

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS NA PRÁTICA EDUCATIVA

Kathe Ellen Sousa Costa¹

(Mestranda em Geografia, UFRN, kathesousa.costa@gmail.com)

Pablo Sebastian Moreira Fernandez²

*(Docente do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo, UFRN,
pablosmfernandez@gmail.com)*

RESUMO

A Educação Ambiental (EA) se apresenta como essencial na promoção de um ensino crítico, reflexivo e comprometido com a transformação da realidade socioambiental. Este artigo, fundamentado em pesquisa bibliográfica, discute a formação docente em EA na Licenciatura em Geografia, analisando os limites e desafios para sua efetivação no contexto escolar. Apesar do reconhecimento legal da EA como tema transversal, sua aplicação ainda ocorre de forma fragmentada e despolitizada, reflexo da ausência de diretrizes claras e de uma formação inicial e continuada consistente. Experiências formativas imersivas, como as desenvolvidas pelo GEOPEC/UFRN, demonstram o potencial de práticas que integram teoria, prática e saberes locais, ampliando o repertório pedagógico dos futuros professores. Conclui-se que é urgente repensar os currículos de formação docente, garantindo que a EA se constitua como eixo estruturante do ensino de Geografia, contribuindo para a construção de uma educação ambiental crítica e emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Sustentabilidade; Currículo escolar; Saberes locais; Práticas pedagógicas.

Identificação do GT

GT5: Ensino de Geografia

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) desponta no cenário educacional brasileiro de forma estruturada a partir da implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei nº 9.795/1999. Essa legislação define a EA como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino, além de fundamentar-se em uma concepção de meio ambiente que integra suas dimensões naturais, sociais, econômicas e culturais, sob o enfoque da sustentabilidade. Essa perspectiva amplia a compreensão da natureza e reforça a necessidade de uma abordagem educacional crítica, interdisciplinar e transformadora.

Entretanto, apesar de instituída legalmente, não se têm parâmetros exatos para sua aplicação na educação básica, sendo a Educação Ambiental tratada como tema transversal tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), quanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa condição, embora reconheça a importância da temática, muitas vezes resulta em

abordagens fragmentadas, pontuais ou meramente ilustrativas no cotidiano escolar. A ausência de diretrizes claras e obrigatórias para o seu desenvolvimento efetivo no currículo compromete a consolidação de práticas pedagógicas consistentes, sistemáticas e integradas ao projeto político-pedagógico das instituições de ensino. Dessa forma, recai sobre o professor a responsabilidade de incluir a EA em sua prática, o que exige uma formação adequada, intencional e crítica para que esse processo não se limite à sensibilização ambiental, mas promova de fato a construção de sujeitos comprometidos com a sustentabilidade socioambiental.

Nesse contexto, a própria PNEA ressalta que a Educação Ambiental deve estar presente nos processos de formação dos educadores, tanto na formação inicial quanto na continuada, evidenciando a necessidade de preparar os professores para atuarem de forma crítica, ética e comprometida com a transformação da realidade socioambiental (Brasil, 1999). Ao reconhecer a centralidade da figura docente na mediação dos saberes e práticas educativas, a política pública evidencia que não há avanço significativo da EA nas escolas sem a valorização e qualificação dos sujeitos que constroem o cotidiano educacional.

Formar professores para a Educação Ambiental, portanto, vai além da transmissão de conteúdos sobre o meio ambiente. Exige a criação de espaços formativos que promovam a reflexão sobre o papel social da escola, a crítica às desigualdades ambientais e a compreensão das inter-relações entre natureza, sociedade, economia e cultura. Isso implica reconhecer que o ambiente escolar é atravessado por múltiplos desafios.

Loureiro (2012) afirma que, para a promoção de uma Educação Ambiental que atenda ao objetivo de desenvolver uma percepção crítica e cidadã, é necessário considerar os aspectos sociais que permeiam o cotidiano dos sujeitos, reconhecendo as diferenças entre as classes sociais e as condições concretas em que vivem. Essa compreensão exige uma postura pedagógica que vá além da neutralidade aparente dos conteúdos, promovendo o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes populares, e articulando as dimensões política, ética e cultural da educação.

Diante deste cenário, este trabalho configura-se como uma pesquisa bibliográfica, efetivada por meio da iniciação científica PIBIC, vinculada ao projeto “Educação Geográfica e suas (des)conexões com a Educação Ambiental: construindo conhecimentos e estabelecendo diálogos sobre a Natureza”. Tem como objetivo discutir de que forma a formação docente em Educação Ambiental, especialmente na Licenciatura em Geografia, pode contribuir para o

fortalecimento de práticas pedagógicas críticas e conscientes no espaço escolar, apesar dos desafios enfrentados no sistema educacional.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho utilizou como base uma pesquisa bibliográfica, realizada na etapa inicial do projeto. Essa metodologia envolveu a seleção criteriosa e o levantamento de textos acadêmicos, artigos, livros e documentos legais que tratam da formação docente no campo da Educação Ambiental (EA). O foco principal foi compreender os fundamentos teóricos que sustentam a importância da qualificação dos professores para atuar com práticas pedagógicas críticas e integradoras na EA.

A partir dessa revisão, procedeu-se à análise e discussão dos principais conceitos, desafios e perspectivas encontrados na literatura, sempre em diálogo com as diretrizes legais e as práticas educacionais vigentes. Essa etapa possibilitou identificar lacunas e contribuições que fundamentam a reflexão sobre o papel da formação docente na efetivação de uma Educação Ambiental transformadora no ensino básico e superior.

3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA REVISÃO TEÓRICA

Os debates ambientais ganharam força no cenário internacional a partir da década de 1970, como resposta aos intensos impactos socioambientais provocados pelo avanço industrial e pelas Guerras Mundiais. A Conferência de Estocolmo, realizada em 1972, marca a inserção oficial da temática ambiental nas agendas políticas globais, abrindo caminho para a criação de instituições como o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e para a formulação de documentos orientadores, como a Agenda 21 e, mais recentemente, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Esses debates, inicialmente impulsionados por movimentos sociais e acadêmicos, enfrentaram limitações em sua origem. Loureiro (2012) destaca que as discussões ambientais no período inicial possuíam um viés elitista e eurocentrado, o que dificultou a aproximação da população e a consolidação de uma consciência ambiental crítica e popular. O distanciamento entre as formulações políticas e as realidades locais gerou um processo de adesão restrita, com

pouca participação dos sujeitos historicamente marginalizados e sem reconhecimento da diversidade de contextos sociais e culturais.

O distanciamento entre as discussões ambientais e a realidade das populações dificulta a implementação efetiva da EA como eixo fundamental da educação básica, conforme proposto pela PNEA. Mesmo com a atuação do PNUMA, organização global criada para incentivar a EA em todos os níveis, o processo enfrentou desafios. Assim, como uma não abordagem clara dos documentos oficiais de como a Educação Ambiental, pode ser realizada, leva a uma fragilidade no desenvolvimento das discussões.

Assim, disciplinas curriculares da educação básica como Ciências/Biologia e Geografia, devido ao seu caráter voltado à análise das questões naturais e ambientais, acabam sendo as principais responsáveis por abordar e desenvolver projetos relacionados à Educação Ambiental. No entanto, como critica Cocato (2021), essa concentração muitas vezes resulta em uma abordagem fragmentada e acrítica, desvinculada das relações de poder e das contradições do modelo capitalista que perpetuam a degradação ambiental.

Cocato (2021) argumenta também que no Ensino de Geografia, a EA frequentemente reproduz visões conservadoras e preservacionistas, sem questionar as estruturas socioeconômicas que geram os problemas ambientais.

Tanto Cocato (2021) quanto Loureiro (2012) destacam a necessidade de superar as abordagens tradicionais da Educação Ambiental, que frequentemente se limitam a perspectivas conservadoras ou técnicas, desvinculadas das estruturas socioeconômicas que perpetuam a crise ambiental.

Enquanto Loureiro critica o viés elitista e eurocêntrico das discussões ambientais iniciais, que marginalizaram as realidades locais e populares, Cocato avança ao propor uma abordagem materialista histórico-dialética no ensino de Geografia, integrando a EA aos conteúdos curriculares de forma crítica. Para ele, a degradação ambiental não pode ser dissociada do modo de produção capitalista, que gera desigualdades socioespaciais e a exploração desenfreada dos recursos naturais. Assim, ambos os autores defendem uma EA emancipatória: Loureiro ao denunciar a desconexão entre as políticas globais e as lutas locais, e Cocato ao propor atividades pedagógicas que problematizem conflitos ambientais, urbanização desigual e os impactos das grandes corporações, vinculando a reflexão teórica à prática transformadora. Dessa forma, suas contribuições convergem para uma EA que não

apenas conscientize, mas também mobilize a crítica às raízes estruturais da crise socioambiental.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconheça a importância da Educação Ambiental como tema contemporâneo transversal, sua abordagem ainda carece de profundidade crítica e de coerência com os princípios estabelecidos pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). A BNCC afirma que cabe às redes e sistemas de ensino, bem como às escolas, "incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global", dentre eles, a Educação Ambiental (Brasil, 2018, p. 19).

No entanto, essa inserção ocorre de forma difusa e sem orientação metodológica clara, o que contribui para práticas escolares fragmentadas e pouco articuladas com os fundamentos políticos e epistemológicos da EA crítica. Como aponta Loureiro (2012), essa lacuna pedagógica favorece abordagens despolitizadas, centradas na moralização do comportamento individual e não na análise das contradições estruturais da sociedade capitalista.

A ausência de diretrizes claras e de um compromisso político explícito na BNCC em relação à Educação Ambiental crítica compromete a sua efetivação enquanto prática transformadora. Ainda que o documento estabeleça que os alunos devem ser capazes de “analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza [...] com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável” (Brasil, 2018, p. 596), na prática essa orientação muitas vezes se perde em propostas genéricas, descoladas da realidade social e dos conflitos territoriais concretos.

Além disso, a formação docente segue como um dos principais gargalos para a consolidação de uma EA crítica no ensino de Geografia. A falta de preparo adequado – tanto na formação inicial quanto na formação continuada – contribui para a reprodução de práticas pedagógicas superficiais, voltadas à conservação e ao consumo consciente, mas desvinculadas da análise das estruturas de desigualdade e das disputas pelo uso do território. Como pontua Cocato (2021), a incorporação da EA no ensino precisa ser acompanhada de uma postura pedagógica comprometida com o enfrentamento das contradições do modo de produção capitalista.

Portanto, é imprescindível que a EA na Geografia escolar vá além do conteúdo e da prática pontual, assumindo-se como um eixo estruturante da formação cidadã. Para isso, é

necessário que os documentos curriculares, como a BNCC, avancem em uma concepção política e pedagógica mais robusta da EA, incorporando as contribuições do campo crítico e reconhecendo a centralidade do professor como agente de transformação. Sem essa mudança de perspectiva, corremos o risco de continuar reproduzindo uma Educação Ambiental domesticada, funcional ao sistema que deveria justamente ser questionado.

4 A FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA

De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a Educação Ambiental deve estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal, conforme estabelece o artigo 2º da Lei nº 9.795/1999. Além disso, o artigo 11º reforça que a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas, para garantir a qualificação adequada dos educadores para atuarem na área socioambiental.

Entretanto, o que se percebe é que os currículos de formação docente não trazem a EA como um componente obrigatório, mas a ofertam de maneira geral como disciplina optativa, e ainda que a PNEA não coloque como obrigação um componente de Educação Ambiental na formação dos professores, a partir de um ideal de que os futuros educadores sejam formados para incluir a Educação Ambiental em sua prática pedagógica, independentemente da área específica de formação, o que se tem, é uma formação carente de EA.

Apesar da previsão legal da PNEA sobre a integração transversal da dimensão ambiental nos currículos de formação docente, a realidade das instituições de ensino superior revela uma dissonância entre o previsto e o praticado, como já observado, fragilizando a EA e suas práticas desde o momento da formação.

Essa fragilidade na formação inicial dos professores reflete-se diretamente na prática pedagógica. Como apontado por Buss e Silva (2021), muitos educadores chegam às salas de aula sem instrumentalização adequada para abordar questões socioambientais de forma crítica e interdisciplinar. A EA, quando presente, frequentemente restringe-se a ações pontuais — como campanhas de reciclagem ou datas comemorativas —, distanciando-se do caráter transformador e permanente previsto na PNEA.

Nesse sentido, considerando as fragilidades observadas tanto na formação inicial quanto nas práticas de EA na educação básica, Costa et al. (2023) destacam a importância de

experiências formativas imersivas desenvolvidas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por meio do Grupo de Pesquisas em Geoecologia das Paisagens, Educação Ambiental e Cartografia Social (GEOPEC). Nessas atividades, a dimensão empírica do conhecimento teórico é valorizada como potencialidade para o desenvolvimento de uma formação docente crítica e atuante, conforme afirma o grupo: “numa graduação em que se formam professores, que deverão aplicar transversalmente estes conhecimentos, a disciplina e sua característica de empirismo do conhecimento teórico adquirido são potencialidades para o desenvolvimento de professores preparados” (Costa et al., 2023, p. 8).

Costa et al. (2023) em sua pesquisa, discorre sobre atividades de campo em diferentes comunidades tradicionais, onde os participantes puderam além de ter contato com diferentes culturas, mas também visões plurais sobre as relações entre sociedade e meio ambiente.

Essas vivências revelaram que as comunidades tradicionais apresentam uma diversidade de saberes que permitem o entendimento do meio ambiente não como recurso, mas como extensão da vida humana, que precisa de atenção e equilíbrio, retirando a ideia de utilitarismo da natureza, assim como, os futuros professores, ao vivenciarem essas realidades, ampliaram seu repertório pedagógico, incorporando estratégias de EA que valorizam saberes locais e justiça ambiental, como propõe Loureiro.

Loureiro (2012) também enfatiza a importância de que as ações em Educação Ambiental promovam uma articulação efetiva entre teoria e prática, superando abordagens meramente conservacionistas. Para o autor, a EA deve ir além da ideia de “cuidar do meio ambiente”, promovendo a problematização das realidades socioambientais e a proposição de soluções concretas, com vistas à transformação da realidade.

Santo (2009, p. 205) ao analisar a formação docente, atenta para a educação como potencializadora da promoção da sensibilidade dos educandos à questão ambiental, e que “o educador deve estar cada vez mais preparado para reelaborar as informações que recebe, e dentre elas, as ambientais, a fim de poderem transmitir e decodificar para os alunos a expressão dos significados sobre o meio ambiente”.

Dessa forma, evidencia-se que a formação docente comprometida com a Educação Ambiental crítica exige não apenas o cumprimento formal das diretrizes da PNEA, mas a vivência de práticas pedagógicas que articulem teoria, prática e sensibilidade socioambiental. A ausência de uma abordagem sólida e transversal nos currículos de formação compromete o

desenvolvimento de educadores preparados para enfrentar os desafios contemporâneos relacionados ao meio ambiente.

Experiências imersivas, como as promovidas pelo GEOPEC/UFRN, apontam caminhos possíveis e necessários, ao valorizar os saberes locais e a construção de uma prática docente mais reflexiva, ética e transformadora. Assim, torna-se urgente repensar os processos formativos nas licenciaturas, garantindo que a Educação Ambiental não seja apenas um conteúdo acessório, mas um eixo estruturante no ensino de Geografia e na educação como um todo.

5 CONCLUSÕES

A fragilidade da Educação Ambiental nos cursos de formação docente reflete um descompasso entre as proposições estabelecidas pelas diretrizes legais e a efetivação da educação oferecida tanto pelas instituições formadoras quanto pelas escolas da educação básica. A transversalidade da dimensão ambiental permanece, muitas vezes, no campo abstrato, sem se concretizar em práticas pedagógicas críticas e significativas.

A ausência de uma formação qualificada e fundamentada em bases críticas reduz a Educação Ambiental a ações pontuais e despolitizadas, enfraquecendo sua proposta cidadã e até mesmo os princípios delineados em âmbito internacional desde a Conferência de Estocolmo, em 1972, que defendeu a mudança de comportamentos sociais em relação ao meio ambiente. Portanto, repensar a formação docente a partir de uma perspectiva crítica e integradora, com o apoio de experiências imersivas como as realizadas pelo GEOPEC/UFRN, é um passo necessário para a consolidação de uma educação básica comprometida com as questões socioambientais e com a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Nesse contexto, é fundamental compreender que a formação de professores precisa ir além da simples transmissão de conteúdos ou cumprimento de cargas horárias curriculares. É necessário fomentar a construção de uma consciência crítica ambiental, que reconheça as interações entre natureza, sociedade e território, e que esteja alicerçada na valorização dos saberes locais, na justiça socioambiental e no enfrentamento das desigualdades. A Geografia, como ciência que articula essas dimensões, assume papel estratégico na formação de sujeitos capazes de atuar em prol de transformações sociais e ambientais.

A prática pedagógica, por sua vez, deve ser entendida como espaço de mediação entre o conhecimento acadêmico e a realidade vivenciada pelos estudantes. A Educação Ambiental,

nesse sentido, não pode ser tratada como um apêndice do currículo, mas como um eixo estruturante, capaz de dialogar com diferentes componentes curriculares e com as vivências territoriais dos sujeitos. A adoção de metodologias ativas, interdisciplinares e territorializadas contribui significativamente para essa integração.

Por fim, promover uma formação docente voltada para a criticidade e para o engajamento socioambiental implica reconhecer a complexidade dos desafios ecológicos contemporâneos e a urgência de uma educação comprometida com a sustentabilidade da vida em suas múltiplas formas. É necessário garantir que os futuros educadores tenham acesso a experiências formativas que os mobilizem ética, política e pedagogicamente. Somente assim será possível consolidar uma Educação Ambiental que vá além do discurso e que se efetive como prática transformadora na escola e na sociedade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PROPESQ/UFRN) pelo apoio institucional e incentivo à produção científica, fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

BUSS, A.; SILVA, M. M. da. Fragilidades da educação ambiental na escola pública: a formação dos professores. **Revista de Educação Pública**, v. 30, p. 1-14, 2021.

COCATO, G. P. Crítica à educação ambiental no ensino de geografia: discussão e propostas pedagógicas. **Geosp**, v. 25, n. 1, p. 1-21, e-158138, 2021. ISSN 2179-0892. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/158138>. Acesso em: 07 jul. 2025. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geosp.2021.158138>.

COSTA, Kathe Ellen Sousa et al. A importância da educação ambiental na formação de professores. **Anais do IX CONEDU – Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/98327>. Acesso em: 07 jul. 2025.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTO, Maria Elisangela do Espírito. Educação ambiental e formação docente: o saber ambiental diante das novas competências em educação. In: MATOS, Kelma Socorro Alves



XXVIII Encontro Estadual de Geografia do Rio Grande do Norte – EGEORN
Geografia Potiguar: Dinâmicas Territoriais e Desafios Contemporâneos
08 a 11 de outubro de 2025, UFRN – Campus Central, Natal - RN

Lopes de (org.). **Educação ambiental e sustentabilidade**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 198-208.