade nos processos educativos, em consonância com os documentos norteadores da Educação Básica e com o compromisso de estabelecer a formação integral e o exercício da cidadania crítica.

2.2.3 Mudanças climáticas na práxis pedagógica

A intensificação das mudanças climáticas e de seus impactos socioambientais configura-se como um dos fenômenos mais complexos e desafiadores da contemporaneidade, com repercussões diretas sobre os ecossistemas, as dinâmicas econômicas, as formas de organização social e as condições de vida das populações.

Conforme sistematizado por relatórios do *Intergovernmental Panel on Climate Change* - IPCC (que é o Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas da ONU), tais transformações decorrem, majoritariamente, de ações antrópicas associadas a modelos de desenvolvimento baseados na exploração intensiva dos bens naturais, afetando, de maneira desigual, os territórios e aprofundando vulnerabilidades sociais historicamente produzidas (IPCC, 2023, p. 9).

Nesse contexto, as instituições educacionais assumem papel estratégico na problematização crítica da crise climática e na formação de sujeitos capazes de compreender, analisar e intervir frente aos desafios impostos por esse fenômeno.

Em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica, a abordagem das mudanças climáticas no espaço escolar não se limita à transmissão de informações científicas, pois deve ter valor educativo como mediação pedagógica para a leitura crítica da prática social, possibilitando aos estudantes compreenderem as determinações históricas, econômicas e políticas que estruturam a crise climática contemporânea.

No âmbito da Educação Ambiental (EA), o debate sobre as mudanças climáticas ultrapassa abordagens meramente conteudistas, constituindo-se como

pressuposto teórico fundamental para a compreensão das relações entre sociedade, natureza e a produção das desigualdades socioambientais.

Essa perspectiva fundamenta-se no reconhecimento de que os riscos e os impactos ambientais são construídos e distribuídos, socialmente, de forma desigual, expressando relações assimétricas de poder. Conforme assinala Acselrad (2002), no plano da distribuição objetiva dos efeitos ambientais das práticas sociais, mostra-se a diferença de poder entre grupos sociais diversos.

A abordagem pedagógica das mudanças climáticas possibilita, assim, explicitar a interdependência entre dimensões científicas, sociais, políticas, econômicas, culturais e éticas, favorecendo a leitura integrada da realidade e o desenvolvimento de competências voltadas à responsabilidade coletiva, à participação social e à tomada de decisões informadas.

Tal compreensão articula-se, diretamente, à Educação Ambiental Crítica (EAC) e à EA participativa, ao problematizar os modos de produção e consumo e as relações de poder que sustentam a crise climática contemporânea.

À luz desse entendimento, Layrargues e Lima (2014) afirmam que a EAC deve ser crítica em relação ao padrão societário dominante de produção e consumo, explicitando as contradições e os conflitos socioambientais advindos desse modelo.

Do ponto de vista teórico-formativo, discutir mudanças climáticas no contexto escolar implica compreender a crise climática como expressão de uma crise mais ampla dos modos de relação entre sociedade e natureza, exigindo posicionamentos éticos e políticos no campo educativo.

Nesse sentido, conforme destaca Carvalho (2012), a EA deve contribuir para a formação do sujeito ecológico, capaz de compreender, criticamente, esses modos, posicionar-se diante dos conflitos socioambientais e atuar de forma responsável na transformação da realidade.

Assim, ao incorporar as mudanças climáticas como eixo estruturante da práxis pedagógica, a EA consolida-se como campo teórico-prático orientado para a formação crítica dos estudantes, a compreensão das desigualdades socioambientais e climáticas e o desenvolvimento de ações educativas contextualizadas, socialmente referenciadas e comprometidas com a justiça climática e com a sustentabilidade da vida em suas múltiplas dimensões.

2.2.4 Justiça e responsabilidade socioambiental: erradicação da pobreza e enfrentamento ao racismo ambiental

Conforme preconizam os documentos norteadores da SEEDF, a Educação Ambiental (EA) assume compromisso ético-político com a formação de sujeitos críticos, conscientes e engajados na transformação de realidades marcadas por desigualdades estruturais.

Nesse contexto, a EA se apresenta como campo estratégico de articulação entre justiça ambiental, equidade social e sustentabilidade da vida, orientando

práticas pedagógicas voltadas à compreensão crítica das relações entre sociedade e natureza.

Ao desdobrar a busca pela justiça ambiental e pela equidade social, emerge a necessidade de pautar o enfrentamento ao racismo ambiental. Trata-se da compreensão das formas desiguais pelas quais grupos racializados e socialmente marginalizados são expostos a riscos e danos ambientais, com impactos negativos sobre sua saúde, qualidade de vida e acesso a direitos socioambientais.

Pode-se conceituar o racismo ambiental como direcionamento intencional de comunidades minoritárias para exposição a locais e instalações de resíduos tóxicos e perigosos, acompanhado da exclusão sistemática dessas minorias na formulação, aplicação e remediação de políticas ambientais (Acseirad, 2004; Bullard, 2004).

Marinho e Guedes (2020) reforçam essa angulação, indicando que, especialmente em países profundamente marcados por desigualdades sociais, como o Brasil, o racismo ambiental acomete comunidades em situação de vulnerabilidade social, tais como ribeirinhos, negros, indígenas e quilombolas, evidenciando a interseção entre injustiça ambiental, desigualdade racial e pobreza estrutural.

Diante desse cenário, a EA deve incorporar uma compreensão ampla de sustentabilidade que supere a dimensão estritamente ecológica e considere os aspectos políticos, raciais, econômicos, culturais e territoriais.

Nesse horizonte, o meio ambiente passa a ser compreendido como espaço de disputas e de afirmação de direitos, demandando práticas educativas que promovam a mitigação das desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais.

A erradicação da pobreza e o enfrentamento ao racismo ambiental constituem pilares fundamentais da EA, figurando-se em condições essenciais para que as instituições educacionais reconheçam, problematizem e promovam estratégias de superação das desigualdades socioambientais, assumindo o compromisso com a formação integral dos estudantes e com a construção de uma sociedade equilibrada ambientalmente, justa socialmente, além de orientada plural e democraticamente, capaz de promover participação, equidade e responsabilidade socioambiental.

Torna-se, portanto, imprescindível que as instituições educacionais incluam em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) temáticas relacionadas ao racismo ambiental, à erradicação da pobreza e às desigualdades socioambientais, articulando as práticas pedagógicas com os contextos sociais, culturais e territoriais dos estudantes.

2.2.5 Saúde coletiva como dimensão da sustentabilidade no contexto escolar

A promoção da sustentabilidade no contexto escolar pressupõe compreender a saúde coletiva como dimensão indissociável da Educação Ambiental (EA),

reconhecendo que as condições ambientais, sociais e territoriais influenciam, diretamente, a qualidade de vida, o bem-estar e os processos de adoecimento das populações.

Sob essa perspectiva, a EA amplia seu escopo ao integrar saúde e sustentabilidade, considerando que a manutenção de ambientes saudáveis constitui condição essencial para a efetivação da justiça ambiental e para a garantia de direitos fundamentais.

Essa compreensão demanda abordagens integradas que incentivem a cultura da prevenção, promovam hábitos de vida saudáveis e consolidem a responsabilidade compartilhada pelo cuidado com os espaços escolares e comunitários.

As práticas educativas devem permitir aos estudantes analisarem, criticamente, as inter-relações entre ambiente e saúde, reconhecendo-se como sujeitos históricos capazes de compreender, problematizar e intervir sobre os determinadores socioambientais que atravessam seus territórios.

A articulação intersetorial constitui componente estratégico nesse processo, como exemplifica o Programa Saúde na Escola (PSE), instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, em articulação entre os Ministérios da Saúde e da Educação.

Tal política pública fortalece a integração entre saúde e educação, viabilizando ações voltadas à prevenção de doenças, arboviroses, à promoção da alimentação adequada e saudável, à manutenção de ambientes escolares salubres e à melhoria das condições de vida das comunidades escolares.

Em face desse cenário, a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida), originada a partir da Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA) e promovida pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima, configura-se como instrumento permanente e articulador da EA, da saúde coletiva e da participação social. A Com-Vida orienta a criação de núcleos de ação institucional contínua nas instituições educacionais, direcionados à implementação sistemática da EA e à promoção da qualidade de vida no ambiente escolar.

Estruturada de forma adaptativa às diferentes etapas e modalidades de ensino, a Com-Vida mobiliza estudantes, familiares, profissionais da educação e demais integrantes da comunidade escolar em processos coletivos de análise crítica dos contextos socioambientais locais.

Essa articulação estimula o protagonismo estudantil, a formulação de estratégias inovadoras e solidárias, bem como a identificação e mitigação dos fatores socioambientais determinantes da saúde coletiva.

Assim, ao integrar a saúde coletiva como dimensão construtiva da sustentabilidade escolar, a EA consolida-se como espaço teórico-prático de produção de conhecimento e formação crítica orientadas à promoção da equidade socioambiental e à implementação de práticas educativas fundamentadas na justiça, na saúde e na transformação dos contextos ambientais e sociais que permeiam a vida das comunidades.

2.2.6 Sustentabilidade escolar e educação inclusiva: dimensões Interdependentes para uma práxis educativa equitativa

A educação contemporânea enfrenta o desafio de responder a duas urgências globais: a justiça social, manifesta pela inclusão escolar e equidade educacional; e a preservação ambiental, expressa pela sustentabilidade e responsabilidade socioambiental.

No âmbito escolar, a sustentabilidade transcende a compreensão restrita associada à gestão ecológica de recursos, à redução de resíduos ou à adoção de práticas responsáveis ambientalmente. Trata-se, sobretudo, de um princípio orientador das relações educativas que envolve valores como corresponsabilidade, participação, respeito à diversidade humana e cuidado com os territórios.

Nesse sentido, a convergência entre esses campos fundamenta-se no reconhecimento e no respeito à diversidade como premissas éticas indissociáveis. A Educação Ambiental (EA) e a Educação Inclusiva dialogam ao compreenderem que a sustentabilidade da vida exige o acolhimento das singularidades, transformando a instituição educacional em um espaço onde a pluralidade humana é celebrada como parte integrante do equilíbrio socioambiental.

Com isso, uma instituição educacional sustentável articula o ambiente físico, as práticas pedagógicas e as relações interpessoais de forma integrada, reconhecendo que as condições materiais e simbólicas do espaço escolar influenciam, diretamente, os processos de ensino e aprendizagem (Oliveira; Ramos, 2025).

Diante desses aspectos do processo educativo, é importante considerar a Orientação Pedagógica - Educação Especial e sua compreensão acerca de educação inclusiva como “[...] processo primordial para a formação educacional da pessoa com deficiência, bem como favorecedor de uma educação voltada ao respeito às diferenças.” (Distrito Federal, 2010-2018c, p. 15), porquanto reconstituir e reestruturar a educação na perspectiva da inclusão é realizar uma mediação educativa nos tempos e espaços escolares direcionada a um paradigma de organização do sistema educacional e a um projeto de cidadania global, orientado pela equidade e pelo reconhecimento das singularidades.

Essa articulação fortalece a formação cidadã, uma vez que o direito à participação plena nas decisões que afetam o meio ambiente e a coletividade deve ser garantido a todos os estudantes. A justiça ambiental, portanto, concretiza-se quando os mecanismos de engajamento social são acessíveis e inclusivos, permitindo que sujeitos com diferentes trajetórias e capacidades exerçam seus respectivos papéis como agentes de transformação de sua própria realidade.

Nesse sentido, a institucionalização de políticas públicas recentes, como a Portaria nº 642, de de setembro de 2025, do Ministério da Educação (MEC), reforça o papel da instituição educacional como espaço de vivência democrática, no qual as

diversidades funcional, cultural e social dos estudantes devem ser consideradas desde o planejamento pedagógico até a organização dos ambientes escolares.

Entretanto, é fundamental reconhecer que a efetivação dos princípios da Portaria nº 642/2025 enfrenta desafios concretos no cotidiano das Redes Públicas de ensino, pois a incorporação da sustentabilidade como eixo pedagógico estruturante exige condições materiais, formação continuada dos profissionais da educação e gestão escolar comprometida com práticas colaborativas; a promoção da inclusão demanda, por sua vez, a superação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que ainda persistem em muitos contextos escolares.

Estudos no campo educacional indicam que a participação dos estudantes em ações socioambientais contribui além da formação da consciência ecológica, na medida em que, também, promove o aprimoramento de competências sociais, cognitivas e emocionais, fundamentais para atender à diversidade de perfis e ritmos de aprendizagem (Oliveira; Ramos, 2025).

Esses benefícios, todavia, não se concretizam de forma automática. É imprescindível que essas ações sejam planejadas de maneira intencional, articuladas ao currículo e acompanhadas por práticas pedagógicas inclusivas, capazes de garantir a participação efetiva de todos os estudantes.

Nesse horizonte, a sustentabilidade no contexto escolar assume o papel de um eixo pedagógico estruturante, capaz de favorecer práticas colaborativas, estimular a autonomia dos estudantes, apoiar o desenvolvimento da autorregulação emocional e fortalecer o protagonismo, aspectos fundamentais para a promoção da inclusão educacional.

Em particular, o ambiente físico da instituição educacional desempenha função determinante no processo de aprendizagem de estudantes que demandam atendimento educacional especializado.

Ante essa necessidade, espaços concebidos a partir de princípios de sustentabilidade — como iluminação natural, ventilação adequada, áreas verdes e organização sensorialmente acessível — podem contribuir para experiências de aprendizagem mais acolhedoras e equitativas (Oliveira; Ramos, 2025).

A organização do espaço, por sua vez, como discutido por Farias (2020), deve prever a redução de barreiras e de estressores ambientais, criando um ecossistema que respeite o tempo e a sensibilidade de cada estudante.

Vale considerar, ainda, a proposta de Lima, Almeida e Lima (2024) sobre pátios naturalizados, a qual demonstra que o contato com a natureza favorece o desenvolvimento da consciência sustentável e a autorregulação.

Nesse contexto pedagógico, para estudantes com necessidades de atendimentos educacionais especializados, o jardim sensorial atua como um recurso terapêutico-pedagógico que promove o foco, o bem-estar e o desenvolvimento neuropsicomotor (Toledo; Cordeiro, 2023).

Precipuamente, tais iniciativas requerem planejamento intersetorial, manutenção contínua e alinhamento com os projetos político-pedagógicos das unidades escolares.

Do ponto de vista da gestão educacional, práticas como projetos de reciclagem, uso responsável de recursos, metodologias colaborativas e adoção de tecnologias assistivas alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 podem fortalecer a inclusão, desde que orientadas pelo princípio da equidade.

Nesse horizonte, a utilização de tecnologias de baixo impacto ambiental e alto impacto pedagógico deve estar a serviço da ampliação do acesso, da participação e da aprendizagem significativa, evitando soluções, meramente, tecnicistas ou simbólicas.

No bojo desses desafios, a SEEDF é sensível à observação da necessidade de consolidar políticas integradas que promovam ambientes escolares acessíveis, sustentáveis e significativos pedagogicamente, reafirmando o compromisso com a educação pública de qualidade referenciada socialmente.

Alcançar esse propósito, mediante a transformação das instituições educacionais em ambientes equilibrados e acessíveis, é cumprir o imperativo ético de acordo com o qual a diversidade deve traduzir-se como exercício pleno de cidadania.

Portanto, fundamentando-se na premissa de que a sustentabilidade e a inclusão não são agendas paralelas, mas dimensões interdependentes e sinérgicas, a implementação de práticas socioambientais transcende a gestão ecológica de recursos, configurando-se como um modelo de convivência que valoriza a diversidade e a aprendizagem equitativa e inovadora.

2.3 Objetivos

A Educação Ambiental (EA), em consonância com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e com o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, configura-se como dimensão estruturante do processo educativo, ao promover a formação integral dos estudantes, a compreensão crítica das relações sociedade–natureza e o engajamento ético e responsável frente aos desafios socioambientais.

2.3.1 Objetivo Geral

Formar estudantes críticos e conscientes sobre a sociedade e o meio ambiente, por intermédio do desenvolvimento e do fortalecimento de valores, atitudes e competências voltados à sustentabilidade, à cidadania ativa e à transformação responsável da realidade.

2.3.2 Objetivos Específicos

A instituição educacional, tendo em vista a formação integral dos estudantes, deve gerir os tempos e os espaços para as aprendizagens, a fim de garantir e

subsidiar a EA, com o fito de:

- ❖ Desenvolver, com os estudantes, a compreensão crítica das questões socioambientais em suas dimensões locais, regionais e globais, considerando os impactos das ações humanas sobre os ecossistemas e os modos de vida;
- ❖ Favorecer a apropriação de conhecimentos científicos, culturais e sociais relacionados ao meio ambiente, articulando saberes teóricos e práticos de forma interdisciplinar e contextualizada;
- ❖ Estimular a construção de valores, atitudes e práticas pautados na ética ambiental, na responsabilidade coletiva, no respeito à diversidade socioambiental e na promoção da justiça socioambiental;
- ❖ Desenvolver competências relacionadas à investigação, à resolução de problemas, à tomada de decisões e à participação social, incentivando o protagonismo dos estudantes em ações individuais e coletivas voltadas à proteção e à melhoria do ambiente;
- ❖ Incentivar a implementação de ambientes educativos e práticas pedagógicas sustentáveis no contexto escolar como estratégias educativas integradas ao currículo e à gestão escolar;
- ❖ Promover o uso de metodologias ativas e participativas, que tornem o processo de aprendizagem significativo, colaborativo e comprometido com a realidade socioambiental; e
- ❖ Estabelecer processos sistemáticos de acompanhamento e avaliação para as aprendizagens das ações de EA, assegurando a continuidade, a coerência pedagógica, a articulação institucional e a efetividade.

3. Educação Ambiental nas Etapas e Modalidades da Educação Básica

Para refletir sobre a Educação Ambiental (EA), é importante observar a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, pois esse dispositivo legal estabelece, em seu art. 2º, que

[...] A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Além de usar um quantificador universal para dimensionar a EA no processo educativo, a Lei nº 9.795/1999 determina aspectos qualitativos, pois, especialmente, no caput de seu art. 10, estabelece-se que “[...] a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidade do ensino formal.”.

Sob essa ótica, acentua-se, entre as competências estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a alusão à EA:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2017, p. 9).

Trata-se, assim, de promoção educativo-ambiental com alcance formativo para os indivíduos e a coletividade. Essa abrangência harmoniza-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão (DCNs), uma vez que, a seguir esse documento, a EA deve florescer com o escopo de alçar formações, em teoria e prática, no sentido de uma cidadania voltada para

[...] culturas de sustentabilidade socioambiental, envolvendo o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando, assim, a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram (Brasil, 2013, p. 372).

No cerne desse pressuposto pedagógico, as DCNs, ainda, estabelecem vinculação consistente entre interdisciplinaridade e transversalidade, porquanto se entende que a EA deve ser constituída, nas aprendizagens, de maneira interdisciplinar e, por isso, transversal, tendo em vista tanto a natureza multidimensional do meio ambiente, à qual os estudantes não se podem furtar, quanto a necessidade de que o conhecimento não seja fragmentado. Com isso, afirma-se:

Para que os estudantes constituam uma visão da globalidade e compreendam o meio ambiente em todas as suas dimensões, a prática pedagógica da Educação Ambiental deve ter uma abordagem complexa e interdisciplinar. Daí decorre a tarefa não habitual, mas a ser perseguida, de estruturação institucional da escola e de organização curricular que, mediante a transversalidade, supere a visão fragmentada do conhecimento e amplie os horizontes de cada área do saber (Brasil, 2013, p. 373).

O Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, coadunando-se com esse preceito, estabelece, no caput do art. 156, que a Organização Curricular abrange

[...] todas as atividades educacionais desenvolvidas no ambiente escolar propiciando aos estudantes a formação de relações democráticas, solidárias, éticas e críticas na perspectiva de uma Educação Integral que valorize a diversidade, a sustentabilidade, a cidadania, a conquista e a garantia dos direitos humanos (Distrito Federal, 2019, p. 69).

Nesse horizonte, o Currículo distrital salienta uma multidimensionalidade formativa para as aprendizagens, levando-se em conta o Eixo Transversal Educação para a Sustentabilidade, com vistas a transformações qualitativas subjetivas e intersubjetivas:

[...] as dimensões social, cultural, ecológica, ambiental, territorial, econômica, política e espiritual devem ser observadas em todo momento do processo educativo. A SEEDF compreende que a junção dessas dimensões encaminha para uma cultura da sustentabilidade e para a criação de um novo modelo de sociedade global, da cidadania planetária (Distrito Federal, 2014a, p. 62).

Essas dimensões resultam de ações com intencionalidade pedagógica voltada à educação ambiental, no âmbito da Educação para a Sustentabilidade, que pressupõe a busca pela

[...] construção de cidadãos comprometidos com o ato de cuidar da vida, em todas as fases e tipos, pensando no hoje e nas próximas gerações. O eixo perpassa o entendimento crítico, individual e coletivo de viver em rede e de pensar, refletir e agir acerca da produção e consumo consciente, qualidade de vida, alimentação saudável, economia solidária [sic], agroecologia, ativismo social, cidadania planetária, ética global, valorização da diversidade, entre outros (Distrito Federal, 2014a, p. 63).

Logo, há uma relação lógico-pedagógica entre a Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, e a EA, o que se concretiza, em especial, mediante o princípio da transversalidade para as aprendizagens.

3.1 Educação Ambiental na Educação Infantil

A Educação Infantil alicerça-se na Educação Ambiental (EA). Nesse sentido, o Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil estabelece essa vinculação, ao expor algumas particularidades do território local, destacando o Cerrado, a fim de refletir, com intenção prático-educativa, sobre esse bioma de maneira crítica, considerando o adensamento populacional e a expansão agropecuária e urbana. Assim:

[...] são muitas as singularidades que constituem um território e que não cabem nessas poucas páginas, mas que já são capazes de provocar uma reflexão acerca do que constitui esse lugar, seus povos, seu ambiente natural e cultural e sobre como esses elementos precisam ser pensados na vivência de uma prática educativa que possui uma perspectiva de educação integral (Distrito Federal, 2018a, p. 13).

Nessa perspectiva, a Educação Infantil dialoga com a EA na medida em que se entende que Educar e Cuidar, Brincar e Interagir, elementos fundamentais do trabalho educativo com as crianças, devem ser considerados com os Eixos Transversais Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para Direitos Humanos, e Educação para a Sustentabilidade (Distrito Federal, 2018a, p. 27).

Nesse horizonte, a Educação Infantil é alicerçada na transversalidade das dimensões mencionadas, o que demanda, do cotidiano educacional,

[...] ações acerca da biodiversidade e diversidade cultural, étnico-racial, de crença, de gênero e configurações familiares, inclusão das crianças com deficiência, atendimento à heterogeneidade e à singularidade, direito às aprendizagens e diversas formas de viver a infância e convivências entre as gerações (Distrito Federal, 2018a, p. 27).

Tal é a importância da EA como tema transversal na Educação Infantil que se indica a necessidade de a Proposta Pedagógica (PP) estabelecer diálogo entre a realidade social que permeia as instituições educacionais e os Eixos Transversais, levando-se em conta que estes "[...] se aplicam à realidade da Educação Infantil por inteiro." (Distrito Federal, 2018a, p. 28).

Nessa conjuntura, a operacionalização da EA deve ocorrer de forma indissociável ao lúdico, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil. Longe de uma abordagem teórica ou abstrata, o trabalho pedagógico exige experiências sensoriais e interativas com o meio, como a exploração direta de elementos da natureza, a contação de histórias que personifiquem a fauna e flora locais e brincadeiras que estimulem o pertencimento ao território.

Ao ludicizar a prática pedagógica, assegura-se que a conscientização ambiental floresça a partir do encantamento e da curiosidade ética, fundamentais para a construção de uma cidadania ecológica desde os primeiros anos de vida.

Nesse sentido, o Guia Orientador da Educação Infantil 2026: desemparedamento das infâncias (criança, protagonismo e natureza) apresenta conceitos e propostas com o propósito de romper com os limites físicos da sala de referência e reconhecer o ambiente natural como um educador que "[...] fala, propõe, inclui e acolhe." (Distrito Federal, 2025a, p. 4).

Ao transpor as paredes da sala de aula, a prática pedagógica permite que bebês e crianças vivenciem a natureza não como um conceito abstrato, mas como um território vivo de investigação, onde o brincar e o interagir com elementos naturalizados fomentam o pertencimento e a curiosidade ética indispensáveis à cidadania ecológica.

Com isso, desemparedar torna-se um convite à resignificação dos tempos e espaços, garantindo que o direito à natureza seja indissociável do desenvolvimento integral.

Sob as luzes do Currículo em Movimento e do compromisso com a sustentabilidade, essa abertura ao território comunitário e aos espaços externos fortalece a escuta e o protagonismo infantil, transformando a rotina em diálogo sensível com a biodiversidade e assegurando que a conscientização ambiental floresça a partir da experiência concreta e do encantamento com o mundo vivo.

Com efeito, a EA é recepcionada pela Educação Infantil, a qual, em consequência, deve balizar suas práticas educativas, tendo em vista a necessidade de se trabalharem os Eixos Transversais estabelecidos pela matriz curricular distrital.

3.2 Educação Ambiental nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental

Os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental articulam-se com a Educação Ambiental (EA), estabelecendo um diálogo constante fundamentado nos marcos jurídico-educacionais que regem essas etapas.

Nesse sentido, o Currículo em Movimento da Educação Básica Anos Iniciais – Anos Finais traz concepções centrais estampadas na primeira versão do documento, entre elas, os Eixos Transversais. Assim, explica-se que

[...] optou-se por manter as concepções teóricas e os princípios pedagógicos da 1ª edição do Currículo em Movimento: formação para Educação Integral; Avaliação Formativa; Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural; Currículo Integrado; Eixos Integradores (para os Anos Iniciais: Alfabetização, Letramentos e Ludicidade; e, para os Anos Finais: Ludicidade e Letramentos) e Eixos Transversais (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade) (Distrito Federal, 2018b, p. 8).

Essa continuidade teórico-conceitual reflete-se nos objetivos de aprendizagem do Ensino Fundamental, entre os quais se pode citar, especialmente:

[...] possibilitar as aprendizagens, a partir da democratização de saberes, em uma perspectiva de inclusão considerando os Eixos Transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade (Distrito Federal, 2018b, p. 9).

Sob essa ótica, a abordagem da EA no Ensino Fundamental deve evoluir em complexidade, sem abdicar da dimensão lúdica como estratégia de engajamento, de modo que a EA: nos Anos Iniciais, manifesta-se por meio da alfabetização científica e do letramento, permitindo que o estudante compreenda a interdependência entre os seres vivos e o ambiente; nos Anos Finais, assume um caráter reflexivo,

desafiando os estudantes a criar soluções sustentáveis para conflitos socioambientais reais.

Nesse contexto, o Ensino Fundamental, em sua totalidade, deve consolidar-se como espaço de fomento à criticidade para se tornar um campo de práxis transformadora.

Por conseguinte, nos Anos Finais e nos Anos Iniciais, fundamenta-se a inclusão da EA na perspectiva democrático-educativa para as aprendizagens, na esteira formativa que baliza os Eixos Transversais.

3.3 Educação Ambiental na Política Nacional do Ensino Médio

O Ensino Médio potencializa a abrangência intelectual da Educação Ambiental (EA) ao encontrar estudantes em uma fase de desenvolvimento marcada pela consolidação do pensamento abstrato e da capacidade de análise sistêmica, transcendendo a conscientização básica, levando-os a compreenderem a complexidade de causalidade que envolvem as crises socioambientais.

Nessa etapa, o estudante já é capaz de articular conhecimentos científicos, éticos e políticos para avaliar o impacto das atividades humanas, percebendo-se como sujeito histórico e ativo na transformação social.

Em tal horizonte, o Ensino Médio abriga, robustamente, a EA. Nesse sentido, o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio apresenta a definição e os princípios da EA, à luz da Lei nº 3.833, de 27 de março de 2006.

Com efeito, compreende-se a Educação Ambiental (EA) como processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, atitudes, habilidades, interesse ativo e competências voltadas para a conservação do meio ambiente (Distrito Federal, 2021a, p. 28).

Posto isso, entende-se que há relação intrínseca entre a EA e a Educação para a Sustentabilidade, Eixo Transversal a ser considerado nas perspectivas da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade e/ou da transdisciplinaridade (Distrito Federal, 2021a, p. 28).

Reforça-se, assim, em consonância com a Lei nº 3.833/2006, que a EA é "[...] tema essencial e permanente da Educação no Distrito Federal e deve constar, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal (Distrito Federal, 2021a, p. 29).

Com isso, o Ensino Médio compreende a Educação para a Sustentabilidade como fator de formação para o desenvolvimento do pensamento crítico (Distrito Federal, 2021a, p. 27), o que enseja, em consequência, atribuição semelhante à EA.

Nesse horizonte, a transversalidade da EA no Novo Ensino Médio atinge seu potencial máximo ao convergir o amadurecimento cognitivo do estudante com a necessidade de uma práxis política efetiva, na medida em que a EA fomenta o diálogo interdisciplinar com as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, vocacionadas a desconstruir visões utilitaristas e antropocêntricas.

Esse processo de desvelamento da realidade substitui a percepção fragmentada por uma racionalidade que reconhece a finitude dos recursos naturais e a urgência de uma ética da responsabilidade frente aos dilemas contemporâneos.

Nesse cenário, a Educação Ambiental integra-se organicamente, também, à Dimensão Social dos Projetos de Vida, constituindo-se como um vetor de orientação vocacional fundamentado na ética socioambiental, pois, ao prospectar sua inserção no mundo do trabalho e na vida pública, o estudante é levado a compreender que a sustentabilidade não figura como um apêndice da atividade produtiva, mas como condição essencial para sua viabilidade.

Essa análise profunda das cadeias de causalidade permite que o jovem atue sobre o território local com uma visão global e crítica, consolidando sua formação como sujeito histórico, crítico e capaz de mediar as tensões entre o desenvolvimento e a preservação da vida.

Nessa perspectiva de integração e práxis, o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) amplia as possibilidades de materialização da Educação Ambiental por meio das Unidades Curriculares Flexíveis (UCFs).

Sob esse ângulo, ao usufruir da ampliação da jornada escolar, as UCFs permitem que o estudante mergulhe em processos de aprendizagem baseados em problemas reais dos seus territórios, conectando os itinerários formativos à realidade da instituição educacional.

Desse modo, a flexibilização curricular do EMTI potencializa a formação de um sujeito capaz de gerir soluções sustentáveis e criativas, consolidando a EA como uma experiência vivida e transformadora dentro do currículo escolar.

3.4 Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação de Jovens e Adultos, há implicação mútua entre os Eixos Integradores, cultura, trabalho e tecnologias, e os Eixos Transversais, Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade.

Por meio dessa implicação, pode-se identificar a Educação Ambiental (EA) na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, é importante entender o papel dos Eixos Integradores propostos para a modalidade.

Nesse sentido, argumenta-se que os Eixos Integradores possuem extensão ampla, porquanto são passíveis de perpassar, diferentemente, os conteúdos, sendo que tais eixos podem ser abordados

[...] em pesquisas individuais, coletivas, inter ou transdisciplinares, com o intuito de elaborar um projeto da unidade escolar, os eixos integradores devem ser vivenciados pela comunidade escolar de EJA, de modo a contemplarem sua realidade e necessidade, constando

no projeto político-pedagógico da unidade escolar (Distrito Federal, 2018d, p. 30).

Tem-se que o papel dos Eixos Transversais vincula-se ao dos Eixos Integradores, pois ambos devem estar inter-relacionados, permeando todo o processo de desenvolvimento dos conteúdos (Distrito Federal, 2018d, p. 24).

Pode-se entender que essa vinculação estabelece um diálogo pedagógico para desenvolver a interdisciplinaridade, o qual deve ser garantido para os saberes construídos e constituídos. Em razão disso,

É importante que a construção do conhecimento seja desafiadora, reconhecendo as experiências de vida, as construções coletivas, os saberes e culturas acumulados, relacionando-os aos eixos transversais e integradores de maneira a dar significado ao processo de aprendizagem. (Distrito Federal, 2018d, p. 24).

Com isso, infere-se que se os Eixos Integradores devem ser vivenciados pela comunidade escolar de EJA; os Eixos Transversais, outrossim, gozam da mesma demanda vivencial-pedagógica.

Enfim, não é sobejo salientar que as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal reforçam os princípios da Educação Integral, concebendo que

A Organização Pedagógica e Curricular deve pautar-se nos princípios da transversalidade, que constitui uma das maneiras de se trabalhar as áreas do conhecimento, os componentes curriculares e os temas sociais em uma perspectiva integrada, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica [...] (Distrito Federal, 2021b, p. 21).

A EJA compreende, assim, em sua perspectiva educativa, a EA, mediante a capilaridade pedagógica dos Eixos Transversais, dada a inter-relação entre estes e os Eixos Integradores.

Nesse horizonte, a atuação da EA na EJA deve processar-se a partir da valorização dos saberes prévios e das trajetórias de vida, frequentemente marcadas por experiências diretas no mundo do trabalho e em contextos de vulnerabilidade socioambiental, capacitando o estudante a compreender as relações de produção e consumo que impactam seu cotidiano.

Portanto, ao fomentar essa criticidade, a EA na EJA transforma-se em instrumento de emancipação, permitindo que o jovem e o adulto ressignifiquem suas atuações nos territórios e percebam-se como agentes ativos de transformação social e política.

3.5 Educação Ambiental na Educação Especial

A Educação Ambiental (EA) compreende a Educação Especial (EE), como um dos elementos inalienáveis de qualificação do fazer pedagógico nessa modalidade de ensino.

Nessa angulação, o Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Especial destaca a necessidade de situações para as aprendizagens serem proporcionadas, o que torna imperativo considerar a função inclusiva do currículo (Distrito Federal, 2018c, p. 11).

Em tal perspectiva, é mister a acedência ao objetivo da educação especial inclusiva, qual seja, ensinar a todos os estudantes, sem distinção e com qualidade, favorecendo condições de acessibilidade, permanência e promovendo o processo de ensino e aprendizagem discente, bem como o desenvolvimento global do educando (Distrito Federal, 2018e, p. 11).

Nessa senda, o currículo deve ser dinâmico e inclusivo, bem como ampliar o conhecimento dos estudantes, balizando-se como instrumento voltado, essencialmente, para as aprendizagens. Com isso,

A organização curricular de Educação Especial concretiza-se em eixos transversais e tem na perspectiva inclusiva a possibilidade de favorecer aprendizagens a partir da educação para a diversidade, cidadania e educação em e para direitos humanos e educação para a sustentabilidade (Distrito Federal, 2018e, p. 11).

Aprofunda-se essa envergadura pedagógica, porquanto qualificar as aprendizagens por intermédio da inclusão figura-se como perspectiva educacional para os direitos humanos (Distrito Federal, 2018e, p. 15).

Portanto, dado que a EA enfeixa-se na transversalidade, e os Eixos Transversais medeiam a concretização da organização curricular da Educação Especial, a EA torna-se instância educativa para uma mediação pedagógica qualificada do currículo inclusivo.

Sob essa ótica, o estímulo à EA na Educação Especial deve ser pautado pela eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais, garantindo que o estudante público da Educação Especial Inclusiva, seja protagonista de sua relação com o meio, levando-se com consideração que a prática educativa exige o uso de tecnologias assistivas e adaptações que tornem os conceitos ambientais táteis, visuais e sensoriais.

É nodal acentuar que a utilização dos espaços naturais na instituição educacional transcende a função de ornamentação ou beleza estética, configurando-se como potentes recursos terapêuticos e pedagógicos na Educação Especial.

Nesse horizonte, a interação direta com o meio ambiente atua como um elemento de autorregulação, oferecendo estímulos sensoriais que auxiliam no

acolhimento e no equilíbrio emocional de estudantes com necessidades específicas, especialmente em situações de sobrecarga sensorial.

Com isso, a preservação e o planejamento de refúgios verdes tornam-se um imperativo ético e metodológico, uma vez que o contato com a natureza proporciona um ambiente de calma e foco, fundamental para a consolidação das aprendizagens transversais e para a promoção do bem-estar biopsicossocial.

Dessarte, a inclusão, na EA, pressupõe que o estudante público da Educação Especial seja percebido como agente de transformação social, capaz de exercer sua criticidade ao intervir no espaço coletivo, assegurando que o direito à sustentabilidade seja indissociável do direito à diversidade, promovendo uma educação ambiental, que é, por definição, emancipadora e democrática.

3.6 Educação Ambiental na Educação Profissional e na Educação a Distância (EaD)

A Educação Profissional compromete-se, fundamentalmente, com a Educação Ambiental (EA), como o demonstra o Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Profissional.

Com efeito, destaca-se que esse documento tem como objetivo estabelecer, em linhas gerais, diretrizes curriculares para a Educação Profissional, modalidade esta que deve "[...] em sua essência, observar os eixos transversais." (Distrito Federal, 2018f, p. 11).

O foco expresso dessa consideração é o desenvolvimento humano voltado para a transformação social (Distrito Federal, 2018f, p. 12), assinalando-se, todavia, que os Eixos Transversais não devem permanecer isolados, pois se vinculam aos conteúdos organizados em torno de Eixos Integradores, os quais "[...] são definidos conforme os interesses e especificidades dos ciclos/etapas/modalidades da Educação Básica, articulados a eixos transversais: educação para a cidadania, educação para a diversidade e educação para e em direitos humanos." (Distrito Federal, 2018f, p. 29).

Com isso, sopesadas diferenças entre a Educação Profissional e a Educação a Distância (EaD), vale ponderar que ambas, fundamentadas que são pela Pedagogia Histórico-Crítica, apresentam-se, necessariamente, como modalidades caudatárias da mediação pedagógica da transversalidade.

Desse modo, a conexão entre o Eixos Transversais e os Eixos Integradores criam o ambiente necessário à formação do estudante, tornando-o capaz de intervir na sociedade criticamente e, por consequência, transformar realidades intersubjetivas e socioambientais.

3.7 Educação Ambiental nas Escolas de Natureza Especial

A Educação Ambiental (EA) prefigura-se nas Escolas de Natureza Especial (ENE), haja vista que, segundo o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito

Federal, em seu art. 315, elas assumem o objetivo de, mediante atendimento diferenciado, “[...] oferecer espaço, tempo e oportunidades formativas com metodologias de ensino específicas e aprofundamento curricular, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes.” (Distrito Federal, 2019, p. 131). Com efeito, a Educação para a Sustentabilidade figura-se como eixo para as aprendizagens em tais instituições educacionais.

Ao adotarem a EA como eixo estruturante, as ENEs devem contar com profissionais engajados com uma formação crítica, ética e socioambiental. O perfil desses profissionais deve contemplar competências para o trabalho interdisciplinar, sensibilidade às questões socioambientais e disposição para a atuação colaborativa junto à comunidade escolar e ao território.

Nesse sentido, os processos de seleção desses profissionais precisam considerar essas competências de modo a garantir coerência entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e as práticas docentes desenvolvidas no cotidiano institucional.

Essa atuação estratégica está alinhada à Recomendação do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) nº 11, que estabelece diretrizes para a implantação, funcionamento e aprimoramento dos Centros de Educação Ambiental (CEA), reforçando o papel das ENEs como espaços de referência na promoção de práticas educativas voltadas à sustentabilidade e à justiça socioambiental.

3.7.1 Educação Ambiental na Escola Parque

A Educação Ambiental (EA) é, expressamente, considerada nas determinações legais e pedagógicas da Escola Parque (EPAR). Com efeito, o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, no caput do seu art. 356, estabelece, como objetivo geral da Escola Parque, propiciar ao estudante o acesso ao conhecimento em Arte e Educação Física, por meio da “[...] oferta de atividades de Artes Plásticas – Visuais, Cênicas, Música, Literatura, Dança, Cultura Corporal, Esporte, Lazer e Educação Ambiental.” (Distrito Federal, 2019, p. 137).

Particularmente, fixa-se, como um dos objetivos específicos da Escola Parque, “II - desenvolver aprendizagem significativa em Educação Ambiental e Educação Patrimonial;” (Distrito Federal, 2019, p. 138).

Nessa perspectiva, o parágrafo único do art. 357 é basilar, porquanto realça o papel cardeal da comunidade escolar, estabelecendo que projetos relacionados à EA “[...] podem ser desenvolvidos na Escola Parque de acordo com a demanda da comunidade escolar, após análise da Coordenação Regional de Ensino e aprovação do órgão próprio da SEEDF.” (Distrito Federal, 2019, p. 138).

Posto isso, a EPAR constitui espaço pedagógico estratégico para a consolidação da EA na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, uma vez que possuem uma proposta educativa fundamentada em princípios críticos, emancipatórios e participativos, compreendendo a EA como processo permanente,

transversal e articulado às realidades territoriais, em consonância com os marcos legais nacionais e distritais.

Orientadas por práticas por metodologias interdisciplinares e vivenciais, que promovem a integração entre teoria e prática, a EPAR favorece a construção coletiva do conhecimento, na medida em que possibilitam experiências significativas de aprendizagem, fortalecendo o sentimento de pertencimento, a corresponsabilidade socioambiental e o protagonismo estudantil.

Nesse sentido, vale mencionar que a integração entre EA e práticas esportivas em meio natural incorporam dimensões afetivas, corporais e éticas ao processo educativo, abordagem tal que amplia os ensejos pedagógicos, favorecendo vivências expressivas, sensoriais e participativas, alinhadas a uma concepção interdimensional da educação.

Ressalta-se que o bioma Cerrado constitui eixo estruturante das propostas pedagógicas, a partir da valorização da biodiversidade, dos saberes locais e tradicionais e das dimensões culturais, sociais e ambientais dos territórios.

Nesse horizonte, as instituições educacionais atuam como espaços de sensibilização, reflexão crítica e mobilização para a construção de práticas sustentáveis no cotidiano escolar e comunitário.

Ao operarem de forma democrática e territorializada, essas unidades reafirmam a instituição educacional pública como polo de justiça socioambiental e cidadania no Distrito Federal.

Dessa forma, a EA é núcleo de intencionalidade pedagógica da EPAR, qualificando o atendimento aos discentes em trabalho educativo significativo capaz de consolidar autêntica cultura de sustentabilidade.

3.7.2 Educação Ambiental na Escola da Natureza



Fonte: Correio Brasiliense

A Escola da Natureza constitui iniciativa pioneira na institucionalização da Educação Ambiental (EA) na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Criada em 1996 por um coletivo de professores e professoras que idealizaram a primeira instituição educacional brasileira com foco exclusivo em EA, a Escola da Natureza tem como missão desenvolver e disseminar metodologias inovadoras, bem como oferecer aos professores, estudantes e às comunidades escolares espaços formativos estruturados em práticas educativas vivenciais.

Também, a Escola da Natureza oferece suporte pedagógico às instituições educacionais parceiras, contribuindo para o fortalecimento da EA nos Projetos Político-Pedagógicos.

A Escola da Natureza, no diapasão dos arts. 379 e 380 do Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, organiza-se, profundamente, com base na EA.

Nesse sentido, a instituição educacional apresenta um amplexo estrutural de intencionalidade ambiental-pedagógica, na medida em que o objetivo geral da Escola da Natureza é promover a EA em articulação com as unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e seus objetivos específicos são:

- I - atender estudantes e professores de outras unidades escolares por meio da oferta de oficinas ecopedagógicas;
- II - orientar as unidades escolares atendidas na implantação de projetos de educação ambiental, em consonância com as políticas públicas da SEEDF;
- III - propor e viabilizar a formação em educação ambiental para os profissionais que atuam nas unidades escolares atendidas;
- IV - estabelecer, parcerias intersetoriais e interinstitucionais com vistas ao fortalecimento e acompanhamento dos projetos de educação ambiental das unidades escolares atendidas;
- V - promover a articulação entre o Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar atendida e as Políticas de Educação Ambiental da SEEDF (Distrito Federal, 2019, p. 142).

Localizada no Parque da Cidade Sarah Kubitschek, no Plano Piloto, a Escola da Natureza dispõe de muitos espaços educadores vivos e sustentáveis, como hortas agroecológicas, agrofloresta, pomar, viveiro, casa de sementes, estufa, mandala de ervas, banheiro seco, áreas de bioconstrução e sistemas de captação e reaproveitamento de água da chuva.

Nesses ambientes, desenvolvem-se atendimentos ecopedagógicos a estudantes, bem como cursos, oficinas, encontros pedagógicos e atividades formativas destinadas a professores e à comunidade escolar.

A instituição é uma referência consolidada na oferta de ações formativas relacionadas aos Eixos Transversais do Currículo em Movimento, especialmente, no eixo Educação para a Sustentabilidade.

Nessa seara, a Escola da Natureza orienta-se pelo fortalecimento do sentimento de pertencimento e pela integração do ser humano com a natureza,

compreendendo a EA como processo formativo crítico, emancipatório e dialógico, buscando a construção de atitudes, saberes e valores que favoreçam a formação de sujeitos autônomos, participativos e comprometidos com a justiça socioambiental e a sustentabilidade.

Com efeito, a Escola da Natureza traz escopo de capilaridade pedagógica cabal, revelando uma disposição educativa holístico-ambiental para promover a EA na SEEDF.

Com isso, as práticas educativas desenvolvidas pela instituição educacional reconhecem a EA como elemento estruturante da formação cidadã e privilegiam o bioma Cerrado, valorizando a sociobiodiversidade, os saberes dos povos e das comunidades tradicionais, como indígenas, quilombolas e comunidades cerratenses, em articulação entre conhecimentos ancestrais, científicos e culturais.

Desse modo, a Escola da Natureza caracteriza-se como centro de referência em EA no DF e como espaço educador sustentável, no qual a EA crítica, contextualizada e territorializada materializa-se na prática cotidiana, evidenciando o potencial da instituição educacional pública como agente de transformação socioambiental articulado aos territórios, às comunidades e às políticas públicas de educação.

3.7.3 Educação Ambiental na Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP) e na Escola do Parque da Cidade (Proem)

A Educação Ambiental (EA) pressupõe-se no escopo educativo dos atendimentos específicos da Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP) e da Escola do Parque da Cidade (Proem), na medida em que, particularmente, estão vinculadas à cidadania e à educação em e para os Direitos Humanos.

Com efeito, o art. 391 do Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal determina, como objetivo da EMMP, “[...] assegurar o direito à escolarização de adolescentes, jovens e adultos que se encontram em situação de rua ou em instituições de acolhimento, proporcionando a reintegração escolar e comunitária.” (Distrito Federal, 2019, p. 144).

Nesse horizonte, destaca-se uma das competências da EMMP, qual seja, “I - promover o atendimento escolar valorizando e respeitando a história individual de cada estudante;” (Distrito Federal, 2019, p. 144).

De acordo com o art. 403 do referido documento legal-pedagógico, a Escola do Parque da Cidade (Proem), por sua vez, tem, como objetivo geral, “[...] promover a escolarização de crianças e adolescentes em peculiar situação de risco e ou vulnerabilidade, por meio da articulação com a rede de proteção social, com vistas à (re)integração escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal.” (Distrito Federal, 2019, p. 146).

Pautada nessa realidade de extrema vulnerabilidade, a EA constitui-se como uma ferramenta imprescindível para a superação das desigualdades educacionais e sociais, visto que o problema socioambiental não se restringe à degradação física da

natureza, pois deve ser compreendido como um conflito político e social materializado no território.

Com isso, tanto para os estudantes da EMMP quanto para os da Escola do Parque da Cidade (Proem), a EA concretiza-se, especialmente, no desvelamento das causas estruturais da exclusão, permitindo que a compreensão sobre o meio ambiente seja indissociável da luta por dignidade, justiça social e justiça curricular.

Dessarte, no coração da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, os trabalhos político-pedagógicos específicos da EMMP e da Escola do Parque da Cidade (Proem), os quais valorizam, para as aprendizagens, a história individual dos estudantes e consideram o ritmo próprio de aprendizagem dos discentes, enfeixam-se na EA.

3.7.4 Educação Ambiental na Educação Integral, nos Direitos Humanos, na Socioeducação, na Educação do Campo, na Educação Escolar Quilombola e Indígena e para a População em Situação de Rua

A Educação Ambiental (EA) faz parte do atendimento pedagógico para todos os sujeitos da educação nas instituições educacionais públicas no âmbito da SEEDF.

Com efeito, as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública do Distrito Federal reforçam que a EA está prevista nas atividades de instituições educacionais de tempo integral (Distrito Federal, 2018g, p. 13).

Mais especificamente, a Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025, estabelece, entre os princípios da Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica, “IV - a articulação intersetorial com políticas públicas do meio ambiente, saúde, assistência social, cultura, esporte, segurança alimentar e direitos da criança e do adolescente;” e “V - a promoção da sustentabilidade socioambiental e da justiça climática;”.

Em relação à Socioeducação, os educandos devem ser, inderrogavelmente, partícipes no processo de ensino e aprendizagem e não se lhes pode faltar trabalho pedagógico que inclua projetos interdisciplinares, transdisciplinares ou transversais, o que implica planejar caminhos pedagógicos sobre “[...] como os eixos transversais do Currículo em Movimento [...] serão trabalhados no contexto da escolarização, na socioeducação.” (Distrito Federal, 2014c, p. 57).

Quanto à Educação Indígena, a Portaria nº 279, de 19 de setembro de 2018, em seu art. 2º, entendendo-a como “[...] a transmissão dos conhecimentos tradicionais, pautada em estratégias próprias para a formação de jovens e crianças, de acordo com as concepções sobre práticas socializadoras próprias de cada etnia.”.

É importante frisar que essa transmissão deve ser traduzida nos termos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, haja vista, especialmente, o art. 6º da Portaria citada, que estabelece, entre os objetivos da

Política de Acolhimento e Atendimento de Estudantes Indígenas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal:

V - promover avaliação que considere a participação, o protagonismo, o direito à aprendizagem; as experiências de vida, as características culturais, os valores; as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros (Distrito Federal, 2018h).

Nesse sentido, faz-se mister, ainda, ressaltar que o processo de escolarização de Estudantes Indígenas respalda-se em princípios histórico-crítico-pedagógicos, entre os quais:

I - preservação e fortalecimento dos costumes dos Povos Indígenas, das suas formas próprias de organização social, dos seus valores simbólicos, tradições, conhecimentos e processos de constituição de saberes e de transmissão cultural; afirmação de suas identidades étnicas; recuperação das suas memórias; protagonismo histórico e valorização das suas línguas, observando as especificidades de cada povo (Distrito Federal, 2018h).

Nessa perspectiva, a Educação Quilombola e Indígena encontra, na EA, um campo de convergência natural, no qual o saber acadêmico dialoga com a cosmologia e a ancestralidade desses povos, uma vez que, para essas comunidades, a relação com o território não é meramente utilitarista, mas constitutiva de suas identidades e espiritualidades, o que potencializa a EA como um instrumento de resistência e preservação cultural.

Com isso, impende reconhecer que esses sujeitos detêm, histórica e pedagogicamente, matrizes socioculturais de convivência harmônica com o meio ambiente, o que enseja a transformação da instituição educacional em um espaço de diálogo intercultural-pedagógico.

Assim, a EA deixa de ser um conteúdo externo para se tornar a valorização da memória viva e dos saberes tradicionais, que, há séculos, garantem a manutenção dos serviços ecossistêmicos e a proteção da biodiversidade.

A Educação do Campo, por sua vez, converge com a EA ao compartilharem a defesa do desenvolvimento sustentável, da agroecologia, da justiça social e da valorização dos modos de produção e da cultura dos povos do campo e da floresta.

Nesse horizonte, as Diretrizes Pedagógicas da Educação do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal incorporam estratégias que fundamentam a Educação para a Sustentabilidade (Distrito Federal, 2020, p. 76).

Há, nessa angulação, uma relação mútua e consistente entre a Educação para a Sustentabilidade e a Educação do Campo, mediante a Agroecologia entendida em dimensão paradigmática:

Agroecologia entra como um aspecto que faz parte da Educação para a Sustentabilidade e, devido às dimensões de seu conceito, constitui-se como um paradigma da Educação do Campo, uma vez que integra vários princípios e matrizes dessa modalidade de ensino (Distrito Federal, 2020, p. 84).

Para a Educação do Campo, a EA torna-se uma ferramenta de reafirmação identitária e resistência política. Ao adotar a Agroecologia como matriz, permite-se ao estudante do campo agregar o conhecimento científico à prática social e aos saberes historicamente estabelecidos dos povos do campo, transformando a prática de conservação da biodiversidade em luta pela terra.

Nesse contexto, a EA auxilia na compreensão de que a sustentabilidade socioambiental é indissociável da soberania alimentar e da manutenção dos modos de vida camponeses, fortalecendo o vínculo do jovem com o seu território, transformando sua realidade, promovendo a qualidade de vida e o desenvolvimento sustentável do campo, por meio de processos formativos vinculados com as reais necessidades e peculiaridades dos estudantes camponeses (Brasil, 1996).

Ao promover a formação integral, que respeita a especificidade dessas comunidades, a EA garante que a educação não seja um processo de aculturação, mas um instrumento que assegura o direito constitucional a uma existência digna, plural e em simbiose com os ecossistemas do Distrito Federal.

Para os estudantes em situação de rua ou inseridos no regime, a EA deve ser consolidada como um instrumento de ressignificação da cidadania e do pertencimento territorial, uma vez que, pautada nos princípios da justiça ambiental e no direito à cidade, permite-se que esses educandos compreendam as dinâmicas de exclusão e os riscos aos quais estão submetidos, transmutando a condição de invisibilidade social em uma atuação consciente e reivindicadora de direitos fundamentais, tendo em vista que “Toda a Política de Escolarização para a População em Situação de Rua fundamenta-se também no Currículo em Movimento da Educação Básica, em especial seus pressupostos teóricos e eixos transversais.” (Distrito Federal, 2025b, p. 34).

Nessa senda, ao problematizar temas como o saneamento e a ocupação ética do espaço, a prática educativa reconstrói a identidade do estudante como sujeito transformador, auxiliando-o na elaboração de um projeto de vida que privilegia a sustentabilidade social e a capacidade de intervir na realidade de forma ética e estruturada politicamente.

À luz das considerações aduzidas, consigna-se que, sob o pálio da Educação Integral, dos Direitos Humanos, da Socioeducação, da Educação do Campo, da Educação Escolar Quilombola e Indígena e da População em Situação de Rua, os estudantes reconhecem-se, com base na EA, sujeitos indispensáveis da formação integral.

4. Organização do Trabalho Pedagógico (OTP)

A lógica que conduz o Currículo em Movimento estabelece que a OTP deve ter balizas na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Com efeito, “[...] a organização do trabalho pedagógico proposta pelas escolas e inserida em seus projetos político-pedagógicos, deve contribuir para colocar as crianças, jovens e adultos em situações que favoreçam as aprendizagens.” (Distrito Federal, 2014a, p. 11-12).

Nesse colendo enfoque, sugerem-se determinados passos que assegurem a mediação docente com base intersubjetiva não coisificada entre professores e estudantes, sob o manto dialético-dialógico da construção do conhecimento de maneira crítica. Assim:

Na organização do trabalho pedagógico, a prática social, seguida da problematização, instiga, questiona e desafia o educando, orienta o trabalho do professor com vistas ao alcance dos objetivos de aprendizagem. São indicados procedimentos e conteúdos a serem adotados e trabalhados por meio da aquisição, significação e recontextualização das diferentes linguagens expressas socialmente. A mediação docente resumindo, interpretando, indicando, selecionando os conteúdos numa experiência coletiva de colaboração produz a instrumentalização dos estudantes nas diferentes dimensões dos conceitos cotidianos e científicos que, por sua vez, possibilitará outra expressão da prática social (catarse e síntese). Tal processo de construção do conhecimento percorrerá caminhos que retornam de maneira dialética para a prática social (prática social final) (Distrito Federal, 2014a, p. 34).

Com isso, professores e estudantes, incessantemente, modificam-se no respeito aos seus próprios conhecimentos, porquanto são sujeitos que adquirem novas percepções e novos posicionamentos sobre os conteúdos tratados e a prática social destes; além disso, a prática pedagógica transcende a dimensão técnica, na medida em que, aos conhecimentos em devir, entrelaçam-se relações afetivas, éticas, interpessoais e valorativas ressignificadas (Distrito Federal, 2014a, p. 34-35).

Nessa perspectiva, orienta-se a inserção contínua da temática ambiental nas práticas pedagógicas, com vistas à formação integral de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a sustentabilidade e com a transformação das realidades socioambientais.

No bojo desse itinerário, reforça-se a necessidade de práticas educativas que articulem conhecimentos científicos, vivências comunitárias e análise crítica da realidade, favorecendo a compreensão das inter-relações entre sociedade, natureza, cultura e território.

Portanto, se faz necessário frisar que as práticas pedagógicas em Educação Ambiental (EA) devem ser, dialética e dialogicamente, significativas, tendo em vista

o processo de construção do conhecimento delineado pela base teórico-metodológica histórico-crítica.

4.1 Educação Ambiental e os Eixos Transversais

De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal: pressupostos teóricos, tem-se a organização do trabalho pedagógico (OTP) como instância de contribuição essencial para colocar os estudantes em situações que favoreçam as aprendizagens (Distrito Federal, 2014a, p. 11-12). Nesse sentido, há de se reconhecerem algumas peculiaridades epistêmico-pedagógicas da EA.

Com efeito, é precípuo remeter-se ao Plano Distrital de Educação (PDE), que, em seu art. 2º, XII, apresenta, como uma das suas diretrizes, "[...] a promoção da jornada integral de educação que incorpore novos conhecimentos, saberes e tecnologias e valorize a inclusão social, cultural e ambiental, o conhecimento colaborativo e o fazer conectado com a vida cotidiana;".

O sentido expreso nesse dispositivo enseja compreender a EA no contexto da inclusão, reconhecendo-a como parte do campo ambiental. Assim, a organização do trabalho pedagógico voltado à EA busca consolidá-la como uma forma de inclusão ambiental.

Para tanto, há de se considerar a arquitetura do currículo local, o qual se refere à EA no âmbito da diversidade, na medida em que esta pode ser entendida como "[...] a percepção evidente da variedade humana, social, física e ambiental na sociedade." (Distrito Federal, 2014a, p. 39-40). Em consequência, infere-se que a Educação para a Diversidade inclui a EA.

Também, cita-se a EA no âmbito da sustentabilidade, porquanto esta implica a implementação de "[...] atividades pedagógicas por meio de saberes populares, científicos e de interação com a comunidade, que visem a uma educação ambiental baseada no ato de cuidar da vida em todas as fases e tipos." (Distrito Federal, 2014a, p. 58). Por isso, a Educação para a Sustentabilidade inclui, expressamente, a Educação Ambiental.

Ainda, a EA encontra-se na perspectiva dos direitos fundamentais, pois o art. 170, inciso VI, da Constituição Federal, estabelece a defesa "[...] do meio ambiente, inclusive mediante tratamento diferenciado conforme o impacto ambiental dos produtos e serviços e de seus processos de elaboração e prestação;".

Como o direito a um meio ambiente equilibrado vincula-se ao direito fundamental à vida e à proteção da dignidade da vida humana, esses dispositivos da Carta Política podem ser cotejados com seu art. 5º, em cujo caput lê-se "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo--se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]". Assim, a Educação em e para os Direitos Humanos aporta a educação ambiental.

Enfim, vale considerar a Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica, a quais trazem, no art. 5º, como um dos princípios dessa forma de atendimento, "[...] a promoção da sustentabilidade socioambiental e da justiça climática;". Em consequência, a Educação Integral em Tempo Integral inclui a Educação Ambiental.

A implicação entre a EA e os Eixos Transversais não devem oferecer ocasião a relações educacionais meramente cognitivas, pois o escopo atitudinal discente deve, também, ser trabalhado, tendo em vista que "[...] a organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola como um todo deve possibilitar o uso da razão e emoção, do pensamento e sentimento para tornar positivas e significativas as experiências pedagógicas." (Distrito Federal, 2014a, p. 35).

Desse modo, a EA compõe os Eixos Transversais delineados na matriz curricular local e, dado o enfeixamento educativo destes, os quais "[...] favorecem uma organização curricular mais integrada, focando temas ou conteúdos atuais e relevantes socialmente e que, em regra geral, são deixados à margem do processo educacional [...]" (Distrito Federal, 2014a, p. 36), a EA, como objeto de trabalho logopático-pedagógico, é alicerce educacional de interdisciplinaridade para as aprendizagens.

4.2 A dimensão ambiental nos Projetos Políticos-Pedagógicos das Instituições educacionais públicas do DF

A incorporação da dimensão ambiental nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das instituições educacionais públicas do Distrito Federal fundamenta-se na concepção de formação integral do ser humano, compreendido em suas dimensões intelectual, social, cultural, ética e histórica.

Tal arcabouço conceitual orienta a construção epistemológica que sustenta as práticas educativas e dialoga com os pressupostos do Currículo em Movimento da Educação Básica do DF, com os ODS, com o PDE e com o Plano Nacional de Educação (PNE).

No âmbito da SEEDF, o PPP constitui-se como documento identitário e orientador da prática pedagógica, elaborado de forma coletiva e participativa, no qual se explicitam as concepções de educação, currículo, avaliação, gestão e organização do trabalho pedagógico.

Longe de configurar-se como instrumento meramente formal, o PPP expressa o projeto educativo da instituição e deve ser, permanentemente, revisitado e atualizado, em articulação com as políticas públicas educacionais, as demandas dos territórios e as especificidades da comunidade escolar.

Nesse marco institucional, a educação é concebida como prática social coletiva, orientada para a leitura crítica e a transformação da realidade, o que implica compreender o currículo como construção dinâmica e dialógica, em permanente interação com a comunidade escolar.

É nesse movimento que a Educação Ambiental (EA) assume centralidade, ao possibilitar a problematização das relações entre sociedade e natureza e ao ampliar a compreensão dos condicionantes socioambientais que atravessam as vivências cotidianas.

À luz desse entendimento, o PPP deve integrar a dimensão ambiental de forma estruturante e transversal, orientando o planejamento pedagógico, a organização curricular e a execução das ações educativas, tendo em vista que, na “Na perspectiva da qualidade social, o Projeto Político-Pedagógico é o instrumento que orienta o trabalho pedagógico e a coordenação pedagógica, espaço tempo de reflexão sobre a escola que temos e a escola que queremos.” (Distrito Federal, 2014b, p. 10).

Quando explicitada no PPP, a EA ultrapassa o caráter de ações pontuais ou projetos isolados e consolida-se como princípio orientador da prática pedagógica, assegurando coerência entre concepções, objetivos, metodologias e processos avaliativos.

Nesse sentido, o PPP deve favorecer o diálogo com perspectivas críticas da educação, promovendo a problematização de temas como relações de poder, padrões de produção e consumo, impactos ambientais, segurança alimentar, mudanças climáticas, gestão dos recursos hídricos, saneamento e as múltiplas expressões territoriais presentes no cotidiano escolar.

A explicitação desses elementos fortalece a intencionalidade pedagógica da instituição educacional e contribui para que a EA materialize-se como prática contínua, contextualizada e referenciada socialmente.

Assim, torna-se fundamental que a dimensão ambiental esteja incorporada aos eixos estruturantes dos PPPs das instituições educacionais públicas do DF, em consonância com a Agenda 2030 e com as políticas educacionais vigentes, consolidando-se como parte constitutiva do projeto educativo das unidades escolares e do compromisso com a formação de sujeitos críticos, participativos e corresponsáveis pela construção de uma sociedade justa socialmente e sustentável ambientalmente.

4.3 Sujeitos protagonistas da Educação ambiental no cenário escolar

A efetivação da Educação Ambiental (EA) no contexto escolar é resultado da atuação articulada de diversos sujeitos que compõem a comunidade educativa. Trata-se de certa necessidade de engajamento coletivo, na medida em que, a seguir Loureiro (2012, p. 112), a EA deve afirmar-se como uma “[...] prática educativa que busca a participação dos diversos sujeitos sociais na gestão ambiental, visando o fortalecimento da cidadania e a constituição de novos atores sociais que atuem de forma coletiva na transformação das condições de vida”. Assim, a superação de

uma educação fragmentada depende de uma atuação coletiva, alinhada a diretrizes que valorizem a EA de forma contínua.

Nesse panorama, o estudante assume o papel de protagonista do processo educativo. Ele deixa de ser um beneficiário passivo para se tornar um sujeito histórico, capaz de analisar, criticamente, os problemas socioambientais e intervir de forma responsável em sua comunidade.

Ao se apropriar desses conhecimentos, o educando torna-se um agente multiplicador, pois, como evidencia Loureiro (2004, p. 73), "[...] o educando não é apenas o 'alvo' de uma ação, mas sujeito que produz conhecimento e atua na sua comunidade, multiplicando práticas que rompem com a lógica da degradação".

Essa capacidade de disseminação é o que permite que os saberes desenvolvidos no ambiente escolar transbordem para os lares e ciclos sociais, de modo que os estudantes não apenas aprendam, mas transformem suas realidades e as daqueles ao seu redor, atuando como um sujeito ecopolítico.

O professor, como mediador qualificado, é o articulador desses processos educativos. Sua função supera a mera instrução técnica, alcançando a dimensão da formação humana integral, pois, conforme aponta Carvalho (2012, p. 156), "[...] o educador ambiental é um mediador de sentidos, alguém que ajuda a traduzir a complexidade do mundo em saberes que mobilizam a sensibilidade e a responsabilidade ética do estudante."

No entanto, para que o docente não atue de forma isolada, é imprescindível o suporte da gestão escolar e da comunidade, assegurando que as atividades pedagógicas resultem em efetiva alfabetização ambiental e na consolidação de atitudes éticas e responsáveis.

Para isso, a integração de todos os sujeitos que vivenciam o cotidiano educativo, incluindo gestores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, secretários escolares, merendeiros, vigilantes e servidores terceirizados, é condição indispensável para a transversalidade da Educação Ambiental, na medida em que esses atores não são meros implementadores de normas ou executores de tarefas administrativas; são agentes que conferem sentido prático à sustentabilidade no dia a dia da instituição escolar.

É imperativo reconhecer que todos os membros da comunidade escolar, em suas respectivas atribuições, exercem uma função educativa contínua. Nesse sentido, a organização logística dos recursos pela gestão, o zelo dos servidores com a manutenção do patrimônio e o manejo adequado dos resíduos sólidos são exemplos que transcendem a esfera meramente operacional, configurando o que se pode chamar de currículo oculto

Com essa denominação, indica-se que o ambiente e as práticas cotidianas possuem robustez formativa equivalente à do currículo sistematizado, demonstrando-se, por meio do exemplo e da cultura institucional, o compromisso da instituição educacional com a sustentabilidade e a preservação ambiental.

Em síntese, todos os membros da comunidade escolar são agentes de transformação que materializam as políticas públicas a partir de suas respectivas vivências e realidades locais.

Dessa forma, a integração institucional de atores diversos fortalece o pertencimento e a corresponsabilidade, garantindo que a EA seja uma ação educativa permanente, dialógica e, verdadeiramente, comprometida com a sustentabilidade e a transformação social.

Gestores e supervisores	Garantem que a EA seja integrada de forma estratégica ao PPP e coordenam ações práticas como coleta seletiva e gestão de recursos.
Coordenador pedagógico	Garante a EA no currículo escolar, organiza a formação continuada e orienta o planejamento interdisciplinar dos docentes.
Orientador Educacional	Atua na dimensão subjetiva, promovendo a ética do cuidado e o desenvolvimento socioemocional voltado à sustentabilidade.
Professor	Mediador do conhecimento que contextualiza o currículo à realidade socioambiental, provocando o pensamento crítico e o protagonismo estudantil.
Profissionais da Carreira Assistência e terceirizados	Agentes da cultura sustentável no cotidiano, responsáveis pelo manejo das tecnologias verdes e manutenção dos espaços educadores.
Conselho Escolar	Instância democrática que delibera sobre o plano de ação ambiental e fortalece parcerias entre a instituição educacional e a comunidade local.

Fonte: Elaboração própria

4.4 Formação Continuada

A formação continuada em Educação Ambiental (EA) constitui-se como um eixo fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas emancipadoras e contextualizadas às realidades socioambientais do Distrito Federal.

Tal formação deve assumir um caráter permanente e transformador, contemplando dimensões éticas, políticas, estéticas, ecológicas, culturais e de justiça social.

No âmbito da SEEDF, essa formação é compreendida como uma política pública sistêmica e estratégica, tanto voltada à apropriação crítica de fundamentos teóricos, metodológicos e práticos, quanto alicerçada na interdisciplinaridade, na valorização dos saberes locais e na articulação dialógica com os territórios escolares e comunitários.

Essa angulação transcende o reducionismo técnico-instrumental, ao fortalecer o papel docente e o multiprofissional como agentes de transformação

social e protagonistas na construção de instituições educacionais sustentáveis, socialmente justas e pedagogicamente inovadoras.

Nesse processo, toda a comunidade escolar é corresponsável pela constituição de espaços educativos comprometidos com a cidadania, levando-se em conta que a formação deve superar a mera transmissão de conteúdos para incorporar a práxis ambiental, aliada à adoção de metodologias ativas que promovam a investigação, a resolução de problemas e o desenvolvimento de projetos socioambientais perenes nos territórios educativos.

A formação continuada possui caráter obrigatório e pode organizar-se em ciclos formativos descentralizados, assegurando capilaridade e continuidade. A descentralização das ações formativas configura-se como elemento essencial para a efetivação dessa política, pois favorece o diálogo entre os diferentes segmentos da Rede e oportuniza percursos formativos situados, sensíveis às especificidades das instituições educacionais e às demandas locais.

A Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Eape) exerce papel central na condução desta política, consolidando-se como referência pela qualidade, abrangência e diversidade de suas ofertas.

A Portaria nº 428, de 04 de outubro de 2017, corrobora essa diretriz, ao orientar formações com fundamento em metodologias ativas, bem como na articulação com os territórios escolares.

Nesse contexto, destaca-se a relevância estratégica do Projeto EAPE Vai à Escola (Evae), que descentraliza as ações formativas e fortalece o envolvimento direto das comunidades escolares na reflexão de suas próprias realidades.

A formação continuada em EA orienta-se pelos seguintes princípios norteadores:

- **Interdisciplinaridade:** fomenta a integração entre diferentes áreas do conhecimento, permitindo uma compreensão holística das questões ambientais e superando a visão compartimentada do currículo;
- **Participação Social:** garante o envolvimento ativo e corresponsável de diversos setores da sociedade na construção e avaliação das ações educativas. A EA é compreendida, assim, como um processo coletivo, inclusivo e democrático, que fortalece o controle social e a cidadania;
- **Sustentabilidade e Justiça Socioambiental:** norteia práticas pedagógicas voltadas à preservação ambiental e à equidade social. Alinha-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), incentivando ações educativas comprometidas com a responsabilidade intergeracional;
- **Inclusão e Respeito à Diversidade:** assegura a consideração das especificidades culturais, sociais e territoriais, reconhecendo a pluralidade de contextos e identidades presentes na rede pública de ensino do DF; e
- **Inovação e Tecnologias Sustentáveis:** estimula o uso de metodologias ativas e tecnologias educacionais ecoeficientes, priorizando o uso responsável de recursos e ferramentas que minimizem impactos ambientais e qualifiquem os processos formativos.

4.4.1 Fórum Permanente de Educação Ambiental como Instância de Articulação e Formação

Os fóruns permanentes de Educação Ambiental (EA) constituem instâncias estratégicas de diálogo, formação e articulação entre educadores, pesquisadores e gestores, fomentando o compartilhamento de práticas, desafios e experiências exitosas.

Tais estruturas viabilizam a consolidação de redes colaborativas e estimulam a interlocução de saberes voltada à consecução de ações conjuntas no campo da EA, premissas essenciais para a superação de visões fragmentadas do currículo.

No âmbito da política educacional da SEEDF, essa iniciativa encontra respaldo direto na Portaria nº 428, de 04 de outubro de 2017, que, em seu art. 5º, inciso I, alínea "d", estabelece como incumbência das instâncias organizacionais da Secretaria instituir o Fórum Permanente de Educação Ambiental da SEEDF.

Essa previsão legal legitima a manutenção de espaços dialógicos e participativos dedicados ao fortalecimento da consciência crítica e à gestão compartilhada, tendo em vista que, além de promover o intercâmbio de experiências, os fóruns substanciam a formação e a atualização dos profissionais da educação, configurando-se como um desdobramento da formação continuada.

A relevância dessas instâncias, também, pode ser compreendida e avultada à luz da norma *ISO 14063:2020 – Environmental management – Environmental communication – Guideline and examples* (organização internacional de padronização, a qual atualiza diretrizes sobre comunicação ambiental, entre outras ideias-chave), que define a comunicação ambiental como o processo de compartilhamento de informações para construir confiança, credibilidade e parcerias, com o intuito de erigir conscientização e qualificar tomadas de decisão.

Nessa perspectiva, Franco (2007) ressalta que a comunicação ambiental atua como um pilar de sustentação para a transparência institucional e para a gestão participativa, pois esse processo é fundamental para subsidiar tomadas de decisão e fortalecer a gestão ambiental nos territórios, permitindo que a comunidade escolar compreenda as intencionalidades pedagógicas e se envolva, ativamente, na construção de soluções para os desafios locais.

Com efeito, o Fórum materializa diretrizes normativas em ações concretas, garantindo que as instituições educacionais atuem com legitimidade e perenidade na Rede Pública do DF.

5. Estratégias Pedagógicas em Educação Ambiental

Para o espectro possível de estratégias pedagógicas na Educação Ambiental (EA), evidencia-se a necessidade do uso educativo da base teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica, que, tal como ensina o Currículo em Movimento, prefigura os componentes necessários do processo de construção do conhecimento, quais sejam, prática social inicial dos estudantes, problematização, instrumentalização teórica, catarse e prática social final discente (Distrito Federal, 2014a, p. 32-35).

Essa inevitabilidade principiológica ocorre, tendo em vista que, mediante tal itinerário educativo, a prática pedagógica seja permeada de conhecimentos, relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético (Distrito Federal, 2014a, p. 35).

Com efeito, as práticas pedagógicas na EA devem primar por relações educativas intersubjetivas em diferentes esferas de socialização, por meio de metodologias ativas alinhadas com a pedagogia histórico-crítica.

Nessa senda, afirma-se o direito às aprendizagens, que implica os princípios da ética e da responsabilidade, os quais incidem, também, na formação de uma sociedade mais justa e mais desenvolvida nos aspectos sociais, culturais e econômicos (Distrito Federal, 2014a, p. 12).

Avulta-se, em tal horizonte, a EA, que, conforme estabelecido pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, constitui-se como processo permanente, integrado e transversal, devendo perpassar todos os níveis e modalidades de ensino.

Com isso, impende reconhecer que os impactos ambientais possuem dimensões locais e globais, ao mesmo tempo em que as soluções emergem das ações individuais e coletivas desenvolvidas nos territórios, reafirmando o papel das instituições educacionais como espaços estratégicos de formação cidadã e transformação social, com o fito de construir estratégias pedagógicas críticas.

Com efeito, a promoção da EA nas instituições educacionais do Distrito Federal demanda a adoção de incentivos institucionais e metodologias pedagógicas que assegurem sua efetiva implementação, continuidade e integração ao cotidiano escolar.

5.1 Metodologias Ativas

Com o foco na Educação Ambiental (EA), as metodologias ativas configuram-se como procedimentos pedagógicos que reorganizam o processo de ensino e aprendizagem ao deslocar o foco da transmissão passiva para a construção dialógica do conhecimento.

Nesse modelo, o estudante deixa de ocupar a posição de receptor de informações e assume o papel de sujeito epistêmico, envolvido na investigação, na problematização e na tomada de decisões sobre situações reais. Trata-se de uma abordagem fundamentada na pedagogia da autonomia, que valoriza a aprendizagem como um exercício de reflexão e intervenção no mundo.

Do ponto de vista operacional, a adoção dessas estratégias requer um planejamento docente centrado na intencionalidade pedagógica, utilizando problemas, projetos e simulações como propulsores da curiosidade.

Nesse percurso formativo, o trabalho colaborativo, a escuta mútua e a argumentação orientada consolidam-se como pilares centrais, permitindo que cada estudante participe de acordo com seu ritmo e suas possibilidades.

Ao integrar essas diferentes subjetividades, os caminhos metodológicos devem promover o desenvolvimento da autonomia intelectual e da responsabilidade coletiva, incentivando os discentes a observarem fenômenos, levantarem hipóteses e testarem soluções viáveis para os desafios socioambientais.

A aplicação dessas abordagens na EA favorece a aproximação entre o Currículo e os desafios concretos do território. Abaixo, apresentam-se as principais metodologias e suas aplicações no contexto da sustentabilidade:

- **Gamificação:** consiste na incorporação de elementos e dinâmicas de jogos, como missões e sistemas de feedback imediato, ao processo educativo. Cita-se, como exemplo, a organização de uma jornada de monitoramento da fauna local, na qual as equipes engajam-se na identificação de espécies de aves que frequentam a instituição educacional, registrando a biodiversidade e transformando a observação científica em uma experiência lúdica e recompensadora;

- **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL):** estrutura-se a partir de situações complexas que exigem investigação e tomada de decisão. Como exemplo de aplicação, o docente pode eleger como ponto de partida a análise da eficiência energética nas dependências escolares, estimulando o pensamento sistêmico ao conduzir os grupos a investigarem as causas do consumo excessivo de eletricidade e elaborarem planos de conscientização para toda a comunidade;

- **Aprendizagem Baseada em Projetos (AbP):** organiza o ensino em torno da elaboração de produtos ou intervenções concretas ao longo de um período extenso. Pode-se citar, como exemplo, a criação de uma farmácia viva, onde os alunos estudam a edafologia e as propriedades medicinais das plantas enquanto executam o plantio, fortalecendo o compromisso com os saberes tradicionais e a compreensão dos ciclos biogeoquímicos;

- **Aprendizagem entre Pares (*Peer Instruction*):** enfatiza a troca de saberes entre os próprios estudantes. Um exemplo de uso é a análise coletiva de dados sobre o uso de agrotóxicos em áreas próximas à instituição educacional para formular estratégias de fomento à agroecologia, favorecendo a escuta ativa e a construção compartilhada do saber acerca de segurança alimentar;

- **Rotação por Estações:** organiza o ambiente em diferentes pontos de trabalho com atividades complementares. Como exemplo, pode-se organizar um

estudo sobre recursos hídricos no qual uma estação foque a análise química da qualidade da água, outra, a leitura de mapas sobre bacias hidrográficas locais e uma terceira, a oficina de tecnologias de filtragem artesanal, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem; e

- **Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL):** estrutura o trabalho em grupos permanentes para resolver desafios complexos. Apresenta-se, como exemplo, o desenvolvimento de um plano de gestão de resíduos sólidos para a instituição educacional, o que fortalece a cooperação estratégica e exige que a equipe tome decisões baseadas em critérios técnicos de logística, separação correta e logística reversa.

A adoção de metodologias ativas na EA potencializa a formação de sujeitos resilientes e críticos, mobilizando situações-problema e projetos que convertem a aprendizagem em práxis transformadora.

Destaca-se que as metodologias aduzidas constituem rol exemplificativo, porquanto há inúmeras possibilidades que podem ser, pedagogicamente, apropriadas pelos docentes.

Essa versatilidade deve considerar a etapa e a modalidade de ensino, bem como as realidades específicas de cada território. Nesse sentido, tudo o que ocorre nos âmbitos intra e extraescolar pode servir como laboratório vivo para o engajamento das metodologias ativas, permitindo que a instituição educacional pulse em sintonia com os desafios socioambientais contemporâneos.

5.2 Mapeamento e avaliação diagnóstica

O planejamento de qualquer projeto ou ação de Educação Ambiental (EA) tem, como etapa inaugural e imprescindível, o mapeamento do território. Tal procedimento deve preceder a definição de metodologias e cronogramas, uma vez que faculta perscrutar, de forma prioritária, as especificidades do contexto no qual a ação será desenvolvida, mediante análise crítica de condicionantes econômicos, políticos e socioculturais, bem como das necessidades dos diferentes grupos sociais locais.

Sob essa ótica, a avaliação diagnóstica figura como o marco inicial estratégico, permitindo identificar os conhecimentos prévios, as percepções e as vivências da comunidade escolar.

Esse processo reconhece os saberes locais como matriz para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a justiça socioambiental.

Segundo Sauv  (2005) e Dias (2004), essa fase preliminar viabiliza o mapeamento de conflitos socioambientais, a compreensão das rela  es intersubjetivas entre os sujeitos e o meio ambiente, bem como a identifica  o de parceiros e recursos passíveis de mobiliza  o.

A partir desse diagnóstico situado, torna-se possível planejar a  es que articulem teoria e práxis, fomentando o protagonismo estudantil e dos demais atores

locais, em estrita observância aos princípios da EA, que privilegiam a aprendizagem crítica, reflexiva e transformadora.

Desse modo, entendido como o primeiro passo do ciclo de gestão pedagógica, esse mapeamento é incentivado pelas orientações formativas para assegurar que cada instituição educacional desenvolva projetos com real aderência à sua identidade territorial.

5.3 Criação de Núcleos de Educação Ambiental Escolar (NEAEs)

Em estrita consonância com a Lei Distrital nº 3.833, de 27 de março de 2006, e com os pressupostos do Currículo em Movimento, orienta-se a institucionalização dos Núcleos de Educação Ambiental Escolar (Neaes).

Tais Núcleos configuram-se como instâncias colegiadas de natureza consultiva e deliberativa, destinadas ao fortalecimento, à sistematização e à perenidade da Educação Ambiental (EA) nas instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

A composição dos Neaes deve pautar-se pela representatividade e pluralidade, integrando membros da gestão escolar, corpo docente e discente, famílias, profissionais de apoio, além de representantes da comunidade local.

Tal configuração visa assegurar a participação democrática, o diálogo intersetorial e a corresponsabilidade na condução das ações educativas, evitando a fragmentação das iniciativas ambientais.

No exercício de suas atribuições, compete aos Núcleos planejar, acompanhar, monitorar e avaliar as ações permanentes de Educação Ambiental, de forma intrínseca ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição educacional.

Cabe aos Neaes zelar pela articulação entre currículo e território, bem como pela transversalidade da temática ambiental em todas as etapas e modalidades de ensino.

A institucionalização dos Núcleos potencializa a consolidação de uma cultura organizacional orientada pelos princípios da sustentabilidade e da justiça socioambiental.

Ademais, essas instâncias atuam em sinergia com as diretrizes da formação continuada, servindo como elos locais para a disseminação de metodologias inovadoras e para a efetivação das políticas públicas de EA vigentes no Distrito Federal.

5.4 Mobilização da Comunidade Escolar na Educação Ambiental

A efetivação da Educação Ambiental (EA) nas instituições educacionais do Distrito Federal pressupõe o engajamento ativo da comunidade escolar e a interlocução intersetorial com instituições externas, fator que consolida o caráter coletivo, participativo e territorial das ações educativas.

Tal envolvimento abrange todos os segmentos da comunidade, transmutando a EA em projeto contínuo, capaz de promover o sentimento de pertencimento, a corresponsabilidade e o compromisso ético com a sustentabilidade.

Compreendida como uma estratégia pedagógica fundamental, a mobilização requer a prospecção de demandas coletivas, organizando a comunidade escolar para atuar na mitigação e resolução de questões locais.

Essa participação pode ser potencializada mediante oficinas formativas, mutirões ecológicos, rodas de conversa, campanhas educativas e eventos temáticos, bem como itinerários pedagógicos em parques, reservas ecológicas, centros de reciclagem e hortas urbanas.

Tais práticas transcendem o espaço da sala de aula, permitindo a vivência de diferentes realidades socioambientais e a compreensão das potencialidades do território.

A articulação com instituições externas, como universidades, institutos federais, organizações da sociedade civil e órgãos públicos, constitui uma ação estratégica precípua para ampliar o alcance, a excelência e a sustentabilidade das ações.

Essas parcerias viabilizam o aporte de conhecimentos especializados, materiais educativos e experiências de formação continuada, fortalecendo os vínculos entre a instituição educacional e a sociedade.

Assim, ao integrar a mobilização comunitária ao planejamento, a EA adquire maior densidade e eficácia enquanto estratégia pedagógica, consolidando-se como uma prática educativa indissociável do território e da realidade social.

5.5 Valorização da cultura local e dos saberes tradicionais

A implementação de uma Educação Ambiental (EA) plena exige o reconhecimento e a salvaguarda dos saberes tradicionais e da diversidade cultural que constituem os territórios.

O diálogo sistemático com os conhecimentos ancestrais de comunidades indígenas, quilombolas e camponesas amplia a compreensão discente sobre sistemas de manejo sustentável fundamentados na alteridade, na coletividade e na homeostase com o meio ambiente. Tais saberes, muitas vezes transmitidos pela oralidade, oferecem respostas contemporâneas para a crise climática e a preservação da biodiversidade local.

A interlocução direta com detentores desses conhecimentos em atividades pedagógicas fortalece os vínculos identitários e promove o respeito à pluralidade cultural, combatendo o apagamento histórico de populações tradicionais.

Nesse contexto, as manifestações artísticas, as quais incluem a produção de artesanato com elementos da flora local, a composição musical, a poesia e os eventos temáticos, atuam como estratégias pedagógicas que integram cultura, meio ambiente e educação, enriquecendo o itinerário formativo e estimulando a percepção estética da natureza.

Tais ações, fundamentadas nos princípios da formação continuada, asseguram que a instituição educacional se consolide como um centro de convergência entre o conhecimento científico e a sabedoria popular.

Com efeito, ao validar diferentes formas de leitura e cuidado com o mundo, a Rede de Ensino promove uma educação crítica, capaz de reconhecer que a sustentabilidade é indissociável da justiça social e da preservação do patrimônio imaterial.

5.6 Gestão Sustentável dos Espaços Escolares e Infraestrutura Verde

A viabilização de projetos sustentáveis nas instituições educacionais públicas pressupõe a integração orgânica entre as dimensões administrativa, financeira e pedagógica.

Tal convergência demanda suporte institucional contínuo e o aporte de recursos condizentes com a complexidade das intervenções, garantindo que a sustentabilidade não seja uma ação isolada, mas uma política de gestão do espaço.

Essa estratégia operacionaliza a implementação de infraestruturas verdes, as quais compreendem hortas agroecológicas, sistemas de captação de águas pluviais, unidades de compostagem, gestão estratégica de resíduos sólidos, jardins sensoriais e projetos de arborização planejada com espécies nativas do Cerrado.

Tais iniciativas expandem o conceito de espaços educativos, transformando a arquitetura escolar em um "alfabetizador ecológico" que potencializa a abordagem interdisciplinar e o pensamento sistêmico.

Ao converter o pátio, o jardim e os sistemas de descarte em laboratórios vivos, a instituição educacional permite que os estudantes observem ciclos biológicos e processos físico-químicos em tempo real.

A participação direta da comunidade escolar na manutenção dessas estruturas fomenta o protagonismo e a corresponsabilidade, consolidando valores voltados à ética do cuidado e à preservação do patrimônio público sob uma perspectiva de resiliência climática.

Ademais, a infraestrutura sustentável atua como uma ferramenta de mitigação dos impactos ambientais urbanos, contribuindo para a permeabilidade do solo e para o conforto térmico das edificações escolares.

Nesse sentido, a manutenção e a expansão desses projetos devem estar alicerçadas à formação continuada, assegurando que os profissionais da educação possuam subsídios teóricos para converter a infraestrutura física em objeto de estudo crítico.

Dessa forma, a Rede Pública de Ensino materializa a sustentabilidade em seu cotidiano, tornando-se uma referência de inovação socioambiental e de compromisso com as futuras gerações.

5.7 Bioclimatização nas Instituições Educacionais

Diante da intensificação das mudanças climáticas e da urgência em qualificar os ambientes escolares, a bioclimatização figura como uma estratégia de gestão e aprendizado. Tal abordagem visa assegurar o conforto térmico, a eficiência energética e a sustentabilidade, otimizando o uso dos espaços educativos.

O bioclimatismo fundamenta-se na adaptação das edificações às características climáticas locais. Nessa perspectiva, o espaço construído é compreendido como um sistema mediador entre o meio natural e o ambiente interno, capaz de regular, de forma passiva, o resfriamento, o aquecimento e a luminosidade.

A adoção de estratégias passivas reduz a dependência de sistemas artificiais, como o condicionamento de ar e a iluminação elétrica. Esse modelo promove a racionalização de recursos financeiros e ambientais, mitigando a pegada ecológica da instituição educacional.

Para a operacionalização dessa estratégia, devem ser considerados os seguintes fatores:

Diagnóstico de Infraestrutura	Levantamento técnico das condições ambientais, identificando zonas de maior radiação solar, déficit de ventilação e áreas de impermeabilização crítica.
Implementação de Envelopamentos Verdes	Uso de paredes e coberturas vegetadas que atuam como isolantes térmicos naturais e qualificadores da umidade do ar.
Otimização de Fluxos de Ar e Luz	Reorganização de aberturas e utilização de elementos que favoreçam a ventilação cruzada e a iluminação natural zenital.
Arborização Estratégica:	Plantio de espécies nativas do Cerrado para a criação de microclimas sombreados e fortalecimento da biodiversidade local.
Gestão de Recursos Hídricos:	Implementação de sistemas de captação de águas pluviais voltados à manutenção de áreas verdes e higienização de pátios.
Interlocução com a Formação Continuada	Realização de oficinas e atividades práticas em parceria com centros de pesquisa para capacitar a comunidade no manejo dessas tecnologias.

A implementação dessas ações corrobora a promoção da Educação Ambiental Crítica (EAC), uma vez que ambientes termicamente equilibrados favorecem o bem-estar e o desempenho acadêmico de estudantes e servidores, combatendo os efeitos da baixa umidade e das altas temperaturas.

Ressalta-se que o conforto térmico constitui um requisito de saúde ocupacional e pedagógica, tornando a bioclimatização uma medida necessária para a garantia de um ambiente de aprendizagem digno e resiliente.

Para além dos benefícios pedagógicos, a redução do consumo energético representa ganhos econômicos e ambientais substantivos, contribuindo, diretamente, para a diminuição da emissão de gases de efeito estufa e para a redução da pegada ecológica da Rede Pública de Ensino.

Desse modo, ao materializar o uso racional dos recursos naturais, a instituição educacional consolida-se como um modelo de gestão eficiente, no qual a sustentabilidade deixa de ser um conceito abstrato e passa a ser uma prática administrativa exemplar para toda a sociedade.

5.8 Suporte Pedagógico

Os recursos didático-pedagógicos constituem elementos centrais na mediação dos processos de ensino e aprendizagem, ao favorecerem a construção do conhecimento de forma contextualizada e participativa.

Conforme destaca Libâneo (2013), a seleção desses instrumentos deve estar, intrinsecamente, articulada às intencionalidades pedagógicas e às características socioculturais dos estudantes, assegurando coerência entre as propostas educativas e as realidades territoriais em que as instituições educacionais estão inseridas.

Com efeito, os recursos didático-pedagógicos devem ser, constantemente, revisitados e submetidos à crítica, em perspectiva dialético-dialógica, de modo que tenham elevado coeficiente heurístico de ancoragem teórico-metodológica.

5.8.1 Recursos Convencionais e Linguagens Expressivas

No campo da Educação Ambiental (EA), os recursos de ensino são complementares às metodologias adotadas, ampliando as possibilidades de abordagem dos conteúdos.

Estes abrangem materiais de uso cotidiano, como mobiliário, quadros, painéis, mostruários de sementes, coleções de rochas e minerais, terrários e lupas de mão.

Somam-se a estes os recursos específicos das áreas do conhecimento, como mapas temáticos, globos, registros iconográficos e maquetes interativas que representam as bacias hidrográficas locais.

A sistematização das aprendizagens deve integrar diferentes linguagens, articulando textos escritos a desenhos, fotografias, poesias, lendas e entrevistas com a comunidade.

Tais registros compõem um panorama das memórias individuais e coletivas sobre o território. Além disso, a elaboração de cartazes, jogos educativos e histórias em quadrinhos amplia as formas de expressão.

Com efeito, faculta-se que os estudantes comuniquem suas investigações de maneira criativa e crítica, o que robustece o caráter dialógico da vivência crítica do conhecimento estudado.

5.8.2 Tecnologias Digitais e Inovação

As tecnologias contemporâneas expandem as fronteiras pedagógicas ao incluir dispositivos móveis, recursos audiovisuais e ferramentas de Inteligência Artificial (IA).

Quando integrados de forma ética e planejada, esses meios favorecem a análise crítica de questões socioambientais complexas. Destacam-se, nesse cenário, a produção de podcasts, videocasts, documentários e animações, bem como o uso de realidade aumentada (RA) para visualização de ecossistemas, softwares de geoprocessamento para mapeamento participativo (SIG escolar) e sensores digitais para monitoramento de variáveis ambientais.

As mídias sociais, utilizadas de forma responsável, estimulam o debate público e a mobilização em torno da qualidade de vida e participação comunitária. Paralelamente, plataformas digitais de aprendizagem e repositórios de dados abertos facilitam o acesso a acervos educativos e redes de colaboração entre instituições educacionais.

Desta forma, recomenda-se fazer uso pedagógico dessas tecnologias, fortalecendo o intercâmbio de experiências, o protagonismo estudantil e a leitura de mundo, com vistas à formação de sujeitos ecológicos críticos e autorreflexivos.

5.8.3 Estruturas Sustentáveis como Laboratórios Vivos

Os recursos didáticos em Educação Ambiental (EA) concretizam-se, também, por meio de estruturas que integram o cotidiano escolar aos princípios da sustentabilidade.

A implantação de hortas agroecológicas, mini-herbários, minhocários e unidades de compostagem permite que os estudantes acompanhem ciclos naturais. Adicionalmente, o uso de estações meteorológicas artesanais, hotéis de insetos para estudo da polinização e bancos de sementes crioulas amplia as possibilidades de experimentação científica.

A própria gestão dos recursos naturais no espaço escolar configura-se como um importante instrumento educativo. Práticas como a separação de resíduos, a reutilização de água da chuva e a eficiência energética, apoiadas por medidores de consumo visíveis (eco-indicadores), possibilitam a compreensão concreta dos impactos das escolhas humanas.

Essas ações transformam, assim, a instituição educacional em um ecossistema de aprendizagem ativa, onde a infraestrutura física educa para a resiliência e a responsabilidade coletiva.

5.8.4 O Território e a Comunidade como Espaços Formativos

Para além dos muros da instituição escolar, o território e seus saberes devem ser compreendidos como recursos estratégicos. Espaços urbanos e rurais, manifestações populares e paisagens locais aproximam os estudantes da realidade social e econômica.

Nesse sentido, práticas como o estudo do meio e as atividades de campo, realizadas em museus, parques, feiras, nascentes, cooperativas de reciclagem e unidades de tratamento de água e efluentes, fortalecem a leitura crítica do espaço vivido, em consonância com as defesas de Loureiro (2004; 2021).

As possibilidades de exploração territorial estendem-se a parques, trilhas e unidades de conservação de proteção integral, permitindo a observação da fauna e flora do Cerrado, bem como de centros de triagem de resíduos sólidos, aterros sanitários controlados.

Da mesma forma, visitas a propriedades de agricultura familiar agroecológica, sítios arqueológicos, monumentos históricos e viveiros comunitários permitem que os estudantes compreendam as tensões e os equilíbrios entre desenvolvimento e preservação.

Nesse horizonte, destaca-se que a valorização da cultura local, o fortalecimento do artesanato e a arborização com espécies nativas do Cerrado contribuem para o reconhecimento da identidade territorial.

Por isso, essas vivências possibilitam a abordagem integrada de temas como uso do solo, recursos hídricos e biomas, provocando novas percepções sensoriais e intelectuais que transformam a instituição educacional em um pólo de irradiação de justiça socioambiental e engajamento político.

5.9 Práticas Pedagógicas

A articulação entre os recursos didático-pedagógicos e as metodologias ativas permite que a Educação Ambiental (EA) concretize-se em práticas que integram aprendizagem, participação e intervenção.

Nessa perspectiva, o ensino incorpora experiências vividas, favorecendo conhecimentos contextualizados e fortalecendo o protagonismo discente. Merecem destaque as estratégias apresentadas a seguir, uma vez que constituem as práticas mais frequentes e consolidadas nas instituições educacionais, servindo como eixos integradores entre o Currículo e a realidade territorial.

A **horta escolar agroecológica** apresenta elevado potencial pedagógico por constituir um espaço interdisciplinar que articula saberes científicos, culturais e sociais. Seu planejamento permite o trabalho com diversos componentes curriculares, ao mesmo tempo em que fomenta a reflexão sobre alimentação saudável, biogeoquímica do solo, biodiversidade e segurança alimentar.

Tal dispositivo privilegia a Educação Ambiental Crítica (EAC), ao ultrapassar a abordagem conteudista, constituindo-se como um ambiente de diálogo que valoriza conhecimentos tradicionais sobre o cultivo e o manejo de sementes.

A participação de famílias e agricultores urbanos transforma a horta em um laboratório de aprendizagem coletiva, permitindo que a produção de alimentos possa complementar a merenda escolar, impulsionando debates sobre empreendedorismo social e economia solidária.

Nesse processo, o cultivo e a comercialização simbólica ou real dos produtos tornam-se pontos de partida para problematizar as relações entre campo e cidade, os impactos ambientais dos sistemas produtivos e o papel da ciência e da tecnologia na agricultura contemporânea.

Essa dinâmica consolida a horta como um eixo integrador de aprendizagem crítica, cidadã e, territorialmente, situada, permitindo que a instituição educacional alinhe-se com os desafios da soberania alimentar, uma vez que, ao acompanhar o ciclo desde o preparo do solo até a colheita, os estudantes desenvolvem uma compreensão sistêmica sobre a importância de uma dieta diversificada, fortalecendo escolhas sustentáveis e articulando a educação alimentar à cidadania e ao bem-estar nutricional.

A **compostagem** figura-se como uma prática complementar, possibilitando a compreensão dos ciclos naturais da matéria orgânica. Ao promover a transformação de resíduos biodegradáveis em húmus, os estudantes observam processos de decomposição e a ação de microrganismos, estabelecendo relações entre conteúdos teóricos e situações vivenciadas no cotidiano.

Integrada às práticas da horta escolar, a compostagem contribui para o fechamento de um circuito educativo que une produção, consumo e cuidado ambiental, transformando a gestão de resíduos em uma ação de corresponsabilidade socioambiental e econômica que mitiga o desperdício orgânico.

A **coleta seletiva**, como estratégia pedagógica, favorece a consciência crítica sobre os padrões de consumo e a geração excessiva de desperdício no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o acompanhamento do percurso dos materiais descartados desloca o foco da simples triagem para a problematização das lógicas de produção e do impacto ambiental do descarte irresponsável.

É fundamental diferenciar os tipos de resíduos, como recicláveis, orgânicos, rejeitos e materiais especiais, compreendendo que a organização correta dos materiais contribui para a redução de custos no tratamento do lixo e fortalece as cadeias produtivas da reciclagem.

Além disso, essa prática diminui, significativamente, a pressão sobre os recursos naturais e reduz os impactos ambientais associados aos aterros e lixões, promovendo uma visão sistêmica sobre a economia circular.

A aproximação com associações e cooperativas de reciclagem enriquece o processo educativo, ao dar visibilidade à realidade dos trabalhadores do setor, às condições de trabalho e ao papel social que desempenham na gestão dos resíduos

urbanos. Com efeito, essa interlocução humaniza o debate ambiental e permite que os estudantes compreendam a dimensão ética e social da sustentabilidade.

Paralelamente, atividades de reutilização e reciclagem de materiais da própria instituição educacional podem ocorrer com a criação de objetos, jogos, materiais pedagógicos ou exposições temáticas, porquanto tais iniciativas estimulam a criatividade e a responsabilidade coletiva, transformando o que seria descartado em recursos para o aprendizado e para o fortalecimento do protagonismo estudantil.

A **coleta e a reutilização da água da chuva** constituem práticas que ampliam a compreensão sobre a escassez hídrica e a gestão dos bens comuns. A instalação de sistemas de captação, como calhas e reservatórios, possibilita o estudo dos ciclos hidrológicos e das relações entre clima e território.

No cotidiano escolar, a água coletada pode ser empregada na irrigação da horta, na limpeza de áreas externas e em outras atividades que não exigem potabilidade, contribuindo, assim, diretamente, para a redução do consumo da rede pública.

Todas essas iniciativas possuem alto potencial, uma vez que ampliam as possibilidades de investigação, expressão e intervenção dos estudantes, fortalecendo a articulação entre instituição educacional, território e comunidade, e consolidando a EA como um processo contínuo, interdisciplinar e comprometido com a cidadania e a sustentabilidade.

6. Avaliação das Práticas Pedagógicas

O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal reafirma a centralidade da prática social como ponto de partida do processo educativo, ao considerar que a prática social como base para a construção do conhecimento significa trabalhar os saberes acadêmicos a partir da articulação dialética entre o senso comum, os conhecimentos escolares, culturais e científicos (Distrito Federal, 2014a).

Essa orientação fortalece a Educação Ambiental (EA), na condição de prática pedagógica contextualizada que parte das vivências concretas dos estudantes e das problemáticas locais para favorecer a ressignificação crítica dessas experiências.

Nesse cenário, a avaliação não pode ser uma ação mecânica ou, meramente, burocrática, exigindo do docente uma postura reflexiva sobre o sentido de sua atuação. Sobre essa perspectiva, Luckesi define o compromisso necessário ao ato de avaliar:

Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social (LUCKESI, 2008, p. 46).

Nesse sentido, as Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala reforçam que avaliar não se resume à aplicação de testes ou exames, tampouco se confunde, meramente, com a medida, que é, apenas, uma etapa de obtenção de informações.

O documento estabelece que a essência do ato avaliativo reside em analisar esses dados para promover intervenções constantes, consolidando a avaliação formativa como uma "avaliação para as aprendizagens", na qual se assume que, enquanto se aprende, avalia-se e, enquanto se avalia, ocorrem novas aprendizagens tanto para o docente quanto para o discente (Distrito Federal, 2014-2016, p. 10).

Nesse ângulo, a avaliação deve ser uma oportunidade permanente de acompanhamento, diagnóstico e intervenção pedagógica, favorecendo o avanço de cada estudante em seu percurso formativo.

Ao avaliar, o professor torna visível o processo de aprendizagem, permitindo que os discentes compreendam seu próprio desenvolvimento, identifiquem

conquistas já alcançadas e reconheçam os desafios que demandam novas mediações.

Portanto, avaliar integra, de forma indissociável, o processo de ensinar e aprender, fornecendo subsídios para a adaptação das práticas, a promoção da inclusão e a garantia do direito à aprendizagem de todos os discentes.

No âmbito da Educação Ambiental (EA), recomenda-se a articulação de diferentes modalidades que se complementam, com destaque para a avaliação diagnóstica, que identifica as percepções iniciais sobre o território, e a avaliação formativa, que constitui um processo sistemático e contínuo de orientação da mediação docente.

A sistematização, o registro e a análise dos resultados das avaliações permite que a instituição educacional realize uma gestão pedagógica baseada em evidências de aprendizagem.

Cabe aos docentes analisar os impactos das ações educativas sobre os estudantes, os educadores e a comunidade escolar, considerando mudanças qualitativas nos conhecimentos, nas atitudes e nos valores relacionados à justiça socioambiental.

Com base nos resultados apurados, o docente deve realizar ajustes nas estratégias didáticas, nos materiais e nas formas de engajamento, assegurando a eficiência na utilização dos recursos pedagógicos disponíveis e a adequação das propostas às realidades territoriais, sem derrogar o caráter formativo da avaliação.

Nesse sentido, ressalta-se que o monitoramento contínuo deve ser compreendido como um instrumento para promover transformações duradouras, não como um mecanismo de verificação de resultados finais.

Ao consolidar uma cultura de avaliação reflexiva, a instituição educacional qualifica suas intervenções e fortalece o compromisso com a sustentabilidade e a cidadania.

Desse modo, garante-se que as práticas de EA sejam dinâmicas e capazes de responder às complexidades contemporâneas, orientando decisões estratégicas que promovam a educação comprometida socialmente, vinculada à defesa da vida e voltada para as aprendizagens.

6.1 A Avaliação Diagnóstica como Ponto de Partida Territorial

A avaliação diagnóstica, voltada, especificamente, à Educação Ambiental (EA), constitui-se como um instrumento para compreender a aprendizagem de forma inclusiva, democrática e contextualizada.

A avaliação diagnóstica funciona como ponto de partida para a construção de percursos pedagógicos significativos, ancorados na realidade local e no território em que os estudantes vivem.

Diferentemente de práticas centradas na classificação, a finalidade da avaliação diagnóstica é identificar o estágio de desenvolvimento de cada discente,

considerando, além dos conteúdos escolares, as percepções, os valores e as formas de participação em questões relacionadas à cidadania e à sustentabilidade.

A importância desse diagnóstico reside na necessidade de compreender como o estudante se percebe no mundo, bem como suas necessidades pedagógicas. Sobre essa premissa, Isabel Carvalho destaca:

O diagnóstico em educação ambiental deve possibilitar o reconhecimento das representações, valores e afetos que os sujeitos projetam sobre o seu meio. Avaliar as percepções ambientais é, portanto, o primeiro passo para uma prática educativa que pretenda ser dialógica e capaz de promover o engajamento ético com a problemática socioambiental local (CARVALHO, 2012, p. 89).

O docente pode planejar instrumentos diversificados, como rodas de conversa, mapeamentos socioambientais participativos, registros gráficos, projetos sobre o território e entrevistas geracionais para o resgate da memória ambiental.

Essas práticas possibilitam compreender como os estudantes interpretam os problemas socioambientais de seu entorno e articulam conhecimentos escolares com saberes locais.

Para a instituição educacional, o diagnóstico oferece subsídios para analisar a pertinência das estratégias adotadas e revisar propostas que demandam maior articulação comunitária, consolidando a avaliação como um elemento estruturante de uma EA transformadora.

6.2 A Avaliação Formativa e a Mediação do Percurso

A avaliação formativa, no contexto da Educação Ambiental (EA), configura-se como um processo contínuo, interativo e orientado pelo diálogo, no qual a aprendizagem é compreendida como uma construção coletiva entre educadores e estudantes.

Inspirada em concepções freirianas e alicerçada na Pedagogia Histórico-Crítica, essa modalidade avaliativa parte do princípio de que o conhecimento se produz na relação com o outro e com a realidade. Nesse sentido, avaliar não é uma ação de julgamento, mas um compromisso com o percurso do sujeito. Conforme destaca Marcos Reigota:

A avaliação em educação ambiental deve ser compreendida como um processo de reflexão permanente sobre a ação educativa, em que educadores e educandos, em diálogo, buscam compreender as transformações em suas representações e práticas cotidianas. Não se trata de medir o acúmulo de informações, mas de avaliar o

processo de participação e o compromisso ético-político com as questões ambientais em debate (Reigota, 2017, p. 74).

Um aspecto central da avaliação formativa é a ressignificação do erro, que deixa de ser entendido como falha e passa a ser reconhecido como indício dos processos de pensamento e de aprendizagem em curso.

Nessa angulação, ao convidar o estudante a revisar hipóteses, analisar escolhas e refletir sobre suas interpretações de problemas socioambientais, o professor favorece o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico.

Esses registros, por sua vez, oferecem subsídios para o planejamento de intervenções pedagógicas mais precisas, para a retomada de conteúdos e para a proposição de estratégias diferenciadas de aprofundamento ou apoio dentro da instituição educacional.

Nessa perspectiva, a avaliação assume a função de mediação pedagógica, na qual o professor observa, registra e reorienta as propostas de ensino, assegurando que o percurso permaneça conectado às realidades vividas.

Com isso, a avaliação formativa fortalece a participação ativa dos discentes nos projetos de EA, promovendo a corresponsabilidade pelo aprendizado.

À luz desse entendimento, avaliar consolida-se como um instrumento de formação cidadã, orientado para a construção de práticas educativas inclusivas, democráticas e comprometidas com a sustentabilidade e a transformação social dentro e fora da instituição educacional.

6.3 Dimensões Orientadoras para a Avaliação de Projetos e Práticas em Educação Ambiental

A avaliação da eficácia de projetos em Educação Ambiental (EA) exige um olhar que transcende a simples verificação de resultados, centrando-se no acompanhamento dos processos e na relevância pedagógica e social das ações.

Para isso, é imperativo que os docentes e a equipe gestora considerem dimensões estruturantes que permitam mensurar não apenas o alcance das metas, mas, especialmente, a profundidade das transformações geradas no território educativo.

É importante que alguns aspectos técnicos-pedagógicos subsidiem essa avaliação, de modo a instrumentalizar a instituição educacional na avaliação de seus processos, levando em consideração algumas dimensões:

- I. Planejamento e Execução:** avalia-se a coerência entre o que foi planejado e a real execução da prática na instituição educacional.

Indicadores: cumprimento de cronograma e adequação das metodologias utilizadas aos objetivos propostos. É necessário analisar se fatores externos (climáticos, sociais ou logísticos) demandaram ajustes metodológicos/didáticos.

Instrumento/Dispositivo avaliador: planos de aula, diários de classe, planejamento estratégico, monitoramento do cronograma de execução, portfólios e relatórios do processo.

Ajustes: substituição de ações ineficazes por práticas alternativas que respondam melhor às dificuldades operacionais identificadas. Extensão de prazos para garantir a qualidade da mediação.

II. Participação e Engajamento: o sucesso de uma prática pedagógica socioambiental está, intrinsecamente, ligado ao grau de pertencimento e participação dos sujeitos envolvidos.

Indicadores: deve-se observar se o envolvimento dos estudantes foi protagonista ou meramente executivo, bem como se houve a inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar (professores, orientadores, famílias, demais profissionais e comunidade escolar).

Instrumento/Dispositivo avaliador: registros de assembleias, listas de presença, relatos de depoimentos e atas de conselhos escolares.

Ajustes: na ocorrência de baixa adesão, é necessário diagnosticar suas motivações. O replanejamento deve prever estratégias de escuta ativa e metodologias participativas que fomentem a corresponsabilidade de todos os sujeitos.

III. Interdisciplinaridade: a EA, que possui, intrinsecamente, uma natureza transversal, deve romper com a fragmentação do conhecimento.

Indicadores: o projeto logrou êxito em estabelecer conexões reais entre diferentes componentes curriculares? As áreas de conhecimento dialogaram entre si para solucionar a problemática ambiental levantada?

Instrumento/Dispositivo avaliador: planos de aula integrados e produções discentes que articulem saberes distintos entre os componentes curriculares.

Ajustes: fortalecimento da formação continuada e dos momentos de coordenação pedagógica para alinhar as áreas do conhecimento em torno do objeto comum.

IV. Aprendizagem: focaliza-se no desenvolvimento das habilidades e competências propostas para a materialização do conhecimento.

Indicadores: verificação de avanços nos índices de desempenho e, primordialmente, na qualidade da produção autoral dos discentes. Como o estudante expressa sua nova compreensão de mundo?

Instrumento/Dispositivo avaliador: produções textuais, orais, audiovisuais, protótipos, relatórios investigativos, mapeamentos territoriais e evolução nos resultados das avaliações formativas, registros que demonstrem a evolução do pensamento do estudante, perpassando diagnósticos e intervenções, até a conclusão do projeto.

Ajustes: proposição de novas mediações e estratégias diferenciadas para estudantes que apresentarem defasagem na compreensão da complexidade socioambiental da temática abordada.

V. Gestão de recursos e Espaços: analisa-se a viabilidade operacional da ação e a adequação da infraestrutura disponível.

Indicadores: suficiência e otimização dos recursos materiais e financeiros. Verificação da adequação dos espaços físicos e a efetividade de parcerias externas (se houver).

Instrumento/Dispositivo avaliador: relatórios de gestão, registros fotográficos do uso pedagógico dos espaços e pertinência dos termos de cooperação com entidades (se houver).

Ajustes: propostas de adequação e melhoria dos recursos. Busca por novas fontes de fomento e/ou parcerias intersetoriais para viabilizar a continuidade do projeto.

VI. Encaminhamentos: trata-se da formalização da continuidade das ações após a análise diagnóstica e a reorientação do planejamento.

Indicadores: ações bem sucedidas devem ser mantidas, sendo necessário fazer a identificação daquelas passíveis de ajustes, para que viabilizem a continuidade e qualidade das ações.

Instrumento/Dispositivo avaliador: plano de ação para o ciclo seguinte e registro de sugestões coletadas via autoavaliação institucional.

Ajustes: atualização das metas e definição de novos recursos necessários. Proposição de novas prospecções fundamentadas na evolução da leitura crítica do objeto pela comunidade escolar.

Vale ressaltar, contudo, todas essas dimensões devem ser, criteriosamente, ajustadas às especificidades de cada projeto, ação ou intencionalidade, bem como às realidades territoriais e comunitárias.

Esse cuidado garante que o roteiro avaliativo não seja uma estrutura rígida, mas se consolide como um suporte orientador, flexível e dinâmico para o replanejamento constante das práticas pedagógicas.

Ao cruzar indicadores de engajamento, aprendizagem e viabilidade operacional, a equipe gestora e a docente obtêm diagnósticos fidedignos da efetividade das ações, identificando, com precisão, aspectos nos quais o projeto obteve êxito e outros nos quais residem hiatos formativos.

Esse levantamento técnico-pedagógico não é um fim em si mesmo, mas o subsídio indispensável para o replanejamento estratégico, garantindo que a manutenção e a continuidade do projeto sejam fundamentadas em evidências e não em suposições.

Deste modo, a avaliação sistemática de todas as dimensões aduzidas é o que permite converter a subjetividade das intenções pedagógicas em dados concretos de realidade, com vistas a práticas educativas para as aprendizagens.

7. Disposições Finais

Estas Diretrizes Pedagógicas para a Educação Ambiental no Distrito Federal (Dpea-DF) consolidam o compromisso da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal de responder aos desafios socioambientais contemporâneos, assumindo a Educação Ambiental (EA) como um componente permanente do processo educativo e reafirmando que educar para a sustentabilidade é, fundamentalmente, educar para a democracia, para a ética e para a justiça socioambiental.

Para a efetivação dessa política, é essencial que a dimensão ambiental efetive-se como Eixo Transversal, devendo ser integrada de forma estruturante ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), porquanto é no PPP que a EA ganha corpo institucional, deixando de ser uma ação isolada para se tornar um compromisso coletivo e permanente da gestão escolar.

Na perspectiva da qualidade social, o Projeto Político-Pedagógico é o instrumento que orienta o trabalho pedagógico e a coordenação pedagógica, espaço tempo de reflexão sobre a escola que temos e a escola que queremos

Fundamentadas nos marcos legais nacionais e distritais, estas Diretrizes fornecem o amparo jurídico-pedagógico necessário para que a temática ambiental atravesse todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Em tal seara, frisa-se que é no Currículo em Movimento da Educação Básica que essas normas ganham vida e intencionalidade pedagógica no âmbito institucional-educativo local.

Nesse sentido, ao adotar a Educação Integral como princípio norteador, o Currículo do DF reconhece que o estudante é sujeito multidimensional, cuja formação exige a compreensão sistêmica do território.

Com isso, a EA deixa de ser um "conteúdo a ser vencido" e torna-se um modo de ler, ativar e criticamente, o mundo, integrando conhecimentos científicos, saberes tradicionais e a realidade do bioma Cerrado.

Para o professor da Educação Básica, o desafio e a maior oportunidade residem na transversalidade, porquanto, independentemente do componente curricular, a EA oferece um terreno fértil e necessário para a contextualização do saber.

Esse caminho, construído de forma produtiva, não compromete as especificidades dos componentes curriculares nem das demais áreas do conhecimento; ao contrário, a EA se integra à prática pedagógica e ao conhecimento produzido na escola, a partir dos problemas reais vivenciados pela comunidade.

Além disso, é importante destacar que a efetividade dessas ações depende diretamente dos recursos disponíveis, das características do território e da história de cada comunidade escolar.

Com efeito, as práticas precisam ser, essencialmente, contextualizadas, permitindo que cada instituição educacional desenvolva projetos únicos, os quais respeitem as singularidades discentes e as potencialidades locais.

Nessa angulação, ao utilizar a instituição educacional como laboratório vivo, o professor fomenta uma aprendizagem que ultrapassa os muros acadêmicos, permitindo que o estudante perceba que suas ações locais possuem repercussões globais.

Tal postura é urgente para que os estudantes possam atuar em cenários desafiadores e contemporâneos, que mostram as mudanças climáticas, o racismo ambiental e outras problematizações socioambientais inerentes à vivência em sociedade.

Posto isso, a implementação da EA respalda-se em práticas pedagógicas emancipadoras, que se materializam em estratégias diversificadas e se apoiam tanto em metodologias ativas quanto no uso ético de tecnologias sustentáveis para incentivar o protagonismo estudantil.

É oportuno destacar que a eficácia destas Diretrizes está, intrinsecamente, ligada aos processos de formação continuada, pois o aperfeiçoamento constante é o motor que transforma a teoria em prática social, e a prática social em teoria, oferecendo suporte para que os docentes revisitem suas concepções e se apropriem de novas metodologias.

Esse investimento em capital humano da Rede Pública assegura que o educador não se sinta isolado em sua jornada; ao contrário, o educador é parte de uma rede colaborativa comprometida com a inovação pedagógica e a ética do cuidado, fundamentais para a consolidação de uma cultura de sustentabilidade.

Nessa seara, ressalta-se que a (cosmo) visão da SEEDF para a EA é a de uma educação situada, que reconhece o território como ambiente formativo, com vistas à educação integral.

Sob esse prisma, ao incentivar o mapeamento participativo, a escuta mútua e a investigação científica, as instituições educacionais tornam-se pólos de resiliência e transformação.

O impacto dessa abordagem é profundo: ela altera a vida dos estudantes ao despertar o sentimento de pertencimento e modifica o ambiente, ao promover intervenções concretas e sustentáveis.

Enfim, é fundamental destacar que a EA é um processo contínuo e interdisciplinar que convida cada educador a ser um mediador de novas realidades, transformando a crise civilizatória em oportunidade pedagógica para a construção de sociedades mais justas, equitativas e, ambientalmente, engajadas e comprometidas.

Portanto, o compromisso aqui firmado é com a vida em todas as suas formas, garantindo que a educação seja, de fato, o berço de uma cidadania planetária, crítica e esperançosa.

8. Referências

ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental e construção social do risco. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 5, p. 49-60, jan./jun. 2002.

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais – o caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos Avançados**, v. 24, n. 68, p. 103-119, jan. 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR ISO 14063**: Gestão Ambiental — comunicação ambiental — diretrizes e exemplos. Rio de Janeiro: ABNT, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

BRASIL. **Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002**. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**: Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais. Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 642, 16 de setembro de 2025**. Institui o Programa Educação para a Cidadania e para a Sustentabilidade. Brasília: MEC, 2025.

BULLARD, R. Enfrentando o Racismo Ambiental no Século XXI. In: ACSELRAD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. A. (orgs.). **Justiça Ambiental e Cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2004.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito

ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF, 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa-ação participativa.** São Paulo: Atlas, 2000.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas.** 8. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Distrital nº 3.833, de 27 de março de 2006.** Institui a Política de Educação Ambiental do DF. Brasília, DF, 2006.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 31.129, de 04 de dezembro de 2009.** Regulamenta a Lei Distrital nº 3.833, de 27 de março de 2006. Brasília, DF, 2009.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.920 de 21 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o acesso dos estudantes da rede pública de ensino do DF ao patrimônio artístico, cultural, histórico e natural do DF. Brasília, DF, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015.** Institui o Plano Distrital de Educação - PDE e dá outras providências. Brasília, DF, 2015.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 428/2017.** Brasília: SEEDF, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). **Currículo em movimento da Educação Básica. Educação Infantil.** 2018c. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Curriculo_em_movimento_do_Distrito_Federal___Educacao_infantil__2018_9dez24.pdf. Acesso em 04 fev. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). **Currículo em movimento da Educação Básica. Anos Iniciais - Anos Finais.** 2018a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Curriculo_em_movimento_do_Distrito_Federal___Ensino_fundamental__2018_.pdf. Acesso em 04 fev. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). **Currículo em movimento do Novo Ensino Médio.** 2020a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>. Acesso em 04 fev. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). **Currículo em movimento da Educação Básica. Educação Especial.** 2018e. Disponível em:

https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/cirriculo_movimento_ensino_especial.pdf.pdf. Acesso em 04 fev. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). **Currículo em movimento da Educação Básica. Educação Profissional e a Distância**. 2018f. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Curriculo_em_movimento_da_educacao_basica_EAD.pdf. Acesso em 04 fev. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala**. 2014-2016. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Diretrizes_avaliacao_Educacional_9dez24.pdf. Acesso em 04.fev.2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). **Diretrizes Pedagógicas da Educação do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 2020b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2024/11/Diretrizes_Ed_do_Campo_V6_JUL2020_5nov24.pdf. Acesso em 04 fev. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Pedagógicas: Escolarização na Socioeducação**. 2019. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/diretrizes_socioeducacao_alterada_LGPD.pdf. Acesso em: 04 fev.2026

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/Diretrizes-EJA-2a-edicao-marco-2021.pdf>. Acesso em 04 fev. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua (PEPOP)**: 2018-2023. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). **Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública do Distrito Federal**. 2018g. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes_ed_integral_08ago2018.pdf. Acesso em 04 fev. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). **Currículo em movimento da Educação Básica. Pressupostos Teóricos**. 2014. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Curriculo_em_movimento_da_educacao_basica_Pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em 04 fev. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). **Orientação pedagógica. Educação Especial.** 2010-2018b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/orient_pedag_ed_esp_2010_21out24.pdf. Acesso em 04 fev. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 419, de 2018.** Brasília: SEEDF, 2018b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em 04 fev. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). **Guia Orientador da Educação Infantil 2026: desemparedamento das infâncias (criança, protagonismo e natureza).** 2025. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2025/10/guia-orientador-desemparedamento-infancias-crianca-protagonismo-natureza-2026.pdf>. Acesso em 04 fev. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações: Projeto Político-Pedagógico.** 2014. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Orientacoes_pedagogicas_Projeto_Politico_Pedagogico_2014_9dez24.pdf. Acesso em 04.fev.2026.

FARIAS, Lara Fernanda Tavares. **Clínica-escola para crianças autistas em Porto Nacional - TO.** 2020. Monografia (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) – Centro Universitário Luterano de Palmas, Palmas, 2020.

FRANCO, José Luiz de Andrade *et al.* (orgs.). **História Ambiental:** fronteiras, recursos naturais e conservação da natureza. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022:** Características dos domicílios - Verticalização, saneamento, destino do lixo e entorno. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em 25 jan. 2026.

IPCC, 2023: Summary for Policymakers. In: **Climate Change 2023:** Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Core Writing Team, H. Lee and J. Romero (eds.)]. IPCC, Geneva, Switzerland, pp. 1-34, doi: 10.59327/IPCC/AR6-9789291691647.001. Disponível em: [IPCC AR6 SYR SPM.pdf](#). Acesso em 03 fev. 2026.

ISO 14063:2020. Environmental management – Environmental communication – Guideline and examples. Disponível em: <http://www.iso.org/obp/ui/en/#iso:std:iso:14063:ed-2:v1:en>. Acesso em 04 fev. 2026.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, mar. 2014.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: fundamentos e práticas. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo et al. (orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Maria Edilane da Silva; ALMEIDA, Isabelle Alexandre Carneiro de; LIMA, Kijailson Cristiano Araújo de. Pátios naturalizados em organizações escolares: uma proposta para o desenvolvimento da consciência sustentável. In: **XXVII SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO (SEMEAD)**, 2024.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 8, p. 37-54, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental: uma perspectiva crítica**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental crítica: fundamentos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MALDONADO, M. T. **Educação ambiental: a construção de uma sociedade sustentável**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARINHO, F.; GUEDES, R. Racismo ambiental e vulnerabilidade socioambiental no Brasil. **Revista de Estudos Socioambientais**, v. 12, n. 2, p. 45-62, 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, N. D. C. de; RAMOS, P. R. Sustentabilidade escolar e inclusão de crianças neurodivergentes. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 8, n. 19, 2025. Disponível em: <https://www.revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/2605>.

Acesso em: 19 jan. 2026.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Brasiliense, 2017.

SANTOS, J. F. dos et al. Educação e os Objetivos da Agenda 2030: a escola como agente de transformação. **Revista Eletrônica Brasileira de Educação e Vida**, v. 14, n. 1, p. 1-15, 2025.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

SAUVÉ, Lucie. Uma Cartografia das correntes de educação ambiental. In: SATO, Michéle; CARVALHO, Isabel Cristina (orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SORRENTINO, Marcos et al. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285–299, maio/ago. 2005.

TOLEDO, Mariana M.; CORDEIRO, Hellen N. A. Florindo a jornada da inclusão: os benefícios dos jardins sensoriais na promoção do bem-estar e desenvolvimento de pessoas com NEE. In: **JOSIF - IFSULDEMINAS**, 2023.

Anexos

ANEXO A - Acordos de Cooperação Técnica

Para a celebração de parcerias entre a Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) e Organizações da Sociedade Civil (OSCs), é necessária a formalização de Acordo de Cooperação. Elas visam fortalecer a Educação Ambiental (EA) e o Eixo Transversal do Currículo em Movimento, Educação para a Sustentabilidade.

As parcerias firmadas pela SEEDF são regidas pela Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, e regulamentadas pelo Decreto nº 37.843, de 13 de dezembro de 2016.

Elas têm como finalidade fortalecer uma educação pública de qualidade, inclusiva e inovadora, assegurando, ao mesmo tempo, a transparência e a correta aplicação dos recursos públicos.

Ressalta-se que a atuação de agentes externos, sejam públicos ou privados, nas instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do DF, não é permitida sem a prévia formalização do Acordo de Cooperação.

O Decreto nº 45.755, de 30 de abril de 2024, institui a Plataforma Eletrônica Parcerias GDF MROSC como sistema oficial para o processamento das parcerias, com ou sem transferência de recursos financeiros, no âmbito do Governo do DF. Essa plataforma constitui o meio oficial para a formalização de parcerias e Acordos de Colaboração entre a SEEDF, demais órgãos do Governo do Distrito Federal (GDF) e as OSCs.

A SEEDF, por meio da Subsecretaria de Educação Inclusiva (Subin), da Diretoria de Educação em Tempo Integral (Deint), da Gerência de Educação Ambiental, Língua Estrangeira, Memórias e Arte-Educação (Geapla) e do Núcleo de Educação Ambiental (NEA), possui as seguintes parcerias firmadas por meio de Termos de Cooperação Técnica:

Programa Parque Educador	
Parceria	Termo de Cooperação Técnica Processo SEI Nº 04039-00000464/2024-24
Com quem	Secretaria de Estado de Meio Ambiente do DF (Sema) e o Instituto do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos do DF (Ibram)

O que oferece	O Programa Parque Educador desenvolve ações pedagógicas atividades complementares de interesse comum, no contexto da concepção da Educação Ambiental (EA), Integral e Patrimonial e do Programa Brasília nos Parques, com vistas ao oferecimento de atendimento pedagógico dos estudantes da Rede Pública em seis Unidades de Conservação (UCs) do DF: • Parque Ecológico Águas Claras; • Parque Ecológico Saburo Onoyama (Taguatinga); • Parque Ecológico Três Meninas (Samambaia); • Parque Ecológico Sucupira/Estação Ecológica Águas Emendadas (Planaltina); • Parque Ecológico Dom Bosco/Centro de Práticas Sustentáveis (Lago Sul); e • Parque Ecológico e Vivencial do Riacho Fundo. Como metas, estabelece-se a seguinte: atendimento de até 12 turmas, com até 40 estudantes em cada, por semestre, nas UCs que acolhem o Programa Parque Educador, com aproveitamento mínimo de 75% do previsto. As modalidades do projeto oferecem a opção de quatro ou dez encontros, com realização de ações ecopedagógicas e lúdicas, como trilhas guiadas nas UCs, oficinas, práticas integrativas de saúde, palestras e vivências na natureza, as quais são implementadas por docentes e educadores ambientais, capacitados na temática ambiental e patrimonial. Além de profissionais capacitados e infraestrutura, o projeto oferece o transporte dos estudantes até o parque, ficando a cargo da instituição educacional o oferecimento do lanche e o envio de, pelo menos, dois responsáveis para acompanhar a turma nas atividades ecopedagógicas.
Status da Execução	O presente Termo de Cooperação Técnica foi firmado em 2024 e terá vigência até junho de 2029, podendo ser renovado.
Como participar	As inscrições para o Programa Parque Educador são realizadas no início de cada semestre pelo site oficial do Ibram, pelo Link: https://www.ibram.df.gov.br/inscricoes-parque-educador/ As informações e orientações necessárias para a inscrição das instituições interessadas são encaminhadas, via SEI, às Coordenações Regionais de Ensino (CREs) e às unidades educacionais.

Programa Há campo - EMATER	
Parceria	Termo de Cooperação Técnica Termo de Cooperação: 00072-00002014/2022-74)
Com quem	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do DF – Emater-DF.

O que oferece	O Programa Há Campo visa oferecer apoio à Educação Ambiental (EA) para estudantes por meio da assistência técnica e oferecimento de insumos às instituições educacionais que cultivam hortas ou canteiros e que, via SEI, entram em contato com a Emater-DF em busca desses serviços. Projetos: 1) Projeto de Práticas de Sustentabilidade Ambiental - Horta Escolar: A Emater-DF empreenderá apoio técnico e disponibilizará insumos às instituições educacionais na construção de hortas e agroflorestas por meio de orientações para a suas produções. A instituição educacional, por sua vez, será responsável pela elaboração e execução de projeto pedagógico aderido. 2) Projeto de Captação de Água Pluvial: A Emater-DF instalará sistemas de captação de água pluvial nas instituições educacionais contempladas, para subsidiar projetos voltados ao reaproveitamento de águas, envolvendo seus ciclos e sustentabilidade. A instituição educacional, por sua vez, será responsável pelo desenvolvimento e execução do trabalho do projeto pedagógico correspondente. 3) Projeto de Produção de Energia Renovável: A Emater-DF poderá instalar equipamentos de energia fotovoltaica em instituições educacionais, provendo apoio técnico para economia de energia e subsidiando projetos pedagógicos de sustentabilidade energética. A instituição educacional, por sua vez, será responsável pelo desenvolvimento e execução do trabalho pedagógico do projeto correspondente. 4) Projeto de Empreendedorismo do Jovem do Campo - Programa Filhos deste Solo: O objetivo desse projeto é promover ações formativas voltadas aos estudantes e comunidade escolar para a elaboração de Planos de Negócios, com foco na economia camponesa, despertando capacidade criativa na elaboração de projetos inovadores voltados ao empreendedorismo rural. O estudante e a comunidade escolar adquirem competências e habilidades que fortalecem os projetos de vida e o desenvolvimento das comunidades. Com carga horária de 20 horas, o projeto estará disponível para as instituições educacionais do campo que ofertam a etapa do Ensino Médio e da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).
Status da Execução	O presente Termo de Cooperação Técnica foi firmado em 2022 e terá vigência até outubro de 2027, podendo ser renovado.

Como participar	A inscrição poderá ser realizada por formulário eletrônico disponibilizado via SEI anualmente. Após a realização da inscrição, as instituições educacionais serão atendidas pelos executores da Emater-DF, que entrarão em contato com as instituições educacionais para a continuidade das ações, de acordo com a ordem de inscrição, registrada pela data e pelo horário de envio do formulário respondido. Observações: 1. A instituição educacional escolhe quais projetos deseja aderir, sendo no mínimo UM PROJETO de interesse; e 2. Nas instituições educacionais do campo que ofertam Ensino Médio e EJA, o desenvolvimento de hortas e agroflorestas será desenvolvido em conjunto com uma oficina de curta duração (quatro horas) do Projeto de Empreendedorismo do Jovem do Campo - Programa Filhos deste Solo. Critérios para participar dos projetos: a) Para se inscrever em qualquer um dos Projetos do Programa Há Campo, a instituição educacional precisará ter formalizado no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) projetos de Educação Ambiental (EA) e/ou de Sustentabilidade; b) Após inscrição nos Projetos de Práticas de Sustentabilidade Ambiental - Horta Escolar e de Captação de Água Pluvial, será ofertado, aos profissionais da instituição educacional, um curso de 10h/aula sobre Horta Escolar e de Captação de Água Pluvial, ministrado pela Emater-DF; c) No preenchimento do Formulário de Inscrição, a instituição educacional indicará um Professor Referência para o acompanhamento dos projetos pedagógicos que serão desenvolvidos relacionados à parceria; d) No caso de inscrição no Projeto de Captação de Água Pluvial, a instituição educacional contemplada deverá possuir uma horta próxima à área onde haverá o telhado, para instalação dos equipamentos, na distância de três metros; e) No caso de inscrição no Projeto de Produção de Energia Renovável, a instituição educacional necessitará de espaço com alta incidência solar durante um período mínimo de 6 horas por dia; e f) Para os Projetos de Práticas de Sustentabilidade Ambiental - Horta Escolar e Empreendedorismo do Jovem do Campo - Programa Filhos deste Solo, o único critério exigido é a existência de projetos de EA e Sustentabilidade nos PPPs das instituições educacionais interessadas.
------------------------	--

Projeto "Educação com Energia"	
Parceria:	Termo de Cooperação Técnica Processo SEI Nº 00080-00114075/2023-83
Com quem:	Neoenergia Brasília

O que oferece	Atividades de Aulas de Energia: Os espaços Aulas de Energia são projetos educacionais que fazem parte do Programa de Eficiência Energética das distribuidoras do Grupo Neoenergia, regulamentado pela Agência Nacional de Energia Elétrica (Aneel). Os espaços difundem conceitos relativos à utilização racional da energia elétrica e dos recursos ambientais, com atividades voltadas para a formação dos professores, alunos e público visitante. Todos os espaços são abertos ao público mediante agendamento prévio e permitem, ao visitante, interação com diversos recursos educativos como experimentos, maquetes, painéis, vídeos, entre outros, sob o acompanhamento de pessoal treinado, favorecendo um aprendizado orgânico e significativo. Dispõe-se uma Unidade Móvel Educativa (UME), que visa sensibilizar professores, alunos e a sociedade quanto aos conceitos relacionados ao uso racional e seguro da energia elétrica, de forma lúdica e interativa. A UME atende as unidades escolares públicas e as instituições privadas de ensino, por meio de um caminhão de Aulas de Energia, o qual, adaptado para o desenvolvimento de ações pedagógicas, transforma-se em sala de aula climatizada, com recursos tecnológicos avançados, como iluminação cênica, vídeos e maquetes. Os participantes recebem orientações, com exibição de filmes e palestras, sobre o uso seguro e consciente da energia. Com base em uma maquete virtual, eles podem conhecer como funcionam as usinas eólicas, solar e hidrelétrica, além de terem acesso a dicas de eficiência energética na Casa Eficiente. Atividades do Festival Tô ligado na Energia (FTLE): A iniciativa integra o Programa de Eficiência Energética regulado pela Aneel e acontece em parceria com diversas secretarias de educação. O objetivo do Festival é estimular o conhecimento e a mudança de hábitos, além de promover o aprendizado sobre o uso racional e seguro da energia elétrica de uma maneira divertida no ambiente escolar. Como parte da proposta, os alunos de cada instituição educacional dividem-se em três equipes – amarelo, azul e verde – e participam de oficinas artísticas (teatro, dança, música, percussão e grafite), oficinas de laboratório criativo, jogos e tarefas que têm, como foco, os temas de energia elétrica, segurança e eficiência e meio ambiente. O dia a dia das oficinas e o resultado das tarefas mesclam texto de jornalistas e dos próprios alunos. Os posts que tiverem mais curtidas recebem pontos para a fase final do Festival, que traz um evento de encerramento pujante.
Status da Execução	O presente Termo de Cooperação Técnica foi firmado em 2023 e terá vigência até agosto de 2028, podendo ser renovado.

Como participar	Formulário de Inscrição: O agendamento deve ser solicitado exclusivamente através do link: https://www.neoenergia.com/eficiencia-energetica/aulas-de-energia/unidades-moveis-educativas. O formulário precisa ser preenchido com até 45 dias de antecedência da semana prevista para o atendimento, e a confirmação oficial é recebida por email. A instituição educacional solicitante deve possuir um público mínimo de 800 alunos. Deve possuir um local seguro, nivelado e com infraestrutura para energização da unidade móvel. Cada grupo de estudantes deve estar, obrigatoriamente, acompanhado por um professor responsável durante a visita, que dura em torno de 50 min. Os atendimentos ocorrem de terça-feira a quinta das 8h às 17h, às segundas-feiras das 13h às 17h, e às sextas-feiras das 8h às 12h, com um fluxo de 35 alunos por hora.
------------------------	--

Programa ADASA na Escola	
Parceria:	Termo de Cooperação Técnica Processo SEI Nº 00197-00000899/2021-34
Com quem:	Adasa – Agência Reguladora de Águas, Energia e Saneamento do DF

O que oferece	Ações de conscientização ambiental voltadas aos estudantes, por meio de processos pedagógicos que promovem a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades e atitudes orientados a combater o desperdício, afirmar a sustentabilidade socioambiental das bacias hidrográficas e melhorar a qualidade de vida na instituição escolar e na comunidade local. Formação continuada em Educação Ambiental (EA) para profissionais da educação da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, por meio do curso Guia Trilhas e Caminhos para a Sustentabilidade Ambiental nas Escolas do DF, ofertado, anualmente, pela Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (Eape). Proposição de intervenções tecnológicas em unidades de ensino previamente identificadas, com vistas a demonstrar a viabilidade do uso da tecnologia como instrumento estratégico para a sustentabilidade. Disseminação de conhecimentos e práticas pedagógicas em EA e sustentabilidade, com foco nas áreas de atuação da Adasa, junto à Rede Pública de Ensino do DF. Oportunidades para estudantes e profissionais da educação conhecerem sistemas de abastecimento de água e esgotamento sanitário do DF, estruturas de monitoramento hidrometeorológico e processos de tratamento e destinação de resíduos sólidos. Processos de sensibilização para a comunidade escolar, especialmente voltados aos estudantes, a fim de favorecer a construção de valores, saberes e práticas comprometidos com a sustentabilidade socioambiental e a melhoria da qualidade de vida nos territórios educativos.
Status da Execução	O presente Termo de Cooperação foi firmado em 2022 e terá vigência até março de 2027, podendo ser renovado.
Como participar	• As instituições interessadas em receber as atividades do Programa Adasa na Escola (PAE) devem acessar o site oficial www.adasanaescola.df.gov.br e clicar em “Solicite aqui sua visita”. • O formulário deve ser preenchido com os dados da instituição, do responsável e do público a ser atendido (segmentos e quantitativos), além de informações relativas à disponibilidade de espaço físico e aos dias preferenciais para realização das atividades. • Após o envio da solicitação, a equipe do programa entrará em contato por e-mail ou telefone para confirmação da agenda e definição dos detalhes. Modalidades de atendimento: • Educação Infantil e Anos Iniciais: Aula-espetáculo com contação de histórias, teatro e músicas, voltada à sensibilização para o uso consciente da água e o descarte adequado de resíduos sólidos; e • Anos Finais e Ensino Médio: atividades pedagógicas baseadas em discussões dirigidas e leitura de textos sobre recursos hídricos e saneamento básico. Informações adicionais:

	• A Adasa disponibiliza todos os equipamentos necessários para a realização das atividades; cabe à instituição garantir o espaço com ponto de energia e o acompanhamento dos professores; • Para solicitações de participação da Adasa em eventos externos ou feiras, é necessário realizar cadastro como Usuário Externo no SEI-GDF e encaminhar ofício formal para adasanaescola@adasa.df.gov.br; e • Dúvidas e esclarecimentos podem ser feitos pelos telefones (61) 3961-4982 / (61) 3961-4945 ou pelo e-mail adasanaescola@adasa.df.gov.br.
--	--

ANEXO B - Calendário de Dias Letivos Temáticos

Os Dias Letivos Temáticos e outros eventos educativos constituem estratégias pedagógicas relevantes para sensibilizar e mobilizar os estudantes em torno de temas ambientais específicos, incentivando a reflexão crítica e a participação ativa. Essas ações contribuem para a consolidação da EA como prática contínua e integrada ao cotidiano escolar.

Além disso, esses temas favorecem a articulação com a comunidade, fortalecendo os vínculos entre a instituição educacional e o território em que está situada, e ampliam as possibilidades de formação para a cidadania ambiental. Ao diversificar as estratégias pedagógicas, eles oportunizam aprendizagens significativas e interação mais significativa entre os estudantes e o meio ambiente.

Datas importantes que podem ser consideradas no calendário escolar, ampliando os momentos de discussão sobre as diferentes temáticas ambientais:

Mês	Dia	Dias Letivos Temáticos e Outros Eventos	Legislação
Março	16	Dia Nacional de Conscientização sobre as Mudanças Climáticas	Lei Federal nº 12.533/2011
	21	Dia Internacional das Florestas	Resolução 67/200 da ONU (2012)
	Período que abrange o dia 22 de março	Semana da Conscientização do Uso Sustentável da Água e Clima	Lei Distrital nº 5.243/2013 Reconhecida pela ONU (Resolução A/RES/47/193, 1992) Dia 22 de março – Dia Internacional da Água
Abril	07	Dia Mundial da Saúde	Instituído pela Constituição da Organização Mundial de Saúde OMS (1948)
	15	Dia Nacional de Conservação dos Solos	Lei Federal nº 7.876, de 03 de novembro de 1989
	19	Dia dos Povos Indígenas	Lei Federal nº 14.402/2022

Mês	Dia	Dias Letivos Temáticos e Outros Eventos	Legislação
Maio	22	Dia Internacional da Biodiversidade	Resolução nº 49/119 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 1993
Junho	03	Dia Nacional da Educação Ambiental	Lei Federal nº 12.633/2012
	05	Dia Mundial do Meio Ambiente	Reconhecido pela ONU (1972, Conferência de Estocolmo)
	08	Dia Mundial dos Oceanos	Assembleia Geral da ONU em 2008, por meio da Resolução 63/111, que trata do "Direito do Mar"
	17	Dia Mundial de Combate à Desertificação e a Seca	Assembleia Geral da ONU em 1994, por meio da Resolução A/RES/49/115.
Julho	17	Dia de Proteção das Florestas	Instituído pela Lei nº 6.938/1981 (Política Nacional do Meio Ambiente)
	26	Dia Internacional de Conservação do Ecossistema de Manguezais	Unesco, 2015. No Brasil, a conservação dos Manguezais foi reforçada pelo Decreto Federal nº 12.045/2024.
Agosto	09	Dia Internacional dos Povos Indígenas	Resolução da ONU (1994), reforçada pela Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007)

Mês	Dia	Dias Letivos Temáticos e Outros Eventos	Legislação
Agosto	12	Dia Nacional dos Direitos Humanos Dia Interamericano de Qualidade do Ar	Lei federal nº 12.641/2021 Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS/OMS) em parceria com a Rede Interamericana de Qualidade do Ar (RedeAir) No Brasil, Lei Federal 14.850, de 2 de maio de 2024
	14	Dia do Controle da Poluição Industrial	Decreto-Lei nº 1.413, de 31 de julho de 1975
	28	Aniversário do Instituto Chico Mendes de Conservação e Biodiversidade - ICMBio	Lei Federal nº 11.516, de 28 de agosto de 2007
Setembro	11	Dia Nacional do Cerrado	Lei Distrital nº 7.053/2022
	16	Dia Internacional da Preservação da Camada de Ozônio	Resolução A/RES/49/114, de 19 de dezembro de 1994. A data comemora a assinatura do Protocolo de Montreal sobre Substâncias que Destroem a Camada de Ozônio, em 1987 No Brasil, há o decreto nº 99.280, de 6 de junho de 1990
	21	Festa Anual das Árvores	Decreto nº 55.795, de 24 de fevereiro de 1965
	22	Dia de Defesa da Fauna	Lei Federal nº 5.197, de 3 de janeiro de 1967
Outubro	03	Dia Nacional das Abelhas	Lei nº 14.639, de 25 de julho de 2023

Mês	Dia	Dias Letivos Temáticos e Outros Eventos	Legislação
Outubro	05	Dia das Aves	O Decreto nº 9.675, de 3 de outubro de 2002, institui o Dia da Ave para ser comemorado em 5 de outubro, definindo o Sabiá-laranjeira como símbolo nacional representativo
	13	Dia Internacional para Redução de Desastres Naturais	Resolução 64/200, de 21 de dezembro de 2009. Data instituída pela ONU para promover a conscientização sobre a prevenção e a redução de perdas humanas e materiais causadas por catástrofes
	15	Dia do Consumo Consciente Dia do Educador Ambiental	A data foi instituída pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) em 2009. Lei nº 9.795/99 (Política Nacional de Educação Ambiental)
Novembro	21	Dia Nacional de Combate à Dengue	Lei Federal nº 12.235/2010
	30	Dia do Estatuto da Terra	Lei nº 4.504/1964