



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
CENTRO MULTIDISCIPLINAR DE ANGICOS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (2025)

**A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA
ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS
CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO RIO GRANDE DO
NORTE¹**

*TEACHER TRAINING IN ENVIRONMENTAL EDUCATION: ANALYZING
THE PROGRAM STRUCTURE OF THE PEDAGOGY COURSES IN RIO
GRANDE DO NORTE*

Julia Clara Roque de Brito²

Magnus José Barros Gonzaga³

RESUMO

A Educação Ambiental (EA) enquanto componente essencial da formação humana segue no esforço de consolidar seu espaço no âmbito da educação formal. Considerando o histórico de desenvolvimento da EA no Brasil, buscou-se identificar componentes curriculares em EA nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia presenciais de instituições públicas e privadas do Rio Grande do Norte (RN) e analisar a perspectiva epistemológica de EA predominante nos referidos componentes. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a pesquisa se valeu da análise de documentos institucionais e normativas legais vigentes. A pesquisa evidenciou que ainda existem lacunas formativas relacionadas a EA nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, tanto no que se refere a oferta de formação específica, como ao atendimento de uma perspectiva crítica de EA.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Licenciatura em Pedagogia; Políticas Públicas.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado/defendido ao Curso de Graduação em Pedagogia, no dia 18 de dezembro de 2025, como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga junto a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

² Orientanda do Curso de Graduação em Pedagogia, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).
Lattes ID: <https://lattes.cnpq.br/6805909767488474>.

³ Orientador do Curso de Graduação em Pedagogia, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).
Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/7072256973046545>.

ABSTRACT

Environmental Education (EE) is an essential element of human education, yet it is still struggling to establish itself in formal education. Considering the historical development of EE in Brazil, the aim of this study was to identify EE subjects in the structure of Pedagogy programs in the state of Rio Grande do Norte (RN) and analyze the epistemological perspective that prevails in the program structure. Based on historical materialism, this study used official documents and relevant legislation to identify and analyze nine EE subjects at six institutions in RN. The study demonstrates that there is a gap in the EE subject offerings in undergraduate Pedagogy courses, especially with regard to critical EE perspectives.

Keywords: Environmental Education; Bachelor's Degree in Pedagogy; Public Policies.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA), conceituada como “uma inovação educativa recente” (Loureiro, 2003, p. 37), “um subcampo derivado do campo ambientalista e também como um campo relativamente autônomo” (Layrargues e Lima, 2014, p. 25), desponta enquanto um direito “essencial e permanente da educação nacional” (Brasil, 1999) por meio da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

As discussões sobre a EA no Brasil, no entanto, não se iniciam com a instituição da PNEA, em 1999, afinal toda política pública é resultado de uma construção histórica permeada por avanços e recuos. O desenvolvimento da EA enquanto campo de conhecimento começa a se delinear a partir do movimento ambientalista, nos anos 1960 (Gonzaga, 2014; Dias, 2023).

O campo educacional é, então, instado a trabalhar a questão ambiental em seus espaços, uma vez que o tema tornou-se assunto recorrente na vida cotidiana. Ao considerar a educação produto e produtora da realidade social, é compreensível que novas temáticas passem a compor o currículo das instituições educativas ao longo do tempo, assim como certas temáticas podem excluídas desses currículos.

O presente trabalho parte dessas observações para adentrar o processo de formação docente inicial e identificar como se fundamentam os projetos político-pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia presenciais do Rio Grande do Norte (RN).

Esta problemática se torna relevante a partir do entendimento de que a educação, em uma perspectiva crítica, pode contribuir para a transformação social, podendo ser a EA um componente primordial desse desenvolvimento. Assim, toma-se a educação como processo essencial para a emancipação humana, que, por sua vez, busca a construção de uma alternativa societária mais justa.

Na busca por compreender as relações entre EA e formação docente, elege-se o materialismo histórico-dialético como método e cosmovisão que sustenta este trabalho, por entender que somente a crítica marxiana e marxista é capaz de explicitar as contradições da sociedade capitalista. O método referido se propõe a analisar a sociedade a partir das suas estruturas materiais, ao considerar as relações socioeconômicas como base que determina o modelo societário, permeado pela luta de classes.

A inquietação que constituiu o ponto de partida da presente pesquisa se desenvolveu durante o quinto período do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa). Na ocasião, a partir de um contato sistematizado com os

conhecimentos historicamente produzidos no campo na área da EA, através do projeto “Práxis educativas para a transformação social”, constituinte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), foi despertado o interesse pela temática.

As atividades desenvolvidas durante o Pibid exigiram estudo mais amplo por parte das professoras supervisoras e das(os) bolsistas de modo que foi possível alcançar uma compreensão mais sólida acerca da EA crítica e das suas possibilidades de trabalho. O projeto possibilitou o estudo reflexivo das macrotendências da EA no Brasil e o desenvolvimento de atividades pedagógicas em uma perspectiva crítica na escola campo de atuação, aspecto essencial para adentrar a temática.

Soma-se a esse processo a oportunidade de cursar o componente curricular “Educação, Meio Ambiente e Sustentabilidade”, obrigatório no Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia da Ufersa. Por meio desse componente, foi possível ampliar o debate epistemológico da problemática ambiental no contexto educacional.

Como parte dessa trajetória, se chegou ao questionamento disparador: existe a oferta de componentes curriculares de Educação Ambiental nos cursos de Licenciatura em Pedagogia?. A partir da delimitação formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa: **existe oferta de componentes curriculares referentes a Educação Ambiental nos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia de instituições públicas e privadas do Rio Grande do Norte (RN) ativos no ano de 2025?**

O objetivo geral da pesquisa consistiu em identificar a existência da oferta de componentes curriculares relacionados à EA nos projetos político-pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia presenciais de instituições públicas e privadas do RN que estão ativos no ano de 2025. O objetivo específico consistiu em analisar a concepção de EA predominante nos referidos componentes curriculares e relacionar os mesmos com as políticas públicas em EA no Brasil.

A análise das concepções de EA seguiu as formulações propostas por Layrargues e Lima (2014), que defendem a existência de três macrotendências político-pedagógicas: a conservacionista, a pragmática e a crítica.

As hipóteses iniciais indicavam que os cursos de pedagogia (a) não contemplam componentes curriculares específicos para formação em educação ambiental ou (b) os contemplam fundamentados em uma perspectiva conservacionista/pragmática.

2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: RELAÇÕES ENTRE CRISE SOCIOAMBIENTAL, POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

As discussões sobre o campo da Educação Ambiental emergem no contexto da sociedade capitalista, tendo no seu modo de produção um aspecto central da atual crise socioambiental⁴. Não se pretende, com essa afirmação, sugerir que “os problemas existentes foram todos inaugurados no capitalismo” (Loureiro, 2015, p. 169), mas sim, destacar que esse modelo societário intensificou e aprofundou as consequências negativas sobre o meio ambiente (Brügger, 1993).

O entendimento de EA elencado nesse estudo perpassa as contribuições de diferentes autoras(es) críticas(os), que percebem e analisam a EA enquanto um campo multifacetado e repleto de disputas pela hegemonia do termo. Os trabalhos desenvolvidos pelos professores Layrargues e Lima (2014), Gonzaga (2014a), Loureiro (2015) e Alier (2021) são os principais orientadores para a discussão da problemática.

É preciso mencionar que “os conhecimentos científico, tecnológico e filosófico não são neutros” (Loureiro, 2015, p. 165). Nesse sentido, a EA constituiu-se como um campo fundamentalmente multifacetado, composto por disputas pela sua hegemonia (Layrargues e Lima, 2014).

As concepções político-pedagógicas que compõem o campo da EA podem ser divididas em três grupos predominantes: o conservacionista, o pragmático e o crítico (Layrargues e Lima, 2014; Gonzaga, 2014a; Alier, 2021), como anteriormente mencionado.

Na perspectiva conservacionista parte-se de um conceito de meio ambiente limitado aos aspectos físicos, químicos e biológicos, com um forte apelo à natureza intocada, ao comportamentalismo e à dimensão humana afetiva com relação ao natural.

Com o avanço do modo de produção capitalista, no qual a dominância do mercado está sujeita a renovação das condições de exploração da natureza e do trabalho, é constituída a perspectiva pragmática - uma derivação da concepção conservacionista.

A perspectiva pragmática está fundada no chamamento para as mudanças comportamentais como meio de enfrentamento à crise socioambiental, na defesa do Desenvolvimento Sustentável e na crença de que a tecnologia constitui a solução para todos os problemas socioambientais.

⁴ Também chamada de crise ambiental. Considerando que a referida crise se manifesta na natureza, mas não é uma crise da natureza (Layrargues e Lima, 2014), e sim societária, é preferível nomeá-la enquanto crise socioambiental (Gonzaga, 2014a), pois sintetiza mais adequadamente essa relação entre os impactos de determinadas atividades humanas e a natureza.

Em contrapartida, a perspectiva crítica, alicerçada na tradição do pensamento crítico, no marxismo e no materialismo histórico-dialético, propõe uma compreensão sobre o meio ambiente que incorpora aspectos sociopolíticos, econômicos e culturais, ao mesmo tempo em que problematiza o modelo societário vigente mediante discussões que colocam em evidência as suas contradições.

Essencialmente a perspectiva crítica questiona os ditames do capital e defende uma proposta de sociedade alternativa (Loureiro, 2015), que seja fundamentada na justiça social e na valorização dos conhecimentos e das culturas dos povos originários.

Para a concepção crítica não é possível abordar os “problemas ambientais dissociados dos conflitos sociais” (Layrargues e Lima, 2014, p. 29), pois as questões como falta de acesso à água, produção elevada de lixo, catástrofes climáticas, entre outras, têm em uma atividade humana específica sua fonte, não são meros efeitos da natureza.

A EA é um campo plural, permeado por distintas concepções políticas e ideológicas acerca das problemáticas socioambiental e educacional, as quais repercutem em diferentes posições político-pedagógicas na abordagem da temática. Dessa maneira, ela integra “propostas educativas oriundas de concepções teóricas e matrizes ideológicas distintas” (Loureiro, 2005, p. 1474).

Reconhece-se, na abordagem adotada neste trabalho, que apenas uma das três macrotendências assinaladas condizem com a proposta de uma educação transformadora e emancipatória: a perspectiva crítica é a única que propõe, de forma intencional, a indissociação entre a questão ambiental e a questão social e assim contribui com o processo de mudança social.

Com base em estudos produzidos em escolas e universidades públicas, tais como Loureiro e Lima (2012), Silva (2013) e Gonzaga (2014b), é plausível pressupor que a Educação Ambiental, particularmente em sua epistemologia crítica, ainda necessita ser consolidada na formação de professoras(es) licenciadas(os). Afinal, não se pode esperar que professoras(es) trabalhem a temática socioambiental de maneira articulada em suas escolas se não lhes for oferecida uma sólida formação teórico-prática para esse fim.

Defende-se neste estudo uma perspectiva de Educação Ambiental Crítica, compreendida enquanto instrumento de articulação entre a educação e a transformação social. A macrotendência crítica resgata contribuições das diversas ciências (humanas, sociais e exatas), partindo do princípio de que a questão ambiental só pode ser completamente

analisada se forem considerados os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, físicos, químicos e biológicos que a constituem.

A política pública é compreendida neste trabalho como parte do desenvolvimento societário no qual ela está inserida: a sociedade capitalista e o Estado moderno, dois entes que “sempre estiveram intimamente relacionados” (Gonzaga, 2014a, p. 82).

Para se abordar uma política pública é preciso determinar nitidamente sua concepção, que depende estritamente da concepção de Estado, como afirma Gonzaga (2014a). Uma política pública construída no âmbito do Estado capitalista carrega disputas classistas e é fortemente afetada pela repressão estatal, que em sua essência representa os interesses políticos da classe dominante.

As políticas educacional e ambiental são, portanto, atravessadas pelo domínio do Estado capitalista democrático liberal, onde a “diluição do poder popular constitui um dos componentes essenciais” (Gonzaga, 2014a, p. 88).

Na perspectiva econômica neoliberal, que defende a redução do intervencionismo estatal na economia e o parco investimento do Estado no setor social (Basso e Neto, 2014), torna-se evidente a repressão aos interesses populares, especialmente quando se propaga a ideia de que o mercado é mais apto a administrar os serviços públicos.

Nesse entendimento, o conceito de política pública aqui expresso reconhece a existência de uma infinidade de definições para o termo e adota uma concepção de política pública enquanto conjunto orientado de ações de um governo (Souza, 2006).

Vista disso, as políticas ambientais e de formação docente no Brasil são resultado dessa dinâmica de ações governamentais e estatal, assim como congregam os conflitos sociais que constituem a educação e os problemas socioambientais nessa mesma esfera.

2.1 Breve histórico das políticas em Educação Ambiental no Brasil

A EA enquanto campo se projeta a partir do movimento ambientalista nos anos 1960 e começa a ser difundida em território brasileiro nos anos 1970, após o fim do regime ditatorial de 1964 (Gonzaga, 2014a), quando o país inicia sua abertura democrática.

O primeiro marco legal voltado à pauta ambiental no Brasil está intimamente ligado a esse contexto internacional: a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) é permeada pelas diversas estruturas sobre a pauta ambiental ao redor do mundo, das quais pode-se evidenciar o anteriormente citado movimento ambientalista e o surgimento do termo Educação Ambiental (*Environmental Education*), como aponta Dias (2023).

Instituída em 1981, a PNMA considera o meio ambiente enquanto um patrimônio público que exige proteção, com vistas ao uso coletivo, e aponta a EA como instrumento de promoção da participação ativa na defesa do mesmo.

Cabe pontuar ainda que o meio ambiente é compreendido, no âmbito da PNMA, enquanto “conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica” - sem nenhuma menção aos aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos.

No ano de 1988 é instituída uma nova Constituição Federal (CF) no Brasil, que segue mantida até o presente: o documento, para Saviani (2013), sofre influência do neoliberalismo, especialmente na área da educação. Em sua estruturação, a CF traz um capítulo exclusivo ao meio ambiente (CAPÍTULO VI - DO MEIO AMBIENTE), no qual a EA e a conscientização para a preservação ambiental são tidas como direitos, sem maiores detalhes sobre a efetivação dos mesmos.

Em 1996, com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que segundo Pereira (1999, p. 110) é permeada por uma “acirrada oposição de interesses”, têm-se a compreensão do ambiente social e natural como um dos fundamentos da formação básica para o Ensino Fundamental.

A partir da Lei nº 14.945 de 2024, que altera a LDB, incluiu-se ao Ensino Médio a construção de Projetos de Vida, que possuem uma perspectiva orientada para o “ambiental e socialmente responsável”.

Na esfera do Ensino Superior, têm-se o desenvolvimento da compreensão sobre o ser humano e o meio em que vive como finalidade, dentre outras.

A LDB vigente apresenta uma visão que dissocia natural e social, pois evidencia a questão socioambiental de maneira fragmentada. Além disso, não há nenhuma menção direta sobre a EA no documento.

Com a instituição da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), em 1999, são apresentadas as primeiras disposições legais dedicadas exclusivamente à EA. O documento sinaliza que a EA é parte essencial da educação nacional, devendo compor de maneira permanente e articulada todos os níveis e modalidades do processo educativo formal e não-formal.

É relevante destacar também, ainda no que se refere a PNEA, que a concepção de meio ambiente defendida avança para uma perspectiva socioambiental, uma vez que reconhece a interdependência entre natural, socioeconômico e cultural.

Os objetivos da PNEA envolvem *o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente*, isto é, que considere os *aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos*, e *o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social*, dois pontos que ao mesmo tempo que congregam com a perspectiva crítica de EA, também colocam ambiental e social em dissociação.

No que concerne à formação docente, a PNEA estipula que é preciso incorporar a dimensão ambiental a todos os níveis formativos da docência, assim como a própria área do meio ambiente, buscando alternativas curriculares e pedagógicas para tal. O artigo 10 salienta, ainda, que a dimensão ambiental deve estar presente em todas as disciplinas nos currículos da formação docente.

No âmbito escolar, a EA não deve ser implementada enquanto componente curricular específico, mas sim trabalhada de maneira articulada entre todas as áreas de conhecimento; já em cursos de pós-graduação, extensão e em áreas que tratam do aspecto metodológico da EA, a criação de um componente específico fica a critério.

Ademais, com a inclusão realizada pela Lei nº 14.926 de 2024, os temas relacionados a mudanças do clima, a proteção da biodiversidade e aos riscos e emergências socioambientais devem ser incorporados aos projetos institucionais e pedagógicos da educação básica e superior.

Pode-se considerar a PNEA enquanto a legislação mais relevante em EA do país, pois traz especificações e detalhamentos sobre o desenvolvimento da EA no âmbito nacional, estipulando orientações para tal. Arelada a essa política, têm-se ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), de 2012, que complementam as regulamentações anteriores.

As DCNEA se destaca por se tratar de um documento que orienta os cursos de formação docente e a educação básica, com vistas a tornar a EA parte estruturante dos currículos, e não uma mera temática distribuída pelos componentes. Reconhece-se, nesta política, que a EA não é um campo neutro e que as perspectivas conservacionista e pragmática ainda predominam nas instituições de ensino, de modo que se faz necessário *adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho e o consumo*.

Com vistas a eliminar quaisquer dúvidas deixadas pelas regulamentações anteriores, o Parágrafo único do Artigo 8 das DCNEA destaca que cursos, programas e projetos de

graduação, pós-graduação e extensão, assim como as áreas e atividades que tratam do aspecto metodológico da EA, podem criar componentes curriculares específicos em EA. Além disso, fica estipulado que a formação inicial e continuada de profissionais da educação deve conter a dimensão socioambiental em seus currículos.

Como objetivos, as DCNEA propõem-se a trabalhar uma compreensão integrada do meio ambiente, garantindo a *democratização e o acesso às informações referentes à área socioambiental*, fortalecendo a *consciência crítica sobre a dimensão socioambiental* e aprofundando o *pensamento crítico-reflexivo [...] a partir da dimensão socioambiental*. A abordagem curricular em EA deve relacionar a *dimensão ambiental à justiça social* em todas as suas nuances.

O texto das DCNEA também dispõe detalhadamente sobre a organização curricular na educação básica e superior, apontando como podem ocorrer a inserção dos conhecimentos em EA nessas propostas pedagógicas - que, por sua vez, devem ser permeadas pela visão socioambiental de meio ambiente.

O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), de 2023, que teve seu texto consolidado por meio de uma consulta pública realizada em 2018, traz entre seus princípios a *transdisciplinaridade* e a *sustentabilidade socioambiental*. O documento também salienta que a EA deve integrar os múltiplos aspectos e dimensões da *problemática ambiental*.

Entre os princípios do ProNEA, defende-se a *concepção de ambiente em sua totalidade*, abordando as *questões socioambientais* de maneira contextualizada e articulada. Entretanto, a visão do documento não demonstra tamanho compromisso com a perspectiva crítica da EA, pois aponta para a *construção de sociedades sustentáveis com pessoas atuantes e felizes em todo o Brasil*: sustentável e feliz em que sentido?. Não há, deste modo, nitidez acerca da concepção de EA defendida para os currículos formativos.

Todo esse apanhado de políticas públicas em EA é “síntese de um movimento que traduz as disputas e os conflitos políticos em torno da educação e dos problemas ambientais existentes na sociedade” (Gonzaga, 2014a, p. 102), sendo impossível não reconhecer tal aspecto, da mesma forma que é necessário reconhecer estas regulamentações como relevantes para o cenário educacional brasileiro.

2.2 Breve histórico das políticas de formação docente no contexto do curso de Pedagogia

O curso de Licenciatura em Pedagogia, que visa formar profissionais para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de outras áreas que

prevêem conhecimentos pedagógicos, passou por inúmeras modificações ao longo dos anos. Para fins desta pesquisa, considera-se as normativas vigentes, reconhecendo-as enquanto processos de construção historicamente situados.

A primeira normativa para o curso de Pedagogia, discutida por meio do Parecer CNE/CP n. 5/2005, traz esse breve histórico do curso e sinaliza as finalidades do mesmo. No que se refere a organização curricular, o parecer indica que deve-se respeitar os princípios constitucionais e legais, a diversidade sociocultural e regional, a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, assim como a organização federativa e a competência para a gestão democrática.

Enquanto princípios orientadores, têm-se como fundamentos a interdisciplinaridade, a contextualização, a democratização, assim como a pertinência e relevância social, e a ética e a sensibilidade afetiva e estética. É importante compreender, ainda, que a escola tem por função a educação para e na cidadania.

Ainda sobre a organização curricular, é necessário oferecer três núcleos de estudos: Básicos, de Aprofundamento e Diversificação e Integradores. O Núcleo de Estudos Básicos menciona o termo sustentabilidade, relacionando com a educação, que deve estar articulado nos conhecimentos desse núcleo.

Considerando o detalhamento de cada um dos núcleos, defendemos que o estudo do meio ambiente deve estar localizado no Núcleo de Estudos Básicos, entendendo a questão socioambiental enquanto uma *problemática central da sociedade contemporânea*.

Por meio dos estudos teórico-práticos, da investigação e da reflexão crítica, segundo o mesmo Parecer, a educação deve congrega contribuições do conhecimento ambiental-ecológico, dentre outros - se percebe, desta forma, que há uma dissociação entre ambiental-ecológico e social, que é reforçada quando trata-se do respeito às *diferenças de natureza ambiental-ecológica*.

Além disso, têm-se como objetivo formativo a atuação profissional *com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária*. Consideramos ser impossível uma sociedade justa sem que haja justiça socioambiental, cabendo considerar também que o próprio modelo societário de classes é essencialmente injusto.

O Parecer CNE/CP n. 3/2006 traz ajustes no que se refere ao Art. 14, que trata da formação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. O restante do texto permanece inalterado. Têm-se, então, instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP n. 1/2006.

Além dessas diretrizes para o Curso de Pedagogia, é importante considerar também as diretrizes que tratam sobre a formação inicial docente. Instituída através da Resolução CNE/CP n. 2/2019, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNFD) tratam sobre os currículos da formação docente. Há ainda, na mesma resolução, o estabelecimento da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, também chamada de BNC-Formação.

Tanto as DCNFD quanto a BNC-Formação tomam como orientação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a finalidade de desenvolver uma formação docente que esteja alinhada com as competências consideradas essenciais para a promoção da educação integral na educação básica.

Em seu Art. 12, a Resolução supracitada determina que as Diretrizes Curriculares Nacionais devem ser temáticas abordadas no âmbito da base comum dos cursos de licenciatura. Inclui-se, portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) neste contexto, de modo que a EA é tida como um conhecimento fundamental para os cursos de formação docente.

A BNC-Formação elenca dez competências gerais para a formação docente. Na competência 7 trata-se sobre o desenvolvimento de argumentos e a defesa de ideias, com base, dentre outros pontos, no respeito e na promoção da *consciência socioambiental* - termo que congrega aspectos sociais e naturais, extrapolando a visão reducionista entre sociedade e natureza -, do *consumo responsável* e do *cuidado do planeta*.

Por sua vez, a competência 10 elenca os *princípios sustentáveis* como essenciais para a tomada de decisões pedagógicas, com vistas a construção de um ambiente colaborativo de aprendizagens. Entretanto, não há detalhes sobre o que constitui tais princípios sustentáveis.

A Resolução CNE/CP n. 4/2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica e revoga a Resolução CNE/CP n. 2/2019, traz em seu Art. 4 que o *domínio dos conhecimentos da Educação Básica* é processo importante da formação docente - sendo a EA um campo de conhecimento legalmente essencial da educação formal, está reafirmada sua relevância na formação de professoras(es) licenciadas(os).

Entre os princípios formativos, no Art. 5 da mesma resolução, têm-se a *educação para a construção de um mundo sustentável* como elemento, onde se elencam questões primordiais para esse princípio, ainda que não haja um aprofundamento em relação à pauta socioambiental.

O capítulo IV, por seu turno, trata sobre a estrutura e currículo dos cursos de formação docente: o Art. 13 estipula que os cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura estarão divididos em quatro núcleos. Intitulado “Estudos de Formação Geral - EFG”, o Núcleo I é *composto pelos conhecimentos [...] que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo* e traz a pesquisa e o estudo da educação ambiental, *entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea*, como tópico base para toda formação docente.

Todas essas regulamentações apontadas são campo de disputas: afinal, embora congregue alguns anseios das entidades e organizações da esfera educacional, a presença dos ideais neoliberais toma grande parte do espaço. Para Brandt e Hobold (2023, p. 10), o que se tem é “uma formação de professores com uma concepção tecnicista e reprodutora”, pois há uma forte influência empresarial nesses documentos orientadores.

Considerando a delimitação desta pesquisa, cabe frisar que a estrutura curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia não possuem componentes curriculares previamente determinados, mas sim núcleos de formação - desta forma, não existe a obrigatoriedade de se ofertar um componente em EA.

É perceptível, portanto, que as políticas de formação docente são impactadas com o avanço do projeto neoliberal na sociedade contemporânea. No que tange ao objeto de estudo deste trabalho, é notória as escassas ou inexistentes formulações e concepções de EA declaradas nessas regulamentações - sendo esta interpretação uma forma de conceber a formação docente em EA a partir do materialismo histórico-dialético.

3 PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE: ASPECTOS ESTRUTURAIS E CONCEPÇÃO AMBIENTAL PREDOMINANTE

O Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPC), parte do currículo, é um documento “que define o tipo de ação educativa que a instituição desenvolverá” (Guimarães e Marin, 1998, p. 36) coletivamente no que se refere à formação de determinada(o) profissional. Através de um PPC é possível delinear quais os fundamentos teórico-filosóficos que orientam o trabalho pedagógico na esfera daquele curso.

Não é objetivo deste trabalho se aprofundar nas concepções e nos fundamentos dos estudos de currículo, mas sim identificar componentes curriculares em EA nos PPCs dos cursos de Licenciatura em Pedagogia presenciais de instituições públicas e privadas do RN

que estão ativos no ano de 2025 e analisar a perspectiva epistemológica dos mesmos, relacionando-os com as políticas públicas em EA.

Ainda assim, é relevante mencionar o conceito de currículo empregado neste trabalho. Conforme Silva (2016), o currículo é consequência de processo de seleção e organização de conhecimentos, o que implica necessariamente em uma escolha de conteúdos relevantes, que, por sua vez, denota o aspecto político desse processo. Logo, a supressão do termo “político” em um PPC aponta para uma tentativa de invalidar a própria essência curricular.

Para Apple (2008) esse esforço para expressar uma suposta neutralidade curricular é uma distorção da instituição escolar e do processo de escolhas que constituem o currículo. Embora inúmeras vezes o termo político seja omitido, não se pode “admitir a existência da neutralidade na construção de um Projeto Pedagógico” (Guimarães e Marin, 1998, p. 36).

Com base nos objetivos propostos, foram identificadas, a partir de consultas ao Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (e-MEC), seis instituições que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial no estado do RN, sendo três instituições públicas e três instituições privadas.

No total, foram analisados oito PPCs. No caso do Centro Universitário Mauricio de Nassau, o documento curricular não estava disponível ao público, o que impediu o estudo qualificado da proposta, pois houve acesso apenas à ementa do componente. O Campus Avançado de Patu, por sua vez, não ofereceu informações suficientes para se constatar a existência do curso ativo de Pedagogia. O quadro abaixo detalha a construção dos dados:

Quadro 1 – Lista de Instituições de Ensino Superior (IES) que compõem o objeto de pesquisa

Nº	IES	Título do documento	Localidade	Ano
Nº 1	Centro Universitário Mauricio de Nassau - UNINASSAU	Desconhecido	Natal/RN	Desconhecido
Nº 2	Faculdade Estácio de Natal - Estácio Natal	Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia	Natal/RN	Desconhecido
Nº 3	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (Campus Mossoró)	Projeto Pedagógico Licenciatura em Pedagogia/Modalidade Presencial	Mossoró/RN	2024
Nº 4	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (Campus Avançado de Assú)	Projeto Pedagógico Curso Presencial de Licenciatura em Pedagogia	Assú/RN	2021
Nº 5	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Desconhecido	Patu/RN	Desconhecido

	- UERN (Campus Avançado de Patu)			
Nº 6	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (Campus Avançado de Pau dos Ferros)	Projeto Pedagógico Pedagogia/Licenciatura/Presencial	Pau dos Ferros/RN	2024
Nº 7	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (Campus Natal)	Projeto Político Pedagógico e Curricular do Curso de Pedagogia Presencial	Natal/RN	2019
Nº 8	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (Campus Caicó/Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES)	Projeto Pedagógico Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia	Caicó/RN	2018
Nº 9	Universidade Federal Rural do Semi-Árido - Ufersa (Campus Angicos)	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia	Angicos/RN	2016
Nº 10	Universidade Potiguar - UNP	Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia	Natal/RN	Desconhecido

Fonte: Autoria própria (2025).

A respeito dos componentes curriculares identificados, contabilizou-se um total de nove. Os detalhes estão no quadro a seguir:

Quadro 2 – Lista de componentes curriculares identificados

IES	Componente curricular em Educação Ambiental ou correlato	Período	Participação	Modalidade	CH
Nº 1	Desenvolvimento Sustentável e Direitos Individuais	Desconhecido	Desconhecida	Desconhecida	Desconhecida
Nº 2	Educação Ambiental	7º	Obrigatória	On-line	80h
Nº 3	Meio Ambiente e Educação Ambiental	8º	Optativa	Presencial	60h
Nº 3	Educação Ambiental nas Práticas Pedagógicas	8º	Optativa	Presencial	60h
Nº 4	Meio Ambiente e Educação Ambiental	7º	Obrigatória	Desconhecida	60h
Nº 4	Educação Ambiental nas Práticas Pedagógicas	8º	Obrigatória	Desconhecida	75h
Nº 6	Educação Ambiental e o Processo Educativo	8º	Optativa	Desconhecida	60h
Nº 8	Educação, Meio Ambiente e Sociedade	Desconhecido	Optativa	Presencial	83h

Nº 9	Educação, Meio Ambiente e Sustentabilidade	9º	Obrigatória	Presencial	60h
------	--	----	-------------	------------	-----

Fonte: Autoria própria (2025).

A proposta de análise aqui desenvolvida visa distinguir a perspectiva epistemológica dos componentes curriculares em EA identificados nos PPCs delimitados. Por isso mesmo, como já foi dito, parte-se de um conceito de currículo enquanto processo político de seleção e organização de conhecimentos tidos como relevantes.

Essa investigação da perspectiva epistemológica dialoga com diferentes políticas públicas, tanto no que diz respeito à formação docente em Pedagogia, quanto ao estipulado sobre EA na Constituição Federal (CF) de 1988, na Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) e no Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA).

Para a identificação e coleta dos documentos institucionais pertinentes foram utilizados os sites oficiais, páginas em redes sociais e o contato via e-mail - em algumas situações não se localizou os documentos e não houve retorno dos e-mails.

3.1 Programa da disciplina do Centro Universitário Mauricio de Nassau – UNINASSAU

A proposta curricular da UNINASSAU não está publicizada, de modo que a análise que se apresenta está limitada ao programa da disciplina disponibilizado pela coordenação do curso, quando contactada. Intitulado “Desenvolvimento Sustentável e Direitos Individuais”, o componente demonstra, diante das informações coletadas, um forte apelo ao conceito de Desenvolvimento Sustentável (DS), difundido a partir do relatório Nosso Futuro Comum (Brundtland *et al.*, 1987).

Segundo Guerra *et al.* (2007), o relatório apresenta uma série de controvérsias, tais como a falta de definição de um sujeito coletivo, para que seja possível delinear de quem depende o DS; a dificuldade de definir quais são as necessidades básicas e supérfluas do presente e do futuro; e a falta de especificação do tipo de atividade humana que é responsável por agravar a crise socioambiental.

A ementa do documento menciona, ainda, o termo *responsabilidade socioambiental*, que remonta ao contexto empresarial, conceito que busca envolver legislação ambiental e sistemas de gestão, no sentido de “minimizar os problemas sociais e ambientais da atualidade” (Busch e Ribeiro, 2009, p. 2). Portanto, responsabilidade socioambiental e DS são

nuances da mesma questão: mitigar os “efeitos colaterais” causados pelo avanço do capital, sem jamais freá-lo.

Cabe pontuar ainda que a bibliografia básica do componente “Desenvolvimento Sustentável e Direitos Individuais” não possui nenhuma referência a EA, somente à chamada metodologias ativas de ensino. Na bibliografia complementar há três autores que tratam especificamente da questão ambiental, sendo o primeiro referente propriamente a EA, o segundo relacionado à gestão ambiental e o terceiro diz respeito à responsabilidade socioambiental. O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) também compõe a bibliografia complementar.

Com isso, pode-se perceber que o componente “Desenvolvimento Sustentável e Direitos Individuais” se orienta a partir de uma perspectiva pragmática de EA, pois se atrela ao ambientalismo de resultados e ao ecologismo de mercado (Layrargues e Lima, 2014), sendo incapaz de contribuir para uma educação transformadora.

3.2 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade Estácio de Natal – Estácio Natal

Inicialmente, é importante destacar que o PPC de Pedagogia na Estácio Natal não utiliza o termo “político”, o que transmite a ideia de que o curso em questão é neutro - muito embora não se possa admitir que haja neutralidade em qualquer processo de seleção e organização de conhecimentos.

Nos tópicos iniciais da proposta curricular, que tratam sobre a organização didático-pedagógica, indica-se que o PPC é resultado de um processo participativo e democrático, cujo propósito é educar para transformar. Define-se assim, como missão, uma formação ativa e política. Ainda que apresente uma visão crítica, contudo, não se configura como uma perspectiva voltada à superação da sociedade de classes.

A crítica pela crítica não é suficiente: é necessário conhecer e caracterizar, em sua essência, o objeto da crítica e apresentar os fundamentos epistemológicos e políticos que a estruturam, bem como ao que se contrapõe. Caso contrário será uma crítica vazia. Uma vez que tudo está em constante transformação, é preciso ter nítido o que se pretende transformar.

A formação defendida pela IES é voltada para o mercado de trabalho, com foco no desenvolvimento de competências *demandadas para o profissional da educação do futuro*, conforme o documento referência. O curso é tido, ainda, como um contribuinte do desenvolvimento social e sustentável.

Dentre os compromissos do curso, ressalta-se a menção ao respeito à *sustentabilidade* e à diversidade *socioambiental* - dois termos que demonstram ter sido empregados sem a devida consideração de seus significados, o que leva a percepção de que desenvolvimento sustentável e sustentabilidade possuem o mesmo fundamento teórico-filosófico.

Especificam-se, ainda, as bases filosóficas e epistemológicas do curso: racionalismo de Kant e culturalismo sócio-histórico de Hegel, tendo como metodologias o humanismo construtivista de David Ausubel, John Dewey, Jean Piaget e Lev Vygotsky.

Esses apontamentos são importantes para evidenciar que a proposta de um componente é permeada pela orientação presente no currículo como um todo.

Outra menção considerável é ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que, segundo o PPC, salienta que os cursos de graduação na Estácio Natal devem oportunizar, dentre outros aspectos, a *interpretação e valorização dos fenômenos sociais e ambientais* - uma visão que perceptivelmente dissocia a dimensão social da ambiental.

O documento destaca que o meio ambiente é abordado de maneira transversal, com valorização da formação ética e cidadã. Nesse aspecto, um dos objetivos específicos constitui o respeito às diferenças ambiental-ecológicas. Desperta-se, então, o interesse por compreender como é possível se abordar o meio ambiente de maneira transversal, apartando a dimensão social da natural.

Cabe salientar, por fim, que o componente de EA é compreendido como suporte ao desenvolvimento de competências que contribuam para a formação integral. Em outras palavras, a EA não se configura como componente constitutivo dessa formação, mas como uma competência específica que auxilia nesse processo.

O componente curricular em EA do curso de Licenciatura em Pedagogia da Estácio Natal é intitulado “Educação Ambiental”, obrigatório no 7º período do curso, com carga horária teórica de 80 horas e ofertado na modalidade on-line. Em sua bibliografia básica e complementar estão obras que tratam de EA e ecologia integral, sustentabilidade e desenvolvimento.

Convém mencionar, inclusive, que uma das obras referência no componente em análise é parte da bibliografia complementar do componente “Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza e Suas Tecnologias”, em uma inegável associação entre EA e ciências da natureza.

A ementa aponta como tópicos de discussão o desenvolvimento sustentável, os movimentos ambientalistas, a relação EA, pedagogia, política e sociedade, os projetos em EA

e os desafios do educador ambiental frente aos problemas sociais e os espaços não-formais de educação (ONGs, empresas e comunidades).

Tendo em mente o exposto, nota-se que embora haja a oferta de um componente específico e obrigatório de EA, compete observar a problemática epistemológica: é percebida, a partir da bibliografia sinalizada, uma ausência de autoras(es) críticas(os), impossibilitando assim a formação emancipatória e para a emancipação.

3.3 Projeto Pedagógico Licenciatura em Pedagogia/Modalidade Presencial da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (Campus Mossoró)

A UERN oferta o curso de Licenciatura em Pedagogia nas cidades de Mossoró, Assú, Patu e Pau dos Ferros. Esse subtópico diz respeito ao Campus Mossoró.

A proposta curricular da UERN Mossoró estabelece como principal objetivo pedagógico a formação para o exercício da docência e para a atuação na gestão dos processos educativos, porém não menciona a questão ambiental em seus objetivos específicos. No perfil profissional, destaca-se a práxis como elemento fundante, embora o conceito não seja aprofundado de forma consistente e teórica.

No tópico que trata das competências e habilidades, há uma menção a necessidade de respeitar as diferenças ambiental-ecológicas, o que demonstra, como já dito, uma dissociabilidade entre as dimensões social e natural.

O documento, que se propõe a ser interdisciplinar, contextualizado, flexível e democrático, além de promover a relação entre teoria e prática e articular ensino, pesquisa e extensão, organiza-se em dois eixos formativos.

O primeiro eixo formativo aborda a educação como processo social de transmissão e apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente, e seus componentes têm por finalidade subsidiar uma compreensão ampla dos processos educativos. O segundo eixo formativo diz respeito à pesquisa e às práticas pedagógicas, cujos componentes se distribuem em três núcleos de estudo, nos quais a pesquisa ocupa posição central em sua concepção.

Os núcleos de estudos articulam-se aos eixos e princípios formativos e organizam-se em núcleos básicos, de aprofundamento e diversificação e integradores. O projeto enfatiza que, embora haja essa divisão estrutural, a formação propiciada é de caráter integrado, com articulação entre os diferentes núcleos.

O núcleo de estudos básicos comporta as disciplinas introdutórias, de fundamentos, de especialização e de natureza tecnológicas. O núcleo de estudos de aprofundamento e

diversificação abrange os componentes de aprofundamento, os componentes optativos, os seminários temáticos, as práticas pedagógicas programadas, o laboratório de monografia e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O núcleo de estudos integradores comporta a participação orientada em atividades relacionadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão.

Os componentes curriculares em EA localizam-se no núcleo de aprofundamento e diversificação, cuja finalidade consiste em diversificar os estudos, como a própria denominação indica. Intitulados “Meio Ambiente e Educação Ambiental” e “Educação Ambiental nas Práticas Pedagógicas”, esses componentes possuem caráter teórico e optativo, com carga horária de 60 horas cada e compõem a matriz curricular no 8º (e último) período do curso.

A matriz curricular indica, ainda, a existência de dois subeixos de aprofundamento: em Educação Ambiental ou em Educação Especial, circunstância que exige a escolha entre duas áreas distintas e essenciais para a formação em Pedagogia.

O componente “Meio Ambiente e Educação Ambiental” apresenta em sua ementa os seguintes tópicos: contextualização histórica de meio ambiente e EA; percepções e representações de meio ambiente e EA; relação EA e DS; problemáticas socioambientais; práticas pedagógicas de EA, cidadania e sustentabilidade. A bibliografia correspondente contempla obras relativas à EA e à sustentabilidade.

O componente “Educação Ambiental nas Práticas Pedagógicas” apresenta, em sua ementa os seguintes pontos: EA e currículo escolar; projetos de ensino em EA; resolução de problemas a partir de temas geradores; atividades pedagógicas para a EA; experiências de projetos em EA; diagnósticos de problemáticas socioambientais; elaboração de projetos de intervenção em problemas concretos. A bibliografia reúne obras sobre o percurso e os fundamentos da Educação Ambiental, sobre meio ambiente e formação docente e sobre a função social da Educação Ambiental.

Dessa forma, à luz da estrutura do componente, torna-se perceptível que a organização curricular se orienta por viés crítico, embora não se explicita qual crítica se pretende sustentar nem quais perspectivas a proposta de Educação Ambiental busca confrontar. Observa-se, ainda, forte ênfase no aprender a fazer, com focalização em atividades e experiências pedagógicas, sem um encadeamento conceitual suficientemente estruturado para abarcar um conjunto mais amplo de conceitos fundamentais em Educação Ambiental.

3.4 Projeto Pedagógico Curso Presencial de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (Campus Avançado de Assú)

No que se refere ao Campus Avançado de Assú, o PPC, datado de 2021, alinha-se substancialmente a proposta orientadora do curso no Campus Mossoró, especialmente quanto aos objetivos, à fundamentação teórica, ao perfil profissional, aos princípios formativos e às competências e habilidades a serem desenvolvidas.

A organização curricular divide-se em três grupos: o primeiro abrange os fundamentos educacionais e pedagógicos; o segundo se dedica aos conhecimentos específicos relacionados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e o terceiro orienta-se às práticas pedagógicas.

Os componentes relacionados à EA estão alocados nos grupos II e III, com denominações idênticas às utilizadas no no Campus Mossoró - ressalvada a diferença de que as duas disciplinas no Grupo II são teóricas e com carga horária de 60 horas cada, enquanto a disciplina no Grupo III possui caráter prático e carga horária de 15 horas.

Na matriz curricular, o componente “Meio Ambiente e Educação Ambiental” está organizado no 7º período, possui uma carga horária de 60 horas e tem caráter teórico; já o componente “Educação Ambiental nas Práticas Pedagógicas” está organizado no 8º período, com carga horária total de 75 horas, sendo 45 horas teóricas e 30 horas práticas.

Há algumas questões que deixaram dúvidas em relação aos componentes correlatos à EA: primeiro, os quadros 2, 3 e 5 apontam uma divisão em 60 horas teóricas e 15 horas práticas para o componente “Educação Ambiental nas Práticas Pedagógicas”, enquanto o item 11.2 apresenta um ementário para este componente com a divisão em 45 horas teóricas e 30 horas práticas. Além disso, o item 11.2 trata do ementário de componentes optativos, de modo que causa incerteza acerca do caráter componente “Educação Ambiental nas Práticas Pedagógicas”. Não é possível precisar, também, se são dois ou três componentes em EA.

Em “Meio Ambiente e Educação Ambiental”, a ementa contempla os seguintes temas: contextualização das percepções e representações de meio ambiente; relação entre Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável; emergência da Educação Ambiental e epistemologia ambiental; cidadania; justiça ambiental; ecologia de saberes; práticas pedagógicas em Educação Ambiental em espaços escolares e não escolares; Educação Ambiental e interlocuções com a BNCC; problemáticas socioambientais. A bibliografia desse componente apresenta, em predominância, obras relacionadas a resolução de problemas imediatos, sem subsidiar o devido aprofundamento sistemático da crise socioambiental.

Identifica-se a presença de críticas relacionadas às questões ambientais, embora não se explicita de forma clara a natureza e a profundidade dessas problemáticas.

O ementário do componente “Educação Ambiental nas Práticas Pedagógicas” propõe-se a discutir EA nos currículos escolares, projetos de ensino em EA, resolução de problemas a partir de temas geradores, experiências de projetos em EA, atividades pedagógicas em EA, diagnósticos de problemáticas socioambientais e propostas de intervenção em problemas concretos. As referências bibliográficas dialogam com esses tópicos e remetem a uma perspectiva de Educação Ambiental orientada a resultados, na qual se supõe que a ação individual seja capaz de modificar a realidade, desconsiderando, contudo, que a participação isolada não promove transformações estruturais.

3.5 Projeto Pedagógico Pedagogia/Licenciatura/Presencial da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (Campus Avançado de Pau dos Ferros)

A semelhança na organização curricular também se evidencia no Campus Pau dos Ferros, que igualmente apresenta objetivos, fundamentação, perfil profissional, princípios formativos e competências e habilidades que dialogam com os projetos de Mossoró e Assú, o que se mostra compreensível, uma vez que se trata de uma mesma IES, com diferentes campi.

Na matriz curricular desse campus, o componente em EA intitula-se “Educação Ambiental e o Processo Educativo”, possui caráter optativo, carga horária teórica de 60 horas e compõe o 8º (e último) período do curso.

O ementário desse componente contempla os seguintes tópicos: conceitos e princípios da EA, educação para a sustentabilidade e articulação teórico prática da EA. A bibliografia apresenta títulos semelhantes aos demais componentes da instituição, acrescidos de outras obras. Ainda assim, mantém uma presença consistente de referenciais associados a uma EA pragmática, orientada à educação para o desenvolvimento sustentável, e não para a sustentabilidade em sentido crítico e ampliado.

Cabe salientar, por fim, que os campi Assú e Pau dos Ferros não deixam evidente se os componentes em EA são ofertados exclusivamente na modalidade presencial, ainda que se trate de cursos presenciais, permanecendo aberta a possibilidade de oferta na modalidade on-line.

3.6 Projeto Político Pedagógico e Curricular do Curso de Pedagogia Presencial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (Campus Natal)

O curso de Licenciatura em Pedagogia na UFRN Natal passou por um processo de reformulação, com início das discussões em 2013 e intensificando-as em 2015, em função da Resolução CNE nº2/2015. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) promoveu, conforme explicitado no documento analisado, diversas atividades participativas com vistas à formulação da proposta curricular em vigor.

Entre as lacunas formativas identificadas nesses processos participativos, destacou-se a necessidade de inclusão de novos componentes curriculares - a Educação Ambiental figurou entre os tópicos elencados, ao lado de outros que não se vinculam diretamente aos objetivos deste trabalho. Apesar disso, o PPC não instituiu um componente específico de Educação Ambiental, ainda que tenha incorporado componentes destinados aos demais tópicos identificados na coleta de dados realizada pelo NDE.

No que concerne aos objetivos formativos e ao perfil profissional estipulados na proposta, identifica-se a contribuição para *a formação de uma sociedade justa, democrática, inclusiva e solidária*, o que necessariamente requer uma formação em EA. Percebe-se, portanto, que a EA não se configura como uma parte essencial da formação integral nessa proposta.

Não se justifica detalhamento aprofundado dessa proposta curricular, uma vez que não contempla componente específico de EA - circunstância que gera impacto concreto ao promover lacuna formativa significativa.

3.7 Projeto Pedagógico Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (Campus Caicó/Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES)

O PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), em Caicó, salienta que o documento foi construído com base na legislação vigente e por meio de processos participativos de diálogo. A introdução da proposta já menciona a interdisciplinaridade e a relação entre teoria e prática.

Em seus objetivos, o documento estabelece que a formação se dará em uma *perspectiva crítica, criativa e inclusiva*. A justificativa diz que há uma exigência de formação para o respeito à diversidade, democracia e justiça social. No perfil profissional, o *domínio*

dos conteúdos da Educação Básica para a análise crítica da realidade com vistas a superação de seus problemas é um dos elementos.

A questão das diferenças ambiental-ecológicas também aparecem nesse texto, assim como está presente nos documentos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições Estácio Natal e UERN Mossoró, no tópico dedicado às competências e habilidades. É notória a dissociação entre as dimensões social e natural.

Essa dissociabilidade entre as dimensões social e natural é reforçada quando se analisa a apresentação dos componentes: no tópico sobre as concepções de formação, *a discussão sobre o meio ambiente está contemplada no componente obrigatório Ensino de Ciências Físicas e Biológicas I e II*. Associar o meio ambiente como um tema próprio das ciências naturais é desapropriá-lo de seus aspectos sociopolíticos, econômicos e culturais.

Há um componente específico em EA, intitulado “Educação, Meio Ambiente e Sociedade” ou “Educação, Meio Ambiente e Sociedade: Princípios de Sustentabilidade” (aparecem os dois nomes), mas não há uma especificação sobre qual semestre sugere-se que seja cursado.

Na ementa, o componente está dividido em 68 horas de carga horária teórica e 15h de carga horária prática, totalizando 83 horas. Os tópicos de estudo são: epistemologia da EA; sociedade, homem e relações de sustentabilidade; dimensão sócio-ambiental da educação; dimensões políticas da EA; evidências em pesquisa ambiental; e inserção da temática em ambientes escolares e não escolares. A bibliografia traz algumas referências presentes em outros PPCs, bem como está orientada para uma perspectiva crítica.

Percebe-se, desta forma, a presença de tópicos que sugerem o trabalho com a perspectiva da EA crítica; contudo, o fato do próprio PPC não explicitar a indissociabilidade entre as dimensões social e ambiental leva a crer que a crítica proposta não se orienta por essa perspectiva. Essa vertente se estrutura filosoficamente nas contribuições do marxismo, do materialismo histórico-dialético, da teoria crítica, bem como da ecologia política.

3.8 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Ufersa (Campus Angicos)

A UFERSA constitui a instituição na qual este trabalho se origina e desenvolve, razão pela qual se torna impossível desconsiderar que o próprio problema de pesquisa aqui proposto emerge das contribuições do componente curricular em Educação Ambiental presente no curso de Licenciatura em Pedagogia dessa instituição.

Dentre os PPCs analisados, o do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFERSA é o único que não apresenta uma longa história de implementação: a primeira turma ingressou no semestre letivo 2017.1 e concluiu no semestre letivo de 2021.2. O documento aponta que o curso surge a partir do esforço coletivo das(os) docentes da área de Humanas do Centro Multidisciplinar de Angicos (CMA).

A proposta curricular assinala e retoma diversas vezes a questão do educar enquanto ato político, recorrentemente com base em Paulo Freire, no entanto suprime o termo político de seu título. Um PPC é essencialmente um documento político, logo a ausência do termo é controversa.

Tendo a interdisciplinaridade e flexibilidade curricular como base, os objetivos deste PPC é possibilitar a(ao) docente condições teórico-práticas para uma *atuação crítica, reflexiva, contextualizada e inovadora* na Educação Básica. Também são mencionados como objetivos a promoção da cidadania e a *construção de sociedade mais justa, igualitária e socioambientalmente equilibrada*, com vistas à emancipação humana.

Dentre as competências e habilidades, vale destacar que se espera da(o) profissional formada(o) a capacidade de aplicar os conhecimentos socioambientais, dentre outros, ao campo da educação, assim como se espera que tenha-se a capacidade de identificar problemas socioambientais, dentre outros, a fim de contribuir para a superação. Além disso, o respeito às diferenças ambiental-ecológicas, entre outras, também aparece no texto.

A organização curricular se dá por meio de três núcleos (Núcleo de Estudos de Formação Geral, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores) e cinco eixos estruturantes (Eixo Estruturante I: Ciências da Educação, Eixo Estruturante II: Política e Gestão da Educação, Eixo Estruturante III: Práticas Pedagógicas, Eixo Estruturante IV: Pesquisa e Práticas Educacionais e Eixo Estruturante V: Educação, Meio Ambiente e Inclusão Social), que se subdividem em onze eixos temáticos (Educação e Sociedade; Educação, Política e Sociedade; Conhecimento, Cultura e Identidade; Educação, Política e Práticas Sociais; Tecnologia e Educação; Leitura e Letramento; Organização do Ensino e do Trabalho Escolar; Meio Ambiente e Sociedade; Formação Profissional; Pesquisa Educacional; Prática de Ensino e Formação Profissional).

O componente curricular em EA é intitulado “Educação, Meio Ambiente e Sustentabilidade” e está alocado no eixo temático Meio Ambiente e Sociedade, que compõe o Eixo Estruturante V: Educação, Meio Ambiente e Inclusão Social. O eixo temático especificado é o menor deste PPC, contendo somente o referido componente. A carga horária

é de 60 horas, possui caráter teórico, a participação é obrigatória e compõe a grade curricular do 9º período do curso.

A ementa do componente “Educação, Meio Ambiente e Sustentabilidade” contém os tópicos: debates históricos e epistemológicos em meio ambiente e natureza; dimensões históricas, econômicas, sociais e políticas da crise socioambiental; processos produtivos e sustentabilidade; socioambientalismo; o meio ambiente na política pública brasileira; vertentes contemporâneas de EA; projetos de EA: planejamento, execução e avaliação; impacto ambiental; participação das organizações da sociedade civil na implementação de políticas públicas; a problemática ambiental no semiárido; e a abordagem interdisciplinar sobre meio ambiente e sustentabilidade na educação básica.

Na bibliografia constam obras que se alinham a uma perspectiva crítica de EA, pois incluem questões como participação popular e conflitos ambientais, que nitidamente englobam o aspecto social ao tratar da pauta ambiental.

3.9 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Potiguar – UNP

A instituição formulou o Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia em parceria com o grupo Ânima Educação, o qual possui uma organização em quatro eixos: Formação Geral, Formação na Área, Formação Profissional e Formação Específica.

As bases do curso estão associadas ao empreendedorismo, a inserção no mercado de trabalho e a sociedade do conhecimento, com foco nas metodologias de ensino e na flexibilidade curricular.

Os objetivos formativos apontam para a ética, criticidade e reflexão, além de mencionar a atuação diante dos *desafios de um mundo globalizado* e a *defesa do meio ambiente* como elementos essenciais para o desenvolvimento da cidadania. Reconhece-se, ainda, o sujeito como ser histórico e a necessidade de educar para a transformação.

O ementário se apresenta em associação à bibliografia e ao Core Curriculum, embora não haja um detalhamento sobre a proposta de Core Curriculum. Pode-se definir o core curriculum, segundo Lawson (2007), enquanto um conjunto de conhecimentos, valores, sensibilidades e habilidades comuns a todos os cursos daquela instituição proponente.

Não existe um componente em EA, mas o Core Curriculum “Meio Ambiente, Sustentabilidade e Análise Social” sinaliza temáticas relacionadas a pauta socioambiental, tais como: questões sociais, políticas, econômicas, culturais, e sua relação com o desenvolvimento

humano e o equilíbrio ambiental; educação ambiental; ética socioambiental; e pactos para o desenvolvimento sustentável.

Como o objetivo do presente trabalho consistiu em analisar componentes curriculares em EA, não cabe aprofundar-se nesta proposta de Core Curriculum, apenas explicitar a inexistência de um componente em EA no PPC do curso de Pedagogia da instituição.

Considera-se que esta é uma proposta curricular contraditória, pois faz uso de elementos da educação crítica quando convém, sem o devido aprofundamento e a necessária coerência ao longo de todo o documento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisaram-se, ao todo, oito Projeto Político-Pedagógicos de seis instituições públicas e privadas que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial no estado do RN. Dessas seis instituições, duas possuem mais de um Campus oferecendo o curso delimitado, UERN e UFRN, totalizando dez campi. Ao todo, foram identificados e analisados nove componentes curriculares em EA.

Com a análise dos dados, verifica-se que ainda há um extenso percurso para a consolidação da EA enquanto componente essencial do processo de formação integral. Além disso, ainda é preciso ampliar as discussões sobre as perspectivas de EA, pois ainda persiste no âmbito educacional a ideia de que se trata de um campo homogêneo e de concordâncias absolutas.

Esse apontamento fundamenta-se no fato de que o currículo da formação docente em Pedagogia apresenta, em sua maioria, uma lacuna significativa: ora promove discussões sobre a EA, mas ignora sua natureza multifacetada; ora suprime qualquer debate sobre o campo, uma vez que assume que a formação docente não necessita incluí-lo.

Restringir a EA somente ao conhecimento das ciências naturais implica negar a existência de dimensões sociopolíticas, econômicas e culturais presentes nesse campo. Negar uma discussão historicamente situada e adequadamente aprofundada sobre as macro-tendências presentes na EA equivale a admitir a existência de uma única perspectiva delimitada.

Cabe mencionar, ainda, o fato de que dos nove componentes curriculares identificados e analisados quatro são de participação obrigatória e quatro são optativos, enquanto um não foi possível determinar o tipo de participação requerida. Para mais, os componentes são

recorrentemente ofertados nos períodos finais dos cursos. Com isso fica explícito o pouco reconhecimento dado a EA.

Conforme ressaltado pela PNEA, a EA deve estar presente em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino, de maneira articulada - ou seja, na educação básica não é necessária a instituição de uma disciplina específica. Entretanto, quando se trata da formação docente é imprescindível reconhecer a necessidade de qualificação para o desenvolvimento de atividades em EA. A formação inicial de professoras(es) representa espaço primordial para esta qualificação, pois é onde se formam as(os) profissionais que atuarão na educação básica do país.

No âmbito da formação docente faz-se necessário incluir um componente curricular dedicado à EA, que ofereça as bases essenciais para o seu exercício. Esse processo deve ocorrer por meio do estudo aprofundado do percurso histórico da EA, das macro tendências do campo, das políticas públicas relacionadas, da perspectiva socioambiental e dos debates sobre meio ambiente, à crise socioambiental e a própria EA.

Defende-se aqui, ainda, que a formação em e para a EA ocorra no âmbito do Núcleo de Estudos Básicos, por se tratar de um campo de conhecimento que deve articular-se com todas as áreas da educação formal e não-formal.

Construir uma educação na qual a EA é um componente estruturante é uma demanda do século, afinal não é possível falar em cidadania sem considerar a pauta socioambiental. Determinar nitidamente o posicionamento político-pedagógico que se assume diante da EA é demonstrar um compromisso com o processo educativo - e no caso da escolha pela EA crítica, está-se promovendo a emancipação humana e contribuindo para a transformação social.

Evidencia-se, assim, que os currículos dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia nas instituições públicas e privadas do RN ativos no ano de 2025 estão distantes dos princípios e fundamentos construídos historicamente pelo campo da EA – o que compromete a práxis docente transformadora e a promoção de uma educação emancipatória.

REFERÊNCIAS

ALIER, Joan Martínez. **El ecologismo de los pobres**: conflictos ambientales y lenguajes de valoración. 6. ed. Barcelona: Icaria Editorial, 2021.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, Luiz Bezerra. AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 10, n. 1, p. 1-15. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/29044>. Acesso em: 09 out. 2025.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 abr. 1999.

BRANDT, Andressa Grazielle; DE SOUZA HOBOLD, Márcia. BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO): que concepção de formação de professores para o curso de pedagogia?. **Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc**, Piauí, v. 6, n. 1, p. 01–19. 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/3982>. Acesso em: 07 dez. 2025.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?**. 1993. 228 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/75835>. Acesso em: 12 out. 2025.

BRUNDTLAND, Gro Harlem et al. **Our Common Future**: Report of the World Commission on Environment and Development. Ittigen: Federal Office for Spatial Development, 1987. Disponível em: <https://www.are.admin.ch/en/1987-brundtland-report>. Acesso em: 20 out. 2025.

BUSCH, Susanna Erica; RIBEIRO, Helena. Responsabilidade socioambiental empresarial: revisão da literatura sobre conceitos. **Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente - InterfaceHS**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 1-25. 2009. Disponível em: https://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/InterfaceHS/wp-content/uploads/2013/08/1_ARTIGO_vol4n2.pdf. Acesso em: 06 nov. 2025.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 1. ed. São Paulo: Editora Gaia, 2023.

GONZAGA, Magnus José Barros. **A política nacional de Educação Ambiental: limites e desafios para a sua efetivação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. 2014. 209 p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014a. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/37d8dbce-b5b2-4412-8e8c-cdffcecbfef1>. Acesso em: 11 out. 2025.

GONZAGA, Magnus José Barros. Educação ambiental e práxis pedagógica: uma análise de práticas desenvolvidas em escolas públicas de Natal/RN. **Revista Monografias Ambientais – REMOA**, Santa Maria, v. 14, n. 3, p. 3392-3400. 2014b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/13501>. Acesso em: 28 set. 2025.

GUERRA, Lemuel Dourado et al. Ecologia política da construção da crise ambiental global e do modelo do desenvolvimento sustentável. **Revista Internacional de Desenvolvimento Local**, Campo Grande, v. 8, n. 1, p. 09-25, mar. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/inter/a/DHsVcKWckmmj9nJDXzTQshN/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2025.

GUIMARÃES, Célia Maria; MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes. Projeto Pedagógico: considerações necessárias à sua construção. **Nuances – Estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 35-47, set. 1998. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/71>. Acesso em: 22 dez. 2025.

LAWSON, Hal A. Renewing the Core Curriculum. **Quest Journal**, Nashville, v. 59, n. 2, p. 219-243. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00336297.2007.10483550>. Acesso em: 24 nov. 2025.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2025.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1473-1494, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400020>. Acesso em: 28 dez. 2025.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental e Epistemologia Crítica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – REMEA**, Rio Grande, v. 32, n. 2, p. 159-176, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5536>. Acesso em: 11 out. 2025.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação transformadora. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 8, n. 1, p. 37-54. 2003. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897>. Acesso em: 11 out. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez/ 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5605>. Acesso em: 22 out. 2025.