



rema

Educação Ambiental na formação do(a) pedagogo(a): um estado do conhecimento

Érica Lima Santos Queiroz¹

Universidade Federal de Sergipe

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8345-8256>

Lilian Cristina Fonseca Braga Menezes²

Universidade Federal de Sergipe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9802-5016>

Aline Lima de Oliveira Nepomuceno³

Universidade Federal de Sergipe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7936-2167>

Mônica Andrade Modesto⁴

Universidade Federal de Sergipe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9457-2725>

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e bolsista CAPES. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA/UFS). Especialista em Educação à Distância pela Universidade Cruzeiro do Sul. Graduanda em Pedagogia pelo Departamento de Educação de Itabaiana (DEDI), Campus Prof. Alberto Carvalho (UFS). Graduada em Ciências Biológicas pela mesma instituição. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE/UFS/CNPq). E-mail: ericabio26@academico.ufs.br

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Licenciada em Pedagogia. Bolsista CAPES. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Pedagógicas e a Docência (GEPED/CNPq), do grupo de Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq) e do Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia (NUCA/CNPq). E-mail: liliancfmenezes@gmail.com

³ Doutora em Educação (PPGED/UFS). Pesquisadora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS). Docente no Departamento de Biologia da UFS, Campus Professor José Aloísio de Campos. Vice Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE/UFS/CNPq) e do Projeto Sala Verde na UFS. E-mail: alinenepo@academico.ufs.br

⁴ Doutora em Educação (PPGED/UFS). Mestre em Educação pelo mesmo programa. Especialista em Docência do Ensino Superior e em Interpretação e Tradução de Língua Brasileira de Sinais e Licenciada em Pedagogia. Professora adjunta do Departamento de Educação da UFS, Campus Prof. Alberto Carvalho, e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da mesma instituição. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE/CNPq). Coordenadora do Projeto Sala Verde na UFS. E-mail: monicamodesto@academico.ufs.br

Resumo: O objetivo do presente estado do conhecimento consistiu em analisar de que modo as pesquisas científicas estão discutindo a interlocução entre a Educação Ambiental (EA) e a formação inicial do(a) pedagogo(a), nos últimos cinco anos. Dos dados analisados por meio da análise temática, emergiram duas categorias: “Currículo e EA” e “A não tematização da EA”. Os resultados indicam a necessidade de os currículos dos cursos de Pedagogia ofertarem disciplinas de EA, principalmente como componentes curriculares obrigatórios, pois, para que os(as) egressos(as) tenham práticas pedagógicas na perspectiva da EA crítica, convém que a formação ambiental ocorra desde a Graduação. Concluímos que as presenças e ausências da EA nos currículos e nas políticas de formação docente são imbricadas por ideologias, provocando impactos ao fazer docente.

Palavras-chave: Formação docente; Pedagogia; Currículo.

Educación Ambiental en la formación del profesorado: estado de los conocimientos

Resumen: El objetivo de este estado del conocimiento fue analizar cómo la investigación científica viene discutiendo la interlocución entre la Educación Ambiental (EA) y la formación inicial de pedagogos a lo largo de los últimos cinco años. De los datos analizados a través del análisis temático surgieron dos categorías: “Currículo y EA” y “No tematización de la EA”. Los resultados indican la necesidad de que los currículos de Pedagogía ofrezcan disciplinas de EE, principalmente como componentes curriculares obligatorios, pues, para que los egresados tengan prácticas pedagógicas desde la perspectiva de la EE crítica, es recomendable que la formación ambiental ocurra desde el nivel de Pregrado. Concluimos que la presencia y ausencia de la EA en los currículos y políticas de formación docente están entrelazadas con las ideologías, generando impactos en la práctica docente.

Palabras clave: Formación de profesores; Pedagogía; Plan de estudios.

Environmental Education in teacher training: a state of knowledge

Abstract: The objective of the present state of knowledge is to analyze how scientific research is discussing the dialogue between Environmental Education (EE) and the initial training of the pedagogue, in the last five years. From the data analyzed through thematic analysis, two categories emerged: “Curriculum and EA” and “The non-thematization of EA”. The results indicate the need for the curricula of Pedagogy courses to offer EE subjects, mainly as mandatory curricular components, because, for graduates to have pedagogical practices from the perspective of critical EE, they are convinced that environmental training is from Graduation. We conclude that the presence and absence of EA in curricula and teacher training policies are intertwined with ideologies, bringing impacts on teaching.

Keywords: Teacher training; Pedagogy; Curriculum.

Introdução

O contexto sócio-histórico da formação de professores(as) no Brasil é um processo marcado por interesses político-ideológicos, influenciando, de modo positivo e negativo, nas políticas públicas que determinam e orientam a formação docente. Isso é evidenciado, por exemplo, por meio das reformulações pelas quais as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores(as) passaram nos últimos anos.

A promulgação da Resolução n.º 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2019, trouxe consigo uma reforma educacional em um contexto social, político e econômico de desmonte da educação pública brasileira (Brasil, 2019), como mencionam Martinez; Vidal;

Silva (2021). Nesse mesmo ano, iniciou-se o mandato do presidente da república mais negacionista que o Brasil teve em sua história (Jair Bolsonaro), causando impactos consideráveis na educação brasileira.

De acordo com Ferreira; Cortela (2024) e Martinez; Vidal; Silva (2021), as diretrizes de 2019 podem ser encaradas como um retrocesso para a educação, tanto pela falta de espaço democrático na construção deste documento quanto pelo resgate de discursos neoliberais pautados no alcance de competências e pela falta de incentivo na valorização da carreira docente.

Essas diretrizes coadunam com as ideias mercadológicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2018; 2019). No tocante a esse último documento normativo, podemos observar que o espaço da Educação Ambiental (EA) é limitado e acrítico, pois se restringe à décima competência, voltada à abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas com base em princípios sustentáveis e outros que refletem o ideal mercadológico, contribuindo mais para a manutenção hegemônica da educação neoliberal do que para um compromisso com o rompimento desse *status quo*.

Nessa direção, a Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura (DCN-Pedagogia), tem favorecido esse cenário de pouco compromisso com a EA, pois, em uma leitura exploratória da referida resolução, verificamos que apenas no artigo 5º, inciso X, há a afirmação de o egresso(a) do curso de Pedagogia estar apto a “[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica” (Brasil, 2006, p. 2). Não há uma menção à EA de maneira precisa e crítica, o que pode favorecer a não demarcação da EA na formação do(a) pedagogo(a).

Assim, o presente trabalho discute a relação entre a formação inicial do(a) pedagogo(a) com a EA, bem como problematizar em que medida essa relação contribui para o desenvolvimento da EA no fazer pedagógico desses profissionais. Com isso em vista, objetivamos analisar de que modo os artigos estão discutindo sobre a EA na formação inicial do(a) pedagogo(a).

Estruturamos o artigo da seguinte forma: iniciamos com o diálogo introdutório; em seguida, apresentamos duas seções de aporte teórico (segunda e terceira seções), uma sobre a formação inicial do(a) pedagogo(a), fazendo a interlocução com a EA na Pedagogia, e outra sobre as problemáticas socioambientais e algumas políticas da EA; na quarta seção, detalhamos o procedimento metodológico e a técnica da análise dos dados utilizados; a quinta seção é a apresentação e discussão dos dados e, na última seção, constam as considerações finais deste estudo.

Formação inicial do(a) pedagogo(a): qual é o lugar da Educação Ambiental na formação desses(as) sujeitos(as)?

Por muito tempo, a formação dos(as) pedagogos(as) restringiu-se ao desenvolvimento da competência de saber ensinar a ler e a escrever, ou seja, à alfabetização das crianças. Com o passar das décadas, percebemos que apenas o domínio dessas competências não é suficiente para as demandas contemporâneas com que esses(as) profissionais lidam diariamente. Ademais, o(a) pedagogo(a) é o(a) profissional que desempenha papel fundamental na educação, por estar na base do processo de formação dos(as) sujeitos(as), o que envolve diferentes conhecimentos e práticas necessários às ações e relações sociais e culturais no contexto atual, permeado pela multiplicidade informacional e tecnológica.

Assim, é necessário analisarmos os aspectos histórico-políticos que envolvem a cultura educacional, a formação docente e o processo da profissionalização desses(as) profissionais. De acordo com Gatti *et al.* (2019), a escolarização da Educação Básica aconteceu de forma lenta e descontínua no Brasil, pois esse processo, iniciado no período do Brasil Colônia, foi destinado aos grupos seletos, que detinham “prestígio” familiar, poder aquisitivo e/ou alguma influência em um determinado local. Segundo Silva; Muzzeti (2017), no Brasil Império, a educação escolar passou a ser garantida por lei para a educação primária, mas a falta de pessoas qualificadas para ensinar propiciou a adoção do método lancasteriano.

Percebemos, assim, que, desde esse período, o Estado brasileiro preferiu ignorar e negligenciar a formação docente. Isso marca o início da descaracterização da profissão docente na educação brasileira. Nessa direção, Gatti *et al.* (2019) também pontuam que, até

meados dos anos de 1930, não era preocupação do Estado investir na formação inicial dos(as) professores(as) através de uma Instituição de Ensino Superior (IES). A requisição do Ensino Superior para a atuação no magistério só foi institucionalizada após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394, de 1996, tal como afirmam Silva; Muzzeti (2017) e Brito; Silva; Nunes (2018). Podemos compreender que, antes da institucionalização da profissão docente, as pessoas que possuíam o chamado “notório saber”⁵ eram as que exerciam a função de professor/a no magistério.

No que tange à formação do/a pedagogo/a, o curso de Pedagogia foi criado e vinculado à Faculdade Nacional de Filosofia por meio do Decreto-Lei n.º 1.190, de 04 de abril de 1939 (Brasil, 1939). Segundo Brito; Silva; Nunes (2018), o processo de formação dos(as) pedagogos(as) foi estruturado no famoso esquema “3 + 1”, caracterizado pela concentração de disciplinas do conhecimento específico, correspondentes ao bacharelado, nos três primeiros anos e apenas o quarto ano dedicado às disciplinas do campo da didática, configurando-se um caráter tecnicista/prático e com menos enfoque na formação desse(a) estudante como licenciado(a).

Desse modo, a partir da resolução do CNE/CP n.º 1, de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, esse curso passa a ter habilitação em licenciatura, e não mais bacharelado. A formação dos(as) pedagogos(as) foi centralizada na atuação em dois segmentos: na docência da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais; e nas áreas pedagógicas, como a gestão escolar ou coordenação pedagógica (Brasil, 2006).

Nesta resolução, também consta que o curso de Pedagogia deve possibilitar ao discente: “II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o **ambiental-ecológico**, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (Brasil, 2006, p. 1, grifo nosso). Com isso, espera-se que o(a) egresso(a) de Pedagogia compreenda não somente

⁵ Pessoas que não possuem formação formal em determinada área, mas possuem um nível de conhecimento considerado equivalente.

os fundamentos da educação, mas também os aspectos filosóficos, sócio-históricos, políticos e “ambientais-ecológicos”.

Notamos que a concepção de “ambiente” propagada pelo documento normativo orientador dos cursos de Pedagogia do país é baseada no entendimento da separação entre o ambiental-ecológico e o social. Essa compreensão é limitante e fragilizada, pois, como afirma Layrargues (2006), o acentuado processo de afastamento do ser humano da natureza é resultante do atual paradigma antropocêntrico que vê a natureza como uma fonte de recursos a serem expropriados, ou seja, numa visão utilitária que nutre as raízes da crise socioambiental imposta ao planeta ao longo dos últimos anos.

No entanto, neste artigo, defendemos o termo “socioambiental” em vez do “ambiental-ecológico”, pois essa terminologia coloca o ser humano aquém da natureza, isto é, afasta-o dela. Já o termo socioambiental contempla a relação intrínseca, dialógica e indissociável existente entre o ser humano e a natureza, entendimento esse que coaduna com os princípios da EA em que nos baseamos.

Nessa direção, nos últimos anos, tem se tornado cada vez mais corriqueiro acessar as páginas das redes sociais, ligar a televisão ou, até mesmo, o rádio e se deparar com uma notícia de algum problema socioambiental que atinge o meio ambiente e, conseqüentemente, a sociedade. Alguns exemplos, no contexto brasileiro, são os casos dos rompimentos da barragem do Fundão em Mariana (2015), da barragem Mina do Feijão em Brumadinho (2019), da mina da Braskem em Maceió (2023) e, mais recentemente, das enchentes no Rio Grande do Sul (2024).

Em regra, esses problemas são tratados de forma desvinculada da ação do ser humano, sendo retratados pela grande mídia como “desastres naturais”. Essa veiculação colabora para a perpetuação de uma visão ingênua e equivocada da relação entre humanos e natureza. Os problemas socioambientais, tais como o déficit de polinização, as mudanças climáticas devido ao aquecimento global e ao aumento do efeito estufa, o desmatamento, a perda de biodiversidade, a insegurança alimentar, entre outros, são algumas das conseqüências resultantes do modelo econômico da sociedade atual.

Esse cenário de colapso ambiental que vivenciamos denota a necessidade de atenção dos agentes da educação, a fim de encontrarmos alternativas para o nosso estilo de vida que

possibilitem a existência humana nos dias atuais, mas também permitam e não prejudiquem a existência das futuras gerações e a sobrevivência dos demais seres vivos. Por isso, destacamos a necessidade da adjetivação da educação com o termo “ambiental”.

Modesto; Araujo (2023a) discutem como é corriqueira a falta de reflexão sobre a origem das problemáticas e como essa falta incorre em uma concepção distorcida da realidade socioambiental. Ademais, segundo Silva; Guimarães (2018), a crise socioambiental é uma crise civilizatória porque é resultante do modelo societário em que vivemos, baseado no capital e na expropriação dos bens naturais para a obtenção de lucro. Fomos ensinados(as) a nos percebermos distantes da natureza, como superiores a ela e não como parte integrante. Essa visão antropocêntrica gera duas injustiças, a social e a ambiental. Nessa perspectiva, emerge a EA compreendida como um processo de educação que “[...] se caracteriza pela **ação com conhecimento**, pela capacidade de fazermos opções, **por se ter compromisso com o outro e com a vida**” (Loureiro, 2006, p. 28, grifos nossos).

Enfatizamos a necessidade de irmos além da compreensão de uma EA ecologista de conservação da natureza. Não estamos defendendo que não devemos conservá-la, mas que, sobretudo, precisamos nos preocupar com as interferências sociais, econômicas e políticas que provocam a destruição dos bens naturais. Nesse sentido, Reigota (2006, p. 13) aponta para a necessidade de definirmos a EA como uma educação política, a partir da “[...] análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos”. Logo, devemos ir além da dualidade entre natureza-humanidade.

Autores como Layrargues; Lima (2014) advogam a favor do entendimento da EA a partir da noção de campo social, porque existem objetivos e princípios distintos no fazer político-pedagógico, o que confere uma característica de pluralidade à EA. Desse modo, não há apenas uma EA nem uma única forma de realizá-la, mas sim perspectivas de EA baseadas em olhares e interesses distintos que ora se aproximam, ora se distanciam em seus princípios.

Por muito tempo, desenvolvemos uma EA preocupada apenas com a conservação do meio ambiente através de mudanças comportamentais individuais, como reaproveitar a água da máquina de roupas para lavar a calçada. Contudo, será mesmo que economizar água com essa atitude pontual trará soluções para o problema de distribuição de água que enfrentamos

no país? É nessa perspectiva que Layrargues (2020) discute sobre a formação do sujeito ecológico desobediente, pautado no ambientalismo radical, sob a ideia de que fazer a nossa parte não é suficiente, pois a crise socioambiental tornou-se um colapso, então é necessário desafiar a norma social da obediência servil e fazer política. Esse olhar político e social mobiliza a macrotendência da EA crítica, na qual o presente artigo está respaldado.

A EA vem ganhando cada vez mais notoriedade frente à urgência de aumentarmos a participação dos(as) alunos(as) no que diz respeito a assuntos socioambientais, por meio da interdisciplinaridade, mostrando aos(às) educandos(as) e educadores(as) que é possível e necessário fazer EA independentemente da disciplina e do contexto. Também, é por meio da EA, que podemos mobilizá-los(as) na construção de conhecimento compartilhado, produzindo-o em ação conjunta, objetivando implementar reformas ambientais, estabelecendo diálogo entre culturas e (re)pensando melhores condições de qualidade de vida para todos os seres vivos.

No tocante às políticas públicas, no Brasil, a EA foi institucionalizada pela Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), Lei n.º 6.938, de 1981, que estabeleceu a EA em todos os níveis de ensino, em ambientes formais e não formais. Posteriormente, a Lei n.º 9.795, de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) reconheceram a relevância e a obrigatoriedade da EA na Educação Básica brasileira (Brasil, 1999; 2012).

Contudo, não há interlocução entre as políticas públicas que discutem a EA e a formação docente, o que denota a necessidade de haver o diálogo entre as políticas supracitadas para alcançarmos a sustentabilidade do nosso planeta, porque, como alerta Nóvoa (2022, p. 43), “[...] precisamos de uma educação pública que nos permita ir além do espaço que já habitamos, e chegar mais longe. [...] A educação não serve para nos fecharmos no que ‘já somos’, serve para aprendermos a começar o que ‘ainda não somos’.” “Chegar mais longe” não significa, necessariamente, avançarmos destruindo os bens naturais, mas sim reinventarmos uma nova forma de viver e de estar no mundo, com respeito mútuo com a natureza, que é parte da gente, é nossa mãe cósmica, por meio da construção de uma relação dialética, horizontal e atenciosa que só é possível quando apreendemos a EA nas nossas ações cotidianas.

Percurso metodológico

Buscando analisar os artigos sobre EA na formação inicial do(a) pedagogo(a), realizamos uma pesquisa qualitativa (Flick, 2009), do tipo estado do conhecimento (EC). Segundo Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt (2021, p. 23), o EC consiste na “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo [...]”. Corresponde, assim, ao levantamento de textos publicados sobre um tema específico, caracterizando um trabalho que requer tempo de dedicação do(a) pesquisador(a) para analisar os estudos e desvelar o que vem sendo discutido em determinado campo científico.

No que tange ao levantamento bibliográfico realizado neste estudo, inicialmente, realizamos a busca ativa dos trabalhos na plataforma da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Posteriormente, ampliamos as buscas para a biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), pois essa associação tem um grupo de trabalho, o GT22, consolidado no contexto acadêmico-científico brasileiro sobre EA⁶.

Estabelecemos como critérios de inclusão para a análise: (i) a compatibilidade com o objetivo do levantamento (a relação entre EA e formação do/a pedagogo/a), (ii) a disponibilidade na íntegra em acesso aberto, e (iii) a publicação ocorrida dentro do recorte temporal de cinco anos (de 2019 a maio de 2024)⁷. Como critérios de exclusão, determinamos: (i) não se configurar como artigo científico, (ii) estar fora da temática pesquisada (por exemplo, pesquisas sobre a pedagogia histórico-crítica), e (iii) ser publicação duplicada. O Quadro 1 apresenta uma síntese do movimento realizado pelas autoras durante as buscas nas plataformas.

⁶ O Grupo de Trabalho (GT) 22 da ANPEd há dez anos compartilha trabalhos científicos, desde a 27ª reunião anual, que ocorreu em 2004.

⁷ Optamos por esse recorte temporal por objetivarmos identificar as produções mais recentes, isto é, as tendências temáticas dos últimos cinco anos.

Quadro 1 – Levantamento das produções científicas na CAPES, SciELO e ANPEd

Plataforma de busca	Descritores e palavras-chave	Filtros utilizados	Resultados encontrados	Quantidade selecionada
CAPES	“pedagogo” e “educação ambiental”	ambos no título (é/exato); últimos 05 anos	11 resultados	06 artigos
CAPES	“pedagogia” e “educação ambiental”	ambos no título (é/exato); últimos 05 anos	30 resultados	06 artigos
SciELO	“pedagogo” AND “educação ambiental”	busca em todos os índices; últimos 05 anos	Nenhum resultado	-
SciELO	“pedagogia” AND “educação ambiental”	busca em todos os índices; últimos 05 anos	09 resultados	Nenhum artigo foi incluído
ANPEd	pedagogia e educação ambiental	Sem aspas e sem recorte temporal	02 resultados	Nenhum artigo foi incluído
ANPEd	pedagogo e educação ambiental	Sem aspas e sem recorte temporal	Nenhum resultado	-

Fonte: As autoras (2024).

Como pode ser observado, as palavras-chaves (*pedagogia*, *pedagogo* e *educação ambiental*) foram as mesmas nas três plataformas, de modo que as alterações foram feitas apenas nos recursos booleanos. Em plataformas nacionais, utilizamos o “e”; já na plataforma internacional, utilizamos o “AND” em substituição ao conectivo “e” da língua portuguesa. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão e a realização da leitura dos títulos e resumos das produções científicas, selecionamos para análise oito artigos, conforme o Quadro 2, que apresentamos a seguir:

Quadro 2 – Publicações analisadas

Código	Título da publicação	Autores/as	Ano
Art. 1	Educação ambiental crítica: Possibilidades colaborativas no ensino de ciências da formação inicial de pedagogia	Lopes, Abílio e Moura	2023
Art. 2	Formação Inicial em Pedagogia e Educação Ambiental: uma abordagem histórico-crítica do currículo	Santos, Sudbrack e Sousa	2019
Art. 3	O silêncio sobre a Educação Ambiental nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais do Brasil	Teixeira <i>et al.</i>	2019

Art. 4	A Educação Ambiental na Formação do Pedagogo: a dimensão ambiental no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFPB – João Pessoa	Lopes e Abílio	2019
Art. 5	A abordagem do tema educação ambiental nos trabalhos de conclusão de curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia	Andrade	2021
Art. 6	Educação ambiental na formação de pedagogos: uma análise em instituições no Maranhão, Brasil	Costa, Silva e Santos	2023
Art. 7	A dimensão ambiental na proposta pedagógico-curricular para a formação de pedagogos e pedagogas	Dantas e Araujo	2021
Art. 8	A temática ambiental na formação de pedagogos: perspectiva freireana nos documentos oficiais	Rivoli, Stano e Santos	2022

Fonte: As autoras (2024).

Dos artigos levantados e analisados, durante o mês de maio de 2024, dois foram publicados em 2023, um em 2022, dois em 2021, e três em 2019. Não houve nenhuma publicação no ano de 2020 que atendesse plenamente aos critérios desta pesquisa. Após a seleção dos artigos que iriam compor o *corpus* da nossa análise, realizamos a leitura flutuante dos resumos, das introduções e das considerações finais, a fim de explorarmos as possibilidades do texto em análise.

No que tange à análise dos dados, adotamos a técnica da Análise Temática (AT) que, de acordo com Dias; Mishima (2023) e Silva; Barbosa; Lima (2020), consiste na identificação e na categorização aproximada dos temas/significados. Segundo os autores, a AT é uma técnica que pode ser utilizada nas pesquisas qualitativas e propõe sete etapas: (i) coleta, (ii) transcrição literal, (iii) ambientação/familiarização, (iv) acomodação, (v) identificação das unidades de contexto, (vi) dos núcleos de sentido, e (vii) dos temas resultantes dos dados. Desse modo, após idas e vindas nesse processo analítico, as categorias deste trabalho emergiram, sendo elas: “Currículo e EA” (englobando os artigos 1, 2, 3 e 6) e “A não tematização da EA” (composta pelos artigos 4, 5, 7 e 8). A seguir, apresentamos e discutimos os resultados do EC.

O que as pesquisas revelam? Tem espaço para a Educação Ambiental na formação do(a) pedagogo(a)?

Na categoria “Currículo e EA”, as pesquisas analisadas centram suas discussões nas ausências e/ou presenças da EA na matriz curricular do curso de Pedagogia e os impactos no processo de ensino e aprendizagem desses futuros profissionais.

Teixeira *et al.* (2019) destacam que a EA não pode ser colocada à margem, de modo secundário, na formação do(a) pedagogo(a). Os autores analisaram 27 currículos de Universidades Federais buscando verificar quais estavam trabalhando a EA na Pedagogia. Perceberam que apenas quatro IES ofertavam a EA como componente curricular obrigatório na grade do curso, enquanto 15 instituições ofertavam por meio de disciplinas optativas e oito não ofertam a EA. Teixeira *et al.* (2019) acrescentam que:

[...] é preciso pensar e discutir acerca dos prejuízos que este silêncio pode vir causar na formação dos educadores, para que aconteça uma melhoria que incentive a inserção da Educação Ambiental de forma obrigatória nas grades curriculares dos cursos de pedagogia dessas instituições, para oportunizar qualificação adequada dos pedagogos atuarem, também, como educadores ambientais (Teixeira *et al.*, 2019, p. 76).

Destacamos que essa presença ou ausência da EA nos cursos da Pedagogia pode impactar as práticas dos(as) egressos(as) e contribuir para a invisibilidade das problemáticas socioambientais no ambiente escolar. Por isso, convém aos(às) pedagogos(as) refletir sobre suas práticas educativas, para que se aproximem de um viés crítico-reflexivo, tal como apontam Teixeira *et al.* (2019).

Em harmonia com essa análise, Santos; Sudbrack; Sousa (2019) mencionam que o currículo da Pedagogia precisa contemplar a discussão sobre a EA com ênfase na capacitação dos(as) pedagogos(as), pois esses(as) professores(as) são responsáveis pela mediação do processo de ensino e aprendizagem, afirmando que:

[...] o currículo da formação inicial de professores, o qual determina a identidade desses profissionais, precisa ser visto não apenas com ênfase na prática, mas também sobre o conteúdo teórico, questionando se o mesmo tem sido elaborado através da disposição hierárquica ou não, da inclusão ou não dos conhecimentos (Santos; Sudbrack; Sousa, 2019, p. 126).

Podemos compreender que esse currículo não impacta somente as práticas, mas também a identidade docente. Desse modo, destacamos que o currículo não é neutro, visto que apresenta ideologias (hegemônicas e/ou contra hegemônicas), tal como afirmam Moreira; Silva (2002) e Apple (2002). Nesse contexto, Modesto; Araujo (2023b) mencionam que:

No âmbito da educação formal, é necessário, então, que a educação ambiental crítica esteja presente não só nas ações pedagógicas desenvolvidas por professores e professoras, mas, sobretudo, como **princípio explícito no Projeto Político-Pedagógico (PPP)** das instituições de ensino em toda a extensão do documento, estando presente nos objetivos e metas das escolas, fundamentos filosóficos e metodológicos e em perspectiva interdisciplinar e transversal (Modesto; Araujo, 2023b, p. 17, grifo nosso).

Consideramos que, se há essas lacunas na formação inicial dos(as) pedagogos(as), essa fragilidade pode fortalecer a ausência das discussões sobre as questões e impactos socioambientais nos currículos e, em especial, a necessidade urgente de levar essas discussões aos PPP, pois a abordagem desses documentos irá se refletir nas práticas pedagógicas e educativas desses(as) professores(as).

Santos; Sudbrack; Sousa (2019) enfatizam que a discussão da EA é imprescindível nos currículos das licenciaturas em Pedagogia, porque auxilia na ruptura de práticas hegemônicas, bem como na compreensão ampliada de que somos e fazemos parte da natureza (homem-natureza), ao invés da concepção de uma separação entre sujeitos(as) e meio ambiente.

Ainda na categoria “Currículo e EA”, Lopes; Abílio; Moura (2023) realizam um estudo para analisar as práticas críticas e colaborativas sobre a EA na disciplina obrigatória de Ensino de Ciências do curso de Pedagogia. Os autores destacam a importância dos problemas socioambientais e a discussão da EA crítica nessa licenciatura, pois o(a) pedagogo(a) pode contribuir para a emancipação dos(as) estudantes dos anos iniciais e das crianças da educação infantil, buscando a transformação social. Torna-se, assim, indispensável repensar as práticas educativas dos(as) pedagogos(as).

Em consonância, Costa; Silva; Santos (2023) afirmam que a fragilidade na formação do(a) pedagogo(a) pode se refletir no desenvolvimento formativo dos(as) estudantes, pois “[...] a escola é um lócus do processo ensino-aprendizagem, que permite a transformação do sujeito em cidadão” (Costa; Silva; Santos, 2023, p. 7).

Lopes; Abílio; Moura (2023) também destacam a urgência de um aprofundamento teórico da EA nos cursos de Pedagogia. A ausência ou a superficialidade nessa discussão pode ocasionar lacunas na formação inicial dos(as) pedagogos(as) e, posteriormente, fragilizar práticas educativas voltadas aos problemas socioambientais de forma crítica, como também influenciar ações pontuais e conservacionais do “meio ambiente” na educação escolar. Por isso, é preciso que a incorporação da EA ao currículo seja feita de forma consistente, permeada por discussões políticas e sociais e questionadora das condições sobre as quais a realidade brasileira foi construída, conforme o raciocínio dos autores citados. Para Lopes; Abílio; Moura (2023),

A questão é que apenas adentrar superficialmente nas ideias sobre EA dentro desses cursos não é o suficiente para a consolidação dos debates nas escolas. É preciso que seja uma **Educação Ambiental Crítica**, que se reafirme enquanto **prática pedagógica e política**, democraticamente fomentada, e de **orientação contra-hegemônica**, que caminhe ao lado dos sujeitos historicamente oprimidos (Lopes; Abílio; Moura, 2023, p. 11, grifos nossos).

Assim, há uma luta política de (re)existência para a efetivação da EA no currículo da Pedagogia. Defendemos que o processo de “tornar-se” educador(a) ambiental é uma construção contínua, pois a conscientização, a sensibilização e a emancipação dos(as) pedagogos(as) não poderá ser consolidada a partir de um componente curricular isolado ou apenas em um curso de formação inicial ou continuada.

No entanto, é fundamental a presença da EA nessa licenciatura, para que haja a sensibilização do(a) pedagogo(a) em relação às problemáticas socioambientais e esse(a) profissional contribua para a formação dos(as) discentes, assim como afirmam Costa; Silva; Santos (2023) e Santos; Sudbrack; Sousa (2019).

Nesse contexto, devemos considerar que “não se trata ‘apenas’ de uma questão educacional, mas de uma questão **intrinsecamente ideológica e política**” (Apple, 2002, p. 39, grifo nosso). Ressaltamos, assim, que há uma relação intrínseca entre o currículo (como foi estruturado, as teorias predominantes, as teorias que são ocultas e outros elementos que se fazem presentes e ausentes) e o processo educacional (formação docente, práticas pedagógicas e educativas, concepção de educação, etc.). Nessa direção, existe uma relação de poder, e essa relação reflete-se no espaço que a EA ocupa (ou não) nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia.

Por outro lado, nas discussões abordadas pelos trabalhos analisados, emergiu a segunda categoria “A não tematização da EA”. Essa categoria engloba as produções científicas que compreendem a EA como ferramenta e/ou como temática de ensino na formação do(a) pedagogo(a). No artigo de Lopes; Abílio (2019, p. 1), a EA é entendida “[...] [c]omo ferramenta adotada para transpor a barreira das ações impensadas”. Consideramos que esse entendimento coloca a EA como uma estratégia de ensino, e não como um processo educativo que permeia a educação como um todo.

Essa ideia de ferramenta contraria o que é defendido por autores que refletem sobre a EA a partir de uma perspectiva crítica, como Loureiro (2006, p. 31). Para ele, a EA é uma “[...] práxis educativa que é sim cultural e informativa, mas fundamentalmente política, formativa e emancipadora, portanto, transformadora das relações sociais existentes”. Assim, a EA vai além de ser uma mera ferramenta de ensino; ela é uma dimensão da educação que perpassa todo o currículo visando à transformação social através da conscientização crítica dos sujeitos.

Rivoli; Stano; Santos (2022) consideraram em seu trabalho a EA como temática. Os autores realizaram uma análise documental para averiguar a presença da EA em documentos oficiais que regem a educação pública brasileira, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases, as DCN-Pedagogia e o Plano Nacional de Educação. Foi constatado pelas autoras que ainda é incipiente a presença da EA nos documentos analisados.

É possível analisar, no artigo de Rivoli; Stano; Santos (2022), uma concepção de EA como temática que pode ser inserida na educação. Entretanto, ressaltamos que a EA não é uma ferramenta, tampouco deve ser compreendida como uma temática, tal como defendem Nascimento *et al.* (2021, p. 2015), quando afirmam que “[n]o âmbito educacional, a EA deverá ser trabalhada em todas as instâncias de formação e disciplinas dos currículos, integrando-se ao processo educacional mais do que um tema transversal.”

Dessa forma, é necessário que a EA seja entendida na formação dos(as) pedagogos(as) como um processo educativo que transpõe a discussão isolada de temas ambientais em datas comemorativas, como o dia da água, por exemplo, pois concordamos

com Loureiro (2006) no entendimento da EA como um processo educativo que se configura como uma aprendizagem para a vida, além dos espaços físicos da escola.

De acordo com Dantas; Araujo (2021), a inserção da EA no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão, está restrita a apenas uma disciplina (Educação e Ética ambiental), refletindo o que os documentos normativos que regem o curso preveem. Isto é, não há um compromisso com a discussão da EA permeando o curso, por todos os componentes curriculares, como recomendam as DCNEA. Dessa maneira, o curso de Pedagogia da referida Universidade entende a EA como uma temática, e não como um processo educativo que deve permear a formação e prática docentes desses(as) sujeitos(as).

O trabalho de Andrade (2021) corrobora os resultados obtidos nas demais pesquisas analisadas, porque a autora realizou um levantamento para verificar a presença da EA nos trabalhos de conclusão de cursos (TCC) de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia. Segundo Andrade (2021), dos 153 trabalhos produzidos pelos(as) estudantes no período de 2014 a 2018, somente seis tiveram as discussões da EA em seu bojo.

Esse cenário revela que a EA ainda é pouco discutida na referida Universidade, o que contribui para o enfraquecimento da EA como um processo que deve permear toda a educação. Consideramos que, se os cursos de formação inicial em Pedagogia não entendem a EA desse modo, possivelmente isso reverbera no fazer docente desses(as) futuros(as) profissionais.

Nessa direção, salientamos a necessidade da demarcação da EA como um processo educativo em consonância com as DCNEA, a fim de proporcionar aos(às) futuros(as) pedagogos(as) o conhecimento teórico-prático necessário para a formação ambiental dos(as) estudantes que por eles(as) passarem.

Considerações finais

Objetivamos analisar de que modo os artigos estão discutindo sobre a EA na formação inicial do(a) pedagogo(a). Os principais resultados mostraram a importância de as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia ofertarem disciplinas em EA, principalmente como componentes curriculares obrigatórios, pois, para que os(as) egressos(as) tenham

práticas pedagógicas e educativas na perspectiva da EA crítica, convém que a formação ambiental seja conduzida desde a formação inicial.

Por meio da análise dos artigos, percebemos que a restrição da EA a uma única disciplina no Ensino Superior é reflexo da falta de direcionamento dos documentos normativos, tanto das DCN-Pedagogia quanto da BNC-Formação, que regem os cursos de formação docente no Brasil e não coadunam com os princípios da EA crítica. Pelo contrário, estão a favor da manutenção de uma educação apolítica e acrítica que pouco questiona a lógica dominante. Não obstante, pontuamos que a EA como componente curricular restringe-se apenas ao nível do Ensino Superior.

Contudo, se a EA não deve ser enquadrada como disciplina e/ou em disciplinas específicas, como Ciências e/ou Geografia, na Educação Básica, a pergunta que surge é: como desenvolver a EA dentro de um modelo escolar que é organizado de modo disciplinar? É nesse sentido que consideramos a transversalidade como um caminho possível para a inserção da EA na Educação Básica, pois, conforme asseveram as Diretrizes Curriculares Nacionais, a transversalidade organiza a prática educativa em eixos temáticos que são integrados às disciplinas de modo a perpassar todas elas e contribuir “[...] para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente” (Brasil, 2013, p. 29).

Outrossim, os dados também demonstraram que os currículos não são neutros. Destacamos que as presenças ou ausências da EA nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, nas políticas de formação docente e nos PPP são imbricadas por ideologias. Essas ideologias trazem impactos na concepção da relação sujeitos(as)-natureza, sendo reflexos de percepções de EA que reverberam nas tendências conservacionista e pragmática.

Portanto, esperamos que essa pesquisa possa subsidiar, em ações futuras, uma melhor articulação entre as políticas públicas que discorrem sobre a formação docente, de modo a demarcar criticamente a EA nesse processo, principalmente para a formação dos(as) pedagogos(as).

Referências

ANDRADE, Caroline Almeida de. A abordagem do tema educação ambiental nos trabalhos de conclusão de curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 11, n. 2, p. 1–11, e31725, 2021. DOI: 10.34019/2237-9444.2021.v11.31725. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31725>. Acesso em: 6 jun. 2024.

APPLE, Michael Whitman. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 39-57.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 1.190, de 04 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm. Acesso em: 03 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 03 set. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 26 de abr. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. Resolução n.º 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 14 de abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curricularesnacionais-

2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Ministério da Educação (MEC): Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 18 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRITO, Vera Lúcia Fernandes de; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Cláudio Pinto. Formação docente e currículo: desafios contemporâneos. **Linguagens, Educação e Sociedade**, p. 118-138, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8397>. Acesso em: 27 abr. 2024.

COSTA, Jaciel Ferreira; SILVA, Maria de Fátima Sousa; SANTOS, Georgianna Silva dos. Educação ambiental na formação de pedagogos: uma análise em instituições no Maranhão, Brasil. **Revista Práxis**, v. 15, n. 29, 2023. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/4135>. Acesso em: 06 jun. 2024.

DANTAS, Cássia Machado Ribeiro; ARAUJO, Maria Inêz Oliveira. A dimensão ambiental na proposta pedagógico-curricular para a formação de pedagogos e pedagogas. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v. 8, n. 1, p. 1-18, 2021. DOI: 10.47401/revisea.v8i1.16065. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revisea/article/view/16065>. Acesso em: 6 jun. 2024.

DIAS, Ernandes Gonçalves; MISHIMA, Silvana Martins. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Revista Sustinere**, v. 11, n. 1, p. 402-411, 2023. DOI: 10.12957/sustinere.2023.71828. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/71828>. Acesso em: 4 jun. 2024.

FERREIRA, Luiz Gustavo; CORTELA, Beatriz Saleme Correa. Diretrizes para a formação de professores: análise comparativa entre os documentos de 2015 e 2019. **Revista Espaço do Currículo**, v. 17, n. 1, p. e67317, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i1.67317. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/67317>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FLICK, Uwe. Pesquisa qualitativa e quantitativa. In: FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 39-49, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* Capítulo I - História e Contemporaneidade: formação e trabalho de professores e professoras. In: GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba

Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito além da Natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nyhjdZ4hYdqVFdYRtx/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2025.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Manifesto por uma Educação Ambiental indisciplinada. **Ensino, Saúde e Ambiente** – Número Especial, p. 44-88, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/40204>. Acesso em: 20 dez. 2025.

LOPES, Theoffillo da Silva; ABÍLIO, Francisco José Pegado; MOURA, Amanda da Rocha. Educação ambiental crítica: Possibilidades colaborativas no ensino de ciências da formação inicial de pedagogia. **Revista Contexto & Educação**, v. 38, n. 120, p. e11752, 2023. DOI: 10.21527/2179-1309.2023.120.11752. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/11752>. Acesso em: 6 jun. 2024.

LOPES, Theoffillo da Silva; ABÍLIO, Francisco José Pegado. A educação ambiental na formação do pedagogo: a dimensão ambiental no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFPB – João Pessoa. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 36, n. 2, p. 296–318, 2019. DOI: 10.14295/remea.v36i2.9130. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/9130>. Acesso em: 6 jun. 2024.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli; VIDAL, Nathalia Cristina; SILVA, Analígia Miranda da. Reflexões sobre os impactos da Resolução no 02/2019 na Formação Inicial Docente. **Revista Ensin@ UFMS**, v. 2, n. 6, p. 115-132, 6 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/14755>. Acesso em: 12 ago. 2024.

MODESTO, Mônica Andrade; ARAUJO, Maria Inêz Oliveria. Ecos da formação ambiental sergipana: emergências discursivas docentes no contexto da educação do campo. **Educar em Revista**. v. 39, 2023a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/XrV3SvpDpdGstJWH7w5Nb6S/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MODESTO, Mônica Andrade; ARAUJO, Maria Inêz Oliveria. Princípios da Educação Ambiental. *In*: MODESTO, Mônica Andrade; NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira (org.). **Educação ambiental de base comunitária: princípios e práticas**. Aracaju: Criação Editora, 2023b. p. 5-28.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 7-37.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

NASCIMENTO, Luanne Michella Bispo *et al.* A emergência do educador ambiental crítico a partir da formação docente: importância do saber socioambiental na construção de projetos de intervenção coletivos. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 16, n. 2, p. 212–231, 2021. DOI: 10.34024/revbea.2021.v16.10601. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10601>. Acesso em 01 jun. de 2024.

NÓVOA, António. **Escola e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

RIVOLI, Maria Auxiliadora da Silva; STANO, Rita de Cássia Magalhães Trindade; SANTOS, Janaina Roberta dos. A temática ambiental na formação de pedagogos: perspectiva freireana nos documentos oficiais. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 17, n. 2, p. 189-210, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/16602>. Acesso em: 06 jun. 2024.

TEIXEIRA, Gislânya Santos *et al.* O silêncio sobre a Educação Ambiental nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais do Brasil. **Acta Brasiliensis**, v. 3, n. 2, p. 74-78, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333427043_O_silencio_sobre_a_Educacao_Ambiental_nos_cursos_de_Pedagogia_das_Universidades_Federais_do_Brasil. Acesso em: 06 jun. 2024.

SANTOS, Leandro dos; SUDBRACK, Edite Maria; SOUSA, Carlos Erick Brito de. Formação inicial em pedagogia e educação ambiental: uma abordagem histórico-crítica do currículo. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 2, p. 121-135, 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4496>. Acesso em: 06 jun. 2024.

SILVA, Marcio José; MUZZETI, Luci Regina. Educação Brasileira: projeto de uma crise. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 223-243, 2017. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/10140/7101>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SILVA, Clélia Christina Mello; GUIMARÃES, Mauro. Mudanças Climáticas, Saúde e Educação Ambiental como Política Pública em Tempos de Crise Socioambiental. **Revista de Políticas Públicas**, v. 22, p. 1151–1170, 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/9839/5794>. Acesso em: 26 abr. 2024.

SILVA, Manuela Ramos da; BARBOSA, Marcos Antônio de Souza; LIMA, Lucas Gabriel Bezera. Usos e possibilidades metodológicas para os estudos qualitativos em Administração: explorando a análise temática. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 14, n. 1, p. 111-123, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pca/article/view/38405>. Acesso em: 03 jun. 2024.

Submetido em: 20-01-2025

Publicado em: 10-04-2026