

REVISEA

REVISTA SERGIPANA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A questão ambiental na formação superior: concepção, racionalidade e saber ambiental

The environmental issue in higher education: conception, rationality, and environmental knowledge

La cuestión ambiental en la educación superior: concepción, racionalidad y saber ambiental

**André Luis QUINELATO¹
Eloiza Cristiane TORRES²**

Submetido em: 19/02/2026

Aceito em: 05/10/2026

Publicado em: 14/10/2026

RESUMO

Este artigo analisa as concepções de docentes e gestores do ensino superior acerca de ambiente e Educação Ambiental, compreendendo-as como expressões de disputas epistemológicas, políticas e curriculares presentes na formação universitária. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que articula a análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e da Política de Sustentabilidade com entrevistas semiestruturadas realizadas em uma instituição pública federal. Os dados foram examinados por meio da Análise de Conteúdo, à luz dos referenciais da Educação Ambiental Crítica. Os resultados apontam

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL).

² Universidade Estadual de Londrina (UEL).



relativa convergência em torno de uma concepção ampliada de ambiente, entendido como uma totalidade dinâmica constituída por dimensões naturais, sociais e culturais. Em relação à Educação Ambiental, entretanto, predominam compreensões de caráter pragmático e normativo, com reduzida problematização das determinações histórico-estruturais da crise ambiental. Também emergem perspectivas que reconhecem essa crise como expressão de uma crise civilizatória e vinculam a Educação Ambiental ao enfrentamento das desigualdades e à disputa de projetos de sociedade, sobretudo no plano documental. O contraste entre uma concepção ampliada de ambiente e formas ainda restritas de compreender e operacionalizar a Educação Ambiental revela limites à sua transversalidade na formação superior, frequentemente dependente de iniciativas individuais. O fortalecimento desse campo requer maior institucionalização da temática, articulação curricular e práticas formativas orientadas pelo diálogo de saberes, pela justiça ambiental e por uma perspectiva emancipatória.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica; ensino superior; concepção ambiental; racionalidade ambiental; saber ambiental.

ABSTRACT

This article analyzes the conceptions of higher education faculty members and administrators regarding environment and Environmental Education, understanding them as expressions of epistemological, political, and curricular disputes within university education. This qualitative study combines documentary analysis of the Institutional Development Plan (PDI) and the Sustainability Policy with semi-structured interviews conducted at a federal public institution. The data were examined through Content Analysis, drawing on the theoretical framework of Critical Environmental Education. The results indicate a relative convergence around a broad conception of the environment, understood as a dynamic totality encompassing natural, social, and cultural dimensions. Regarding Environmental Education, however, pragmatic and normative understandings predominate, with limited problematization of the historical and structural determinants of the environmental crisis. Perspectives also emerge that interpret this crisis as an expression of a broader civilizational crisis and link Environmental Education to confronting inequalities and to disputes over societal projects, particularly at the documentary level. The contrast between a broad conception of the environment and still restricted ways of understanding and operationalizing Environmental Education reveals limits to its transversality in higher education, which often remains dependent on individual initiatives. Strengthening this field requires greater institutionalization of the theme, curricular articulation, and educational practices guided by the dialogue of knowledge, environmental justice, and an emancipatory perspective.

Keywords: Critical Environmental Education; environmental knowledge; conceptions of the environment; environmental rationality; higher education.



RESUMEN

Este artículo analiza las concepciones de docentes y gestores de la educación superior acerca del ambiente y la Educación Ambiental, comprendiéndolas como expresiones de disputas epistemológicas, políticas y curriculares presentes en la formación universitaria. Se trata de una investigación cualitativa que articula el análisis documental del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y de la Política de Sostenibilidad con entrevistas semiestructuradas realizadas en una institución pública federal. Los datos fueron examinados mediante Análisis de Contenido, a la luz de los referentes de la Educación Ambiental Crítica. Los resultados indican una relativa convergencia en torno a una concepción ampliada del ambiente, entendido como una totalidad dinámica constituida por dimensiones naturales, sociales y culturales. En relación con la Educación Ambiental, sin embargo, predominan comprensiones de carácter pragmático y normativo, con escasa problematización de las determinaciones histórico-estructurales de la crisis ambiental. También emergen perspectivas que reconocen dicha crisis como expresión de una crisis civilizatoria y vinculan la Educación Ambiental con el enfrentamiento de las desigualdades y la disputa entre proyectos de sociedad, especialmente en el plano documental. El contraste entre una concepción ampliada del ambiente y formas aún restringidas de comprender y operacionalizar la Educación Ambiental evidencia límites para su transversalidad en la educación superior, frecuentemente dependiente de iniciativas individuales. El fortalecimiento de este campo requiere una mayor institucionalización de la temática, articulación curricular y prácticas formativas orientadas por el diálogo de saberes, la justicia ambiental y una perspectiva emancipadora.

Palabras clave: Educación Ambiental Crítica; educación superior; concepciones del ambiente; racionalidad ambiental; saber ambiental.

1 INTRODUÇÃO

A crise ambiental contemporânea expressa contradições estruturais ao modelo civilizatório forjado pela modernidade ocidental, cuja base cartesiana e racionalidade instrumental fragmentaram a realidade e subordinaram a natureza à condição de recurso mercantilizável. Tal paradigma dissocia sociedade e natureza, legitimando formas de exploração que aprofundam as desigualdades sociais e a degradação ecológica, enquanto também estruturam a ciência moderna, as políticas de desenvolvimento, as práticas sociais e os currículos escolares. Diante



desse cenário, a abordagem da temática ambiental no ensino formal se torna imperativa, exigindo perspectivas capazes de contemplar a complexidade e a diversidade que caracterizam a questão ambiental.

Embora a Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA (Brasil, 2012) estabeleçam a obrigatoriedade da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil, sua efetivação prática ainda é marcada por ações fragmentadas, pontuais e dependentes de iniciativas individuais (Branco; Royer; Branco, 2018; Guerra; Figueiredo, 2014; Tozoni-Reis, 2001). Essa realidade expõe a força da racionalidade instrumental na estrutura educacional e o entrave para a consolidação de uma abordagem crítica e dialógica, dimensão fundamental para desvelar as raízes históricas, sociais e políticas da crise ambiental.

Esse cenário contextualiza o presente estudo, ao buscar compreender os caminhos para consolidar a Educação Ambiental Crítica (EAC) no ensino superior. Considerando que a EAC pode sustentar uma racionalidade ambiental (Leff, 2006) contraposta à educação bancária e à adaptação ao mercado, este artigo articula os referenciais da EAC à legislação educacional e ambiental. De acordo com Loureiro (2012), a Educação Ambiental baseada no modelo bancário constitui uma prática tecnocrática e conservadora que visa à adaptação social sem problematização crítica. Ao impor uma relação unidirecional de consciência, esse processo hierarquiza o saber e transforma o educador no único sujeito ativo, reduzindo o estudante a um mero objeto passivo da prescrição pedagógica. Sob essas premissas, analisam-se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a Política Institucional de Sustentabilidade do IFPR (Resolução CONSUP nº 156/2023) e as concepções docentes sobre os conceitos de meio ambiente e Educação Ambiental, a fim de avaliar em que medida essas concepções se aproximam dos referenciais da Educação Ambiental Crítica ou se alinham a



racionalidades pragmáticas, conservacionistas e instrumentais, identificando as tensões e intersecções presentes entre essas perspectivas.

De modo adicional, destaca-se que a pesquisa foi aprovada pelos Comitês de Ética em Pesquisa das instituições envolvidas, conforme Pareceres nº 7.330.162 e nº 7.344.458.

2 CRISE AMBIENTAL, RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E FORMAÇÃO SUPERIOR: UMA LEITURA CRÍTICA À LUZ DA RACIONALIDADE AMBIENTAL

Um ponto central deste movimento epistemológico consiste em evidenciar como a base do conhecimento moderno se enraíza em uma lógica cartesiana articulada a racionalidades capitalistas e colonizadoras, conforme demonstrado por Quijano (2005). Assim, produz a segregação entre natureza e sociedade como esferas antagônicas e dissociadas entre si. Nesse movimento, a natureza é internalizada ao cálculo econômico, tornando-se mercadoria (Suertegaray, 2021). Essa cisão estrutura formas modernas de pensamento e de organização social, dificultando construir uma compreensão integrada da realidade e, simultaneamente, desqualificar saberes ancestrais e enraizados no território. Como consequência, esse processo inviabiliza alternativas epistemológicas que reconheçam a interdependência entre os seres e o mundo natural.

Porto-Gonçalves (2023) relata a necessidade inicial de dominar o que se considerava “primitivo” em nome do progresso científico. O desenvolvimento industrial, por exemplo, só poderia acontecer se houvesse a degradação do ambiente. Nesse sentido, o que era considerado “primitivo”, segundo o autor, estava vinculado à natureza e, assim,

A expansão do capitalismo revestia-se de uma aura de missão civilizatória e, dessa forma, absolvía-se o etnocídio e o genocídio que se cometiam contra os povos da África, da Ásia e da América Latina, considerados primitivos e atrasados e, portanto, assimilados à natureza - selvagens (da



selva) e bárbaros (para os romanos, os que falam como se fossem aves) -, estava justificada a sua dominação (Porto-Gonçalves, 2023, p. 13).

Para Ramos (2001), na tradição moderna, consolidou-se a ideia de que é legítimo o domínio do ser humano sobre a natureza, embora inicialmente sob determinadas reservas. Essa concepção aprofunda a cisão moderna entre homem e natureza, lançando, simultaneamente, as bases ideológicas para apropriar e dominar. Nesse contexto, a natureza progressivamente se reduz à condição de objeto mensurável e funcional à lógica produtiva. Esse processo se articula à globalização, o que acarreta a subordinação das culturas à racionalidade do mercado. Conforme problematizado pelos teóricos da Escola de Frankfurt, essa dinâmica constitui uma das expressões mais marcantes da racionalidade instrumental, ao dissolver a coexistência da diversidade em favor da lógica mercantil.

De acordo com Adorno e Horkheimer (1985), essa racionalidade emerge de um projeto civilizatório que, enquanto se apresenta como emancipatório, também acaba por engendrar novas formas de dominação. Nesse processo, o esclarecimento se converte em instrumento de controle, pois “comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens: conhece-os na medida em que pode manipulá-los” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 21). Tal lógica de dominação incide simultaneamente sobre o ser humano e sobre a natureza. O primeiro passa a se alienar de sua própria subjetividade, subordinado à racionalidade do mercado; enquanto a segunda é reduzida à condição de objeto passível de cálculo, exploração e controle pela ciência moderna.

Essa perspectiva, aliada ao avanço da hipereconomização do mundo, impõe valores uniformes, de maneira a domesticar a diferença, esvaziar a alteridade e negligenciar seu grande Outro: o ambiente (Leff, 2006). De acordo com Leff (2006), a globalização induz uma homogeneização dos padrões de produção e de



consumo, e atenta contra um projeto de sustentabilidade global baseado na diversidade ecológica e cultural do planeta. Assim, a razão passa a ser operada majoritariamente como instrumento de cálculo, controle e desempenho, distanciando-se de sua dimensão crítica.

No âmbito dessa racionalidade, configurada por imperativos de eficiência, eficácia e produtividade, observa-se a intensificação de pressões externas que incidem sobre as instituições escolares, direcionando-as a uma conformação funcional às demandas do mercado. Sob os imperativos dessa racionalidade, o conhecimento é organizado em grades curriculares moldadas por uma matriz eurocêntrica que privilegia a técnica, a eficiência e o rendimento. Com isso, o processo educativo se reduz a uma formação tecnicista, limitando a criatividade, a criticidade e a interdisciplinaridade no aprendizado. Além disso, a educação passa a ser gerida por critérios de eficiência, mensuração e controle, incorporando a lógica da razão instrumental criticada por Adorno e Horkheimer (1985), a qual é retomada e analisada por Silva (1997), ao discutir seus efeitos sobre a produção e a organização do conhecimento.

A natureza, reduzida ao racional e ao mecânico, tornou-se um objeto externo e desumanizado. Na filosofia cartesiana, a natureza é vista como um recurso, enquanto o homem, como sujeito central, assume o papel de agente transformador externo a ela (Morais, 1999).

As concepções capitalistas de trabalho e de Natureza se articulam com a definição de um conhecimento 'objetivo' e 'racional' enquanto instrumento de domínio do homem (do social) sobre o natural (da matéria inerte ou os seres sem inteligência) (Springer, 2008, p. 48).

Essa dicotomia configura um desafio estruturante à EA, sobretudo no que se refere à formação de uma consciência ecológica crítica (Arruda, 2022). De acordo com Arruda (2022), o conhecimento de matriz romântica-naturalista sobre a relação entre o ser humano e a natureza ainda se expressa em diversos espaços



sociais contemporâneos. Essa visão é marcada por uma concepção distanciada e utilitarista da natureza, contribuindo para reproduzir hábitos que negligenciam a urgência da preservação ambiental e do consumo sustentável, especialmente na educação formal.

Em contraponto, perspectivas como a de Ailton Krenak (2020) denunciam esse afastamento como parte de um projeto civilizatório que rompe com a ideia de pertencimento à terra. Assim, convoca a reconhecer a natureza como *nossa casa comum*, entendendo a Terra enquanto um organismo vivo, e não apenas um cenário a ser explorado. Então, é preciso construir saberes intencionais que conectem novamente esses eixos, que historicamente já foram interconectados em diferentes culturas, principalmente com os saberes populares.

Loureiro (2019) relata que é possível afirmar com segurança que a diversidade biológica está intimamente associada à diversidade cultural. Segundo Ribeiro, Caporlingua e Parga-Lozano (2024), é fundamental restabelecer a relação de reciprocidade e equidade entre a ciência tradicional e os saberes populares, permitindo que a universidade e os demais espaços educativos dialoguem diretamente com os grupos afetados pelas questões socioambientais. Os saberes tradicionais ajudam a materializar práticas alternativas, enquanto também problematizam o modo de vida capitalista e eurocêntrico. Os povos indígenas, por exemplo, reconstituem suas identidades em “um processo que não apenas recupera sua história, sua memória e suas práticas tradicionais, mas formula a necessidade de reconfigurar seu ser indígena em face da globalização econômica” (Leff, 2006, p. 299). Logo, expressa o direito à diferença e a negativa em se submeter à lógica homogeneizante da ordem econômico-ecológica globalizada. Assim,

A estratégia discursiva da globalização se converte em um tumor semiótico e gera a metástase do pensamento crítico; dissolve a contradição, a alteridade, a diferença e a alternativa, para oferecer-nos em seus excrementos retóricos uma revisão do mundo como expressão do capital.



O ambiente já não apenas refuncionalizado para valorizar e reintegrar suas externalidades dentro da racionalidade econômica que o gera, ao mesmo tempo que o rechaça. O ambiente é reapropriado pela economia, fragmentando e recodificando a natureza como elementos do sistema: do capital globalizado e da ecologia generalizada (Leff, 2006, p. 142).

Em outras palavras, o mesmo sistema econômico que explora, degrada e fragmenta a natureza, posteriormente busca corrigi-la, geri-la e otimizá-la, sem, contudo, alterar as bases estruturais que produzem essa degradação. Ou seja, esses fundamentos não são capazes de sustentar um projeto efetivo de sustentabilidade. Como adverte Leff (2006), a entropia revela a lei-limite da natureza e denuncia as contradições de um modelo produtivo que ignora os custos ecológicos e as perdas irreversíveis de energia e matéria.

Sobretudo a partir da segunda metade do século XX, com a emergência da crise ambiental e das primeiras críticas sistemáticas à modernidade, explicita-se a questão ambiental. Nesse contexto, emergem críticas à lógica moderna de desenvolvimento, que impõe um modelo único de racionalidade e progresso. Trata-se de rejeitar a assimilação forçada aos parâmetros de uma racionalidade que disfarça desigualdades sob o manto de uma pretensa igualdade universal (Leff, 2006).

Assenta-se, nessa perspectiva, a crítica à noção de *desenvolvimento sustentável*, que se converte em slogans que não chegam a constituir uma deontologia ou um sistema normativo para moderar e reorientar o processo econômico para a sustentabilidade (Leff, 2006). Na mesma direção, Loureiro *et al.* (2009) evidenciam que tal conceito, ao ser incorporado pelas políticas hegemônicas, opera como um recurso ideológico que neutraliza conflitos estruturais e naturaliza a lógica capitalista, reduzindo a sustentabilidade a um discurso técnico e gerencial que pouco contribui para transformar as relações entre sociedade e natureza.

À luz das críticas de Leff (2006) e Loureiro *et al.* (2009), a noção de desenvolvimento sustentável é capturada pela lógica dominante do mercado, o que dilui seu potencial transformador em discursos vazios e práticas superficiais, apenas atenuando os efeitos visíveis da degradação ambiental. Para Porto-Gonçalves (2023, p. 16), a superficialidade, como é abordada no tema *desenvolvimento sustentável* prepara “hoje, com toda a certeza, a frustração do amanhã”. Assim, o debate ambiental contemporâneo tem assumido contornos paradoxais, em que a gravidade dos riscos que ameaçam o planeta contrasta com a superficialidade de respostas limitadas a iniciativas paliativas, como campanhas de “plantio de árvores”, programas de “coleta seletiva” ou a promoção do ecoturismo, incapazes de enfrentar as raízes estruturais da crise ambiental (Porto-Gonçalves, 2023).

2.1 Saber ambiental, diálogo de saberes e pluralidade epistemológica

Em contraposição ao paradigma moderno e à racionalidade instrumental que fragmenta o real, o saber ambiental afirma-se como horizonte crítico de produção de conhecimento. Conforme propõe Leff (2006), trata-se de um saber que emerge das fissuras deixadas pela modernidade, valorizando saberes historicamente deslegitimados e reconectando dimensões ecológicas, culturais e políticas da existência.

O saber ambiental se constitui como um campo insurgente que recusa a homogeneização epistemológica e reivindica o direito à diversidade de modos de conhecer e de existir. Nesse sentido, dialoga com as críticas decoloniais, ao evidenciar que a crise ambiental é também uma crise de racionalidade e de civilização. Logo, necessita de uma pluralidade de experiências humanas para romper com a hegemonia epistemológica moderna e reorientar as relações entre sociedade e natureza (Leff, 2006; Mignolo, 2017; Quijano, 2005).



No campo da educação, a EAC emerge da pedagogia crítica e da teoria crítica social (Loureiro *et al.*, 2009), constituindo-se como prática político-pedagógica, capaz de desvelar contradições, problematizar racionalidades dominantes na sociedade e fomentar o diálogo de saberes, com base na justiça ambiental e na transformação social. Nesse horizonte, o saber ambiental ganha materialidade, ao se incorporar justamente por essa vertente crítica da EA. Assim, é como uma ação político-pedagógica voltada ao enfrentamento das desigualdades ambientais, à politização das contradições dos modelos de desenvolvimento e à formação de sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade (Layrargues; Lima, 2014).

Essa perspectiva confere centralidade ao diálogo de saberes, compreendido como uma abertura ética, política e epistemológica ao outro, ao diverso e ao múltiplo (Souza, 2019). Nesse encontro entre mundos de vida, identidades e histórias, forjam-se possibilidades de transformação, nas quais os sujeitos se projetam para além do instituído, mobilizando estratégias alternativas de reapropriação da natureza em um campo marcado por disputas de sentidos (Carvalho, 2004).

O saber ambiental, enquanto base epistemológica crítica, sustenta a racionalidade ambiental como horizonte ético-político capaz de ressignificar noções esvaziadas pela racionalidade moderna (Leff, 2006). Esse saber converge teórico-metodologicamente com a Política Nacional de EA (Brasil, 1999), que orienta uma abordagem humanista, holística, democrática e participativa, reconhecendo a interdependência entre os sistemas naturais, sociais e culturais. Nessa perspectiva, impõe-se a reorientação das formas de conhecer, educar e organizar as relações entre sociedade e natureza.



3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e analítico, orientada por uma perspectiva crítica, em consonância com os pressupostos da EAC e da racionalidade ambiental. Partindo da premissa de que a educação não é neutra, entende-se que as diretrizes institucionais e as práticas de ensino funcionam como territórios de disputa epistemológica, nos quais convergem e se tensionam diferentes visões sobre o meio ambiente e a EA.

O estudo articula dois procedimentos metodológicos principais: a análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas. A análise documental incidiu sobre os principais documentos normativos do Instituto Federal do Paraná (IFPR): o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2024-2028) e a Resolução CONSUP/IFPR nº 156/2023 (que instituiu a Política de Sustentabilidade da instituição). Ambos os documentos foram examinados à luz dos indicadores de análise da EAC (Layrargues; Lima, 2014; Leff, 2006; Lima, 2009; Loureiro, 2012), tais como: o socioambientalismo e a politização do debate ambiental; o exercício da cidadania e da democracia participativa; a interdisciplinaridade assentada no pensamento complexo; e a orientação pedagógica para a *práxis* emancipatória, em oposição a abordagens alinhadas meramente à mitigação dos impactos socioambientais.

Esses mesmos indicadores orientaram a leitura das entrevistas, permitindo identificar, nas falas dos participantes, aproximações, distanciamentos e tensões em relação à politização da questão ambiental, às suas determinações históricas e sociais, à participação, à interdisciplinaridade e às possibilidades de transformação das relações sociedade-natureza.

Complementarmente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro participantes, sendo dois docentes vinculados a diferentes cursos superiores e dois gestores da instituição que também atuam como docentes. A



seleção dos participantes considerou critérios de diversidade de áreas, funções institucionais e de atuação acadêmica, com o objetivo de apreender distintas concepções acerca dos conceitos de ambiente e de EA, bem como de limites e potencialidades de efetivação no ensino superior. As entrevistas foram conduzidas de modo a favorecer a expressão livre dos sujeitos, reconhecendo-os como produtores de sentidos social e historicamente situados, cujas falas refletem trajetórias formativas, experiências institucionais e posicionamentos teórico-políticos.

Os dados empíricos foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), em diálogo com os aportes da EAC, da noção de saber ambiental, a fim de construir caminhos possíveis que conduzam a uma racionalidade ambiental no interior da formação superior. O processo analítico seguiu as etapas propostas por Bardin (2011), com três fases interdependentes: (i) *pré-análise*, com leitura flutuante dos documentos e transcrição das entrevistas para identificar unidades de sentido; (ii) *exploração do material*, envolvendo codificação e organização temática dos dados; e (iii) *tratamento, inferência e interpretação dos resultados*, articulando teoria e empiria por meio de uma leitura dialética.

Conforme a autora, a Análise de Conteúdo requer rigor metodológico e controle das inferências, de modo a assegurar que as interpretações mantenham coerência com o material empírico e o referencial teórico. Assim, buscou-se superar uma leitura meramente descritiva dos dados, privilegiando uma interpretação crítica das concepções e das práticas expressas nos documentos institucionais e nas falas dos sujeitos.

A escolha pela Análise de Conteúdo possibilita a apreensão de sentidos latentes e de contradições discursivas presentes tanto nos documentos, quanto nos discursos dos sujeitos, no que se refere às concepções de ambiente e de EA. De forma adicional, procedeu-se à análise dos sentidos atribuídos aos termos no

PDI da instituição, a fim de compreender como a temática ambiental é formulada no plano normativo e em que medida tais formulações dialogam com as concepções expressas nas falas docentes e com o horizonte da racionalidade ambiental.

Por envolver a participação de indivíduos, a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa das instituições envolvidas, e aprovada pelos Pareceres nº 7.330.162 e nº 7.344.458, em conformidade com as normas éticas vigentes. Desse modo, assegura-se o sigilo das informações e o anonimato dos participantes das entrevistas.

4 ENTRE PRESCRIÇÕES INSTITUCIONAIS E CONCEPÇÕES DOCENTES: RACIONALIDADES EM DISPUTA NA FORMAÇÃO SUPERIOR

Como parte dos resultados, a legislação nacional apresenta pontos importantes acerca do ambiente e sua preservação. O artigo nº 225 da Constituição Federal (Brasil, 1988) normatiza que:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

É fundamental compreender o ambiente³ como um sistema dinâmico e complexo, onde interagem de forma indissociável agentes biológicos, químicos, físicos e sociais. Conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA (Brasil, 2012), o qualificativo “ambiental”, no contexto da tradição brasileira e latino-americana da EA, não se restringe a definir uma modalidade específica de educação. Contudo, trata-se de um elemento estruturante que delimita um campo político, ético e pedagógico, orientado por valores e práticas comprometidos com a

³ Optou-se pelo uso do termo “ambiente”, por compreender que a expressão “meio ambiente” apresenta redundância semântica e tende a reforçar uma visão fragmentada e externalizada da relação sociedade–natureza, enquanto “ambiente” remete a uma compreensão relacional, histórica e sistêmica do real.



transformação social. Para compreendermos o conceito de ambiente, Biondo (2021) sintetiza o conceito de ambiente defendido pela geógrafa Dirce Suertegaray, uma das maiores referências da geografia brasileira nos estudos sobre o ambiente, natureza e epistemologia geográfica:

Sendo assim, propõe-se uma síntese da compreensão do conceito de ambiente em Suertegaray: o ambiente é uma das dimensões operacionais do espaço geográfico que privilegia a natureza transfigurada. É resultante da interface entre natureza e sociedade através da transfiguração proporcionada pelas técnicas, em uma conjunção complexa e conflituosa ao longo do processo de socialização da natureza. Nesse sentido, produz-se ambiente. Ambiente não é equivalente à natureza, mas é também natureza produzida socialmente. É ele que dá sustentação à questão ambiental a partir da leitura do ambiente-território (Biondo, 2021, pág. 87).

Ou seja, o ambiente é a natureza socializada e territorializada que, longe de ser um mero suporte físico, constitui a própria base concreta e política onde as contradições da questão ambiental se revelam.

Nessa perspectiva, a EA mobiliza sujeitos e coletivos engajados em práticas político-pedagógicas de caráter emancipatório, voltadas à construção da ética e da cidadania ambiental. Essa concepção supera leituras fragmentadas da realidade e reconhece o ambiente como resultado de processos históricos, sociais e naturais em permanente interação. Nesse sentido, a Política Nacional de EA, ao explicitar seus objetivos, afirma a necessidade do desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente, contemplando aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, entre outros (Brasil, 1999).

As concepções de docentes e gestores acerca do ambiente foram então examinadas. Portanto, foram questionados dois docentes e dois gestores com diferentes perfis de formação sobre a concepção de ambiente. Para uma pessoa que leciona no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (identificada como PLB), o termo “ambiente”:



[...] é tudo o que nos cerca, incluindo o ambiente artificial, que foi historicamente produzido pelo ser humano, e o ambiente natural, que de maneira geral, pela maioria das pessoas, é vista de forma bastante dicotômica, como se fossem duas coisas separadas. Mas eu veria que o ambiente, na verdade, nosso ambiente artificial, ele tá inserido nesse grande ambiente natural que é o nosso planeta. Então, ambiente, na minha visão, é tudo o que nos cerca (PLB, 2025).

Ao questionarmos uma pessoa atuante no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (identificada como TADS), observou-se uma concepção de ambiente ancorada predominantemente em aspectos naturais, aproximando-se de uma leitura naturalizante da problemática ambiental. Tal compreensão se distancia da noção integrada presente nos marcos legais da EA, ao não explicitar a interdependência entre as dimensões natural, socioeconômica e cultural.

Eu acho que hoje se discute muito as questões relacionadas ao meio ambiente, principalmente com tudo isso que a gente está visualizando e vivenciando em termos de clima, de aquecimento global, de altas temperaturas [...] esse ano, por exemplo, nós tivemos [...] um pouco de inverno, mas os anos anteriores, fazia um tempo que eu já não via temperaturas um pouco mais baixas [...] falta de chuvas. Eu sei que a gente tá vivendo um caos ali [...] relacionado ao meio ambiente [...] pessoas muito preocupadas, né, de forma geral, e aí a gente tenta conscientizar os estudantes [...] de que cada um precisa fazer a sua parte (TADS, 2025).

A menção aos impactos climáticos e às temperaturas extremas demonstra a percepção real dos efeitos da crise ambiental no cotidiano local. Contudo, a análise sob o prisma da EAC revela que o discurso foca nos sintomas visíveis (principalmente nas mudanças climáticas e na problemática do desmatamento) sem articular esses fenômenos às suas causas estruturais, principalmente o modelo de urbanização predatório ou à lógica de produção que devasta a arborização urbana.



A abordagem crítica da crise climática não exige desconsiderar os efeitos locais, mas implica relacionar as alterações do clima às dinâmicas do capital e às decisões políticas do território. Na fala analisada, a solução proposta acaba deslocada para o plano micropolítico e individual ("cada um precisa fazer a sua parte", separação de lixo e plantio doméstico), esvaziando a dimensão conflituosa e político-estrutural da questão ambiental. Conforme analisa Tozoni-Reis (2001), essa abordagem tende a se inscrever em uma concepção natural ou racional da relação homem-natureza, na qual a crise ambiental aparece como disfunção circunstancial a ser mitigada por ajustes comportamentais ou pelo uso racional dos recursos, desconsiderando suas determinações socioeconômicas, políticas e históricas.

De acordo com um gestor da instituição, identificado neste estudo pela sigla GST1, "ambiente" significa:

[...] tudo aquilo que corresponde aos processos [...] aliás, entre os processos humanos e também aos demais processos que acontecem na natureza, sejam eles físicos, químicos, essa interrelação entre esses processos em que o ser humano está envolvido, com a sua cultura, com as suas relações políticas, sociais, econômicas, e a própria natureza, enfim, em tudo que a ela se refere, a biosfera, enfim, os ecossistemas, os biomas, essa relação é o que eu chamo como meio ambiente, como ambiente (GST1, 2025).

Essa leitura já se aproxima de uma concepção ampliada e relacional de ambiente, ao reconhecer a interdependência entre processos naturais e dinâmicas sociais, culturais, políticas e econômicas. Essa visão sugere uma superação da dicotomia entre natureza–sociedade, ao dialogar com perspectivas que compreendem o ambiente em totalidade. Além disso, considera a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade, nos termos da PNEA (Brasil, 1999).



Para finalizar a primeira etapa da investigação, apresenta-se a noção de ‘ambiente’ da outra pessoa da gestão da instituição, identificada como GST2 (2025):

[...] eu considero ambiente ou meio ambiente aonde estamos inseridos. Meio que estamos inseridos. [...] Essa concepção de ambiente e meio ambiente, cuidado, prevenção e todo o conhecimento dentro de uma esfera de educação, que ela tenha que estar em todos os currículos. [...] Tanto, eu digo, quando a gente fala ambiente, você pediu para definir ambiente, eu digo que ambiente é onde você vive e onde você pretende viver, né? E tudo que envolve, mais ou menos nesse sentido (GST2, 2025).

Essa concepção compreende o ambiente como de vivência humana, reconhecendo a centralidade nos processos educativos e a necessidade de transversalidade curricular para sua compreensão complexa. Contudo, ao enfatizar o cuidado e a prevenção como estratégias centrais, tende a privilegiar uma leitura aparentemente pouco problematizadora das relações de poder, dos conflitos socioambientais e das determinações histórico-estruturais que produzem a crise ambiental, o que se entende ser parte da crise de um modelo de sociedade. A perspectiva apresentada pela gestora se aproxima de abordagens que, embora ampliem o conceito de ambiente para além do natural, ainda operam no interior de uma racionalidade pedagógica orientada à sensibilização e à adaptação, sem tensionar de modo explícito o modelo societário vigente.

A análise conjunta do marco constitucional, das diretrizes da EA e das falas dos sujeitos da pesquisa evidencia que, apesar de existir um referencial normativo consistente que concebe o ambiente como direito fundamental e um sistema complexo, sua apropriação no contexto da formação superior ocorre de modo heterogêneo. As concepções reveladas expressam tanto compreensões alinhadas a uma leitura complexa do ambiente, quanto perspectivas mais naturalizantes, centradas em efeitos observáveis da crise ambiental e na responsabilização individual.



Esse descompasso indica que o reconhecimento jurídico e pedagógico do ambiente não se traduz automaticamente em uma compreensão crítica compartilhada no interior dos cursos superiores, o que reforça a necessidade da centralidade da EA como campo formativo estratégico. A seguir, o próximo tópico se dedica à análise de como o PDI incorpora a EA e concebe a temática ambiental no âmbito dos processos formativos, articulando essa leitura às concepções expressas por docentes e gestores da instituição.

4.1 Sustentabilidade, inclusão e justiça social: a Educação Ambiental no discurso institucional da formação superior

Na análise específica da instituição formativa tomada como *lócus* de investigação deste estudo, percebe-se que o Instituto Federal do Paraná (IFPR) é entendido como um espaço estratégico de formação humana, científica e tecnológica, atuando da educação básica ao ensino superior, de acordo com o PDI⁴ (IFPR, 2023a). Criado no contexto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o IFPR carrega a missão de articular ensino, pesquisa e extensão com compromisso social, cultural e ambiental. Com estrutura *multicampi*, distribuída em diferentes regiões do estado, reflete a pluralidade de realidades sociais que atravessam as práticas educativas, materializadas nos territórios de atuação.

Korzekwa e Ramos (2024) evidenciam o papel dos Institutos Federais como instrumentos de política pública voltados à inserção social, aproximando-se das demandas locais e regionais. Além disso, contribuem para reduzir as desigualdades históricas que marcam o território brasileiro, enquanto também

⁴ O documento é o instrumento de gestão que norteia a Instituição no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, a missão que se propõe, seus objetivos estratégicos e as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações (IFPR, 2023a).



inserem os estudantes em processos formativos alinhados a estratégias de desenvolvimento nacional (Korzekwa; Ramos, 2024).

A seguir, apresenta-se uma análise do PDI do IFPR (2023) e os indícios para um agir ambientalmente sustentável. O documento expressa o tipo de formação que a instituição pretende oferecer, as relações que busca construir com a sociedade e os rumos que deseja imprimir às práticas de ensino, pesquisa e extensão (IFPR, 2023a). Embora mencione princípios como sustentabilidade, inclusão, equidade e justiça social, essas referências aparecem de forma genérica no PDI, sem detalhar mecanismos pedagógicos que lhes deem concretude.

Ao mesmo tempo, o PDI abre brechas para debates que se aproximam do horizonte da racionalidade ambiental, ao vincular desenvolvimento econômico e desenvolvimento humano, cultural e político, e ao enfatizar valores como inclusão, equidade e dignidade em várias oportunidades. Isso fica explícito nesta passagem do documento (IFPR, 2023a, p. 69):

A inclusão social vai além do compromisso de oferecer educação profissional e tecnológica pública e gratuita. Ela implica promover a equidade e a justiça social, reconhecendo as desigualdades existentes e adotando medidas para superá-las. Proporciona-se aos estudantes, independentemente de sua origem social, etnia, gênero ou condição físico ou/e intelectual, que tenham acesso igualitário às oportunidades educacionais, além de criar um ambiente inclusivo que valorize a diversidade e combata qualquer forma de discriminação.

Ao ultrapassar o acesso formal e assumir a equidade como compromisso institucional, tal concepção de inclusão social se apresenta como ponto de partida para construir uma racionalidade ambiental no âmbito do IFPR. Quando articula justiça social e diversidade de saberes como fundamentos indissociáveis da formação crítica, cria condições para se constituir como um projeto que favoreça práticas educativas em prol de uma sociedade mais igualitária e ambientalmente sustentável.



A missão e os valores do Projeto Pedagógico Institucional expressos no PDI (IFPR, 2023) — como inclusão, diversidade, territorialidade e sustentabilidade — apontam para a superação do ensino meramente técnico em favor do reconhecimento da complexidade socioambiental. Quando apropriados de forma crítica, tais princípios transformam a sustentabilidade num projeto ético político e emancipatório, capaz de tensionar a racionalidade instrumental no ensino formal.

Esse arcabouço ganhou densidade com a Resolução CONSUP/IFPR nº 156/2023, que instituiu a Política Institucional de Sustentabilidade organizada em seis eixos estratégicos: capacitação, educação ambiental e sustentável, pesquisa e inovação, gestão ambiental, eficiência energética e premiações (IFPR, 2023b). Todavia, ao detalhar o eixo de Educação Ambiental, a normativa estabelece o objetivo de promover a sustentabilidade "por meio da mudança comportamental na concepção ambiental" (IFPR, 2023b, Art. 10, § 1º, II).

Esse enunciado evidencia o alinhamento da política institucional à macrotendência pragmática da EA (Layrargues; Lima, 2014). Embora garanta estrutura organizativa, a resolução opera precipuamente no registro da gestão e da eficiência técnica, priorizando hábitos operacionais sem aprofundar a reflexão sobre as causas socioeconômicas e estruturais da degradação ambiental. Assim, a efetivação de uma *práxis* crítica e de uma racionalidade ambiental na formação profissional depende da apropriação consciente desses referenciais pelos educadores no cotidiano acadêmico.

4.2 Educação Ambiental como horizonte formativo: entre prescrições normativas e práticas docentes

Tomou-se como ponto de partida para a discussão final deste trabalho o art. 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA, ao detalhar que “as instituições de Educação Superior devem promover sua gestão e suas ações de ensino,



pesquisa e extensão orientadas pelos princípios e objetivos da Educação Ambiental” (Brasil, 2012). Ramos (2001, p. 211) explica que:

[...] para compreender-se o sentido da educação ambiental é preciso por às claras e questionar a concepção de meio ambiente que tem prevalecido na sociedade atual e as implicações desta concepção com aquilo que se interpreta e se entende por educação ambiental, problemas ambientais, ou ‘crise ecológica’”.

Assim, é fundamental apresentar a concepção de EA que mais se alinha ao atual estágio da crise ambiental. Esta pesquisa defende que a EA ultrapassa a mera adoção de enfoques interdisciplinares (ou transdisciplinares), não se restringindo a estratégias de integração curricular. Trata-se de um movimento crítico de problematizar os próprios saberes disciplinares, a fim de emergirem novos referenciais capazes de reconfigurarem as formas de compreender e interpretar a realidade.

Para Layrargues e Lima (2014), a EA emergiu como uma resposta ao reconhecimento da crise ambiental, como demanda por novas formas de compreender o mundo e orientar práticas sociais voltadas à mitigação dos impactos ambientais. Com o aprofundamento dos debates, atualmente ela se caracteriza como um campo pedagógico complexo e multidimensional, atravessado pelas relações entre indivíduo, sociedade, educação e natureza, de maneira a exigir sucessivos aportes teóricos e analíticos, o que amplia sua compreensão.

Essa diversidade de sentidos atribuídos à EA se evidenciou no plano empírico a partir das falas dos docentes, ao serem questionados acerca da concepção e da relevância no contexto da educação formal. As respostas revelam concepções heterogêneas que transitam entre perspectivas conservacionistas e pragmáticas, marcadas por uma abordagem instrumental e pouco problematizadora. Além disso, apresentam leituras mais críticas, expressando as

macrotendências político-pedagógicas em disputa no campo da EA (Layrargues; Lima, 2014) e consequentemente na formação profissional ofertada na instituição. Assim, para PLB (2025),

[...] eu acredito que educação ambiental, ela é um tipo de abordagem [...] de conceitos e práticas que permitem com que as pessoas, no final das contas, se enxerguem como componentes do meio ambiente, do ambiente que as cercam. E aí, isso acaba tendo como objetivo, na verdade, fazer com que as pessoas percebam a necessidade de estar em equilíbrio com esse ambiente [...] seja o ambiente artificial, para o ser humano, ou para o ambiente natural, onde nós estamos também inseridos [...] no nosso planeta.

Essa fala revela uma compreensão sobre o ser humano como parte indissociável do ambiente, enfatizando a necessidade de equilíbrio nas relações sociedade–natureza como princípio formativo e ético. Há convergência dessa fala na Política Nacional de EA (Brasil, 1999), ao compreender, no inciso II do art. 4, que o “meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade” (Brasil, 1999).

Para TADS (2025), a concepção de EA ganha outros contornos:

[...] a educação ambiental [...] não deve partir só da escola [...], vai de tudo, desde um processo de reciclagem em casa [até] a conscientização [...]. Deveria ser trabalhada desde a infância [...] pelas famílias, porque a gente precisa do meio ambiente. [...] Eu vejo pela experiência que tenho aqui, a minha cidade é sem arborização [...] então já parte das políticas públicas [...]; aqui qualquer problema vão lá e cortam as árvores. [...] Acho que vai desde a educação inicial, de responsabilizar [e] mostrar a importância de você ter plantas [...] para purificar o ar, de fazer uma separação correta do lixo, de não jogar sujeira nas ruas. A dengue é um problema [...] muito relacionado à falta de cuidado [...] da população como um todo, de descartar lixo [ou] resíduo em qualquer lugar.

A abordagem crítica da crise climática não exige desconsiderar os efeitos locais, mas implica relacionar as alterações do clima às dinâmicas do capital e às decisões políticas do território. Na fala analisada, a solução proposta acaba



deslocada para o plano micropolítico e individual ("cada um precisa fazer a sua parte", separação de lixo e plantio doméstico), esvaziando a dimensão conflituosa e político-estrutural da questão ambiental. Essa concepção se aproxima de uma leitura de EA centrada em práticas cotidianas de cuidado e em mudanças individuais de comportamento, como a reciclagem e o descarte adequado de resíduos. Embora reconheça empiricamente efeitos da crise ambiental, essa abordagem tende a compreender a problemática ambiental a partir de aspectos mais imediatos e visíveis da crise ambiental, que é uma crise da própria humanidade. Conforme Tozoni-Reis (2001), trata-se de uma concepção que privilegia a dimensão natural ou racional da relação sociedade–natureza, na qual a EA é orientada para a conscientização e o uso racional dos recursos, sem avançar de modo consistente para problematizar as determinações históricas, sociais e políticas da crise ambiental.

Nesse sentido, essa compreensão dialoga com as macrotendências conservacionistas e pragmáticas da EA identificadas por Layrargues e Lima (2014). Embora relevantes no plano da sensibilização, essas tendências apresentam limites para construir uma abordagem crítica e emancipatória. Para os autores,

[...] a opção conservadora, materializada pelas macrotendências conservacionista e pragmática, era limitada, por entender que o predomínio de práticas educativas que investiam em crianças nas escolas, em ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma a-histórica, apolítica, conteudística e normativa não superariam o paradigma hegemônico que tende a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo-os à condição de causadores da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social (Layrargues; Lima, 2014, p. 29).

Contribui com o debate a concepção de um gestor da instituição (GST1, 2025), para quem a EA:



[...] é um processo formativo, quer dizer, educacional, pedagógico, em que essas questões relacionadas à interrelação entre o ser humano e a natureza, esses ecossistemas, biomas, esses processos biológicos, físicos, químicos, diante dos ciclos da natureza, que acontecem, aliás, na natureza, sejam, digamos assim, o elemento central do processo formativo. Então, a educação ambiental é um processo pedagógico voltado para o conhecimento dessas relações, inter-relações, visando a conservação da natureza e também observação diante de uma transformação, ou melhor dizendo, diante de uma intervenção humana que seja menos danosa, que traga menos malefícios nos processos naturais.

Embora reconheça a existência da ação humana sobre a natureza, ela é tratada de forma genérica e pouco problematizada, sem explicitar as determinações complexas que estruturam tais intervenções. Assim, a crise ambiental aparece mais como resultado de práticas humanas inadequadas do que como expressão de uma racionalidade produtiva hegemônica. Isso aproxima novamente a concepção de perspectivas conservacionistas e pragmáticas da EA, distanciando-se de uma abordagem crítica que compreenda o ambiente como campo de conflitos socioambientais e de disputas de projetos de sociedade.

Por fim, a concepção de EA expressa por GST2 (2025) aproxima-se da perspectiva pragmática descrita por Layrargues e Lima (2014):

[...] acompanhada pelo discurso da responsabilização individual na questão ambiental, fruto da lógica do 'cada um fazer a sua parte' como contribuição cidadã ao enfrentamento da crise ambiental. E isso resultou no estímulo à mudança comportamental nos hábitos de consumo, dando um vigoroso impulso à macrotendência pragmática, que ganha forte adesão dos educadores ambientais (Layrargues; Lima, 2014, p. 29).

Assim, para a gestora entrevistada, a EA pode ser compreendida como um processo formativo ancorado no cotidiano dos sujeitos, articulando práticas educativas situadas nos espaços da formação e da internalização de práticas ambientalmente responsáveis no contexto imediato da formação profissional. Ao mesmo tempo, projeta tais aprendizagens para além desse espaço e as vincula ao exercício da cidadania e ao cuidado com os bens comuns. Para ela,



[...] Se não houver uma educação ambiental [...] de onde estamos e para onde iremos, provavelmente é um mundo que nós não vamos conseguir deixar. [...] Nós temos [...] um curso de soldagem [...]. Como é feito o descarte de todo aquele aparato de resíduos sólidos [...] e metálicos produzido dentro de uma aula? Se os nossos alunos [...] já não tiverem essa consciência de como fazer aquele descarte [...], a minha concepção de [...] educação dentro do meio ambiente está dentro daquilo que você vive e transcende [para] o que é comum a todos. [...] O que é comum naquele ambiente onde estamos vivendo, que é a sala de aula, e aquilo que é comum a todos: qual é a minha responsabilidade como cidadão com a minha cidade, com os meus rios e com o próximo? Transcende essas duas esferas: onde você está, [onde] a responsabilidade é diretamente sua, e aquela que é uma responsabilidade coletiva [...] como cidadão" (GST2, 2025).

As concepções da gestora se aproximam de fundamentos consolidados no campo da EA brasileira, ao compreender o ambiente como dimensão indissociável do cotidiano educativo e da formação cidadã. Isso porque articula práticas como o manejo de resíduos e uma responsabilidade que transcende o espaço imediato da sala de aula.

Tal perspectiva converge com Guimarães (2013), ao reconhecer a necessidade de um diálogo entre escalas locais e globais no enfrentamento da crise ambiental. Para o autor, a construção da sustentabilidade exige transformações profundas da realidade social vigente, configurando-se como um processo que precisa ocorrer de maneira articulada entre diferentes escalas. Isso deve combinar mudanças de alcance global e dinâmicas locais que, mesmo frequentemente invisibilizadas, expressam práticas de resistência (Guimarães, 2013).

Essa perspectiva também converge com Tozoni-Reis (2001), ao situar a intervenção humana no ambiente como categoria central da formação, construída a partir das práticas sociais concretas. Com ênfase simultânea nas dimensões da responsabilidade individual e coletiva, a fala se insere no campo plural da EA conforme Layrargues e Lima (2014). Assim, revela afinidade com abordagens que

valorizam o cotidiano e a mudança de atitudes. Ao mesmo tempo, aproxima-se de perspectivas de caráter mais conservacionista, e não aprofunda as discussões sobre determinações estruturais e políticas da problemática ambiental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora exista um marco normativo robusto que compreende o ambiente como direito, totalidade dinâmica e campo ético-político, os resultados indicam que a tradução na formação superior investigada ocorre de modo heterogêneo e disputado. A análise articulada entre o PDI, a Resolução CONSUP nº 156/2023 e as falas dos entrevistados evidencia um alinhamento marcante em prol da sustentabilidade no plano normativo-gerencial. Contudo, ao priorizar metas voltadas à dimensão operacional e à gestão eficiente de recursos na normativa institucional, estimula-se a predominância de abordagens focadas na adequação comportamental entre docentes e gestores. Embora tais iniciativas sejam fundamentais para a responsabilidade ambiental no cotidiano acadêmico, a perspectiva da EAC sinaliza que essas ações precisam ser integradas a reflexões mais amplas sobre as causas estruturais da crise socioambiental, constituindo um horizonte transformador a ser construído na *práxis* pedagógica.

Assim, confirma-se um traço recorrente da EA na educação formal: a distância entre a prescrição normativa e sua efetivação pedagógica, evidenciada pelo descompasso entre o reconhecimento da transversalidade e sua concretização nas práticas educativas. Isso se dificulta justamente pela imposição das chamadas *grades curriculares* que estruturam as ementas e os conteúdos das disciplinas dos cursos superiores. São marcas de uma racionalidade instrumental na organização da educação formal.

No plano das concepções docentes e da gestão, emergem entendimentos de EA que reproduzem macrotendências em disputa. Parte das falas se aproximam



de uma leitura mais integrada (humano como parte do ambiente), mas prevalecem formulações centradas na sensibilização, no cuidado e na mitigação de impactos, com ênfase em mudanças comportamentais e na conservação ambiental. Além do mais, não se explicitam as mediações históricas, econômicas e políticas que estruturam a crise socioambiental. Esse padrão reforça a tese de que a EA, quando reduzida a repertórios pragmáticos ou naturalizantes, tende a operar como ajuste técnico, limitando seu potencial emancipatório.

Em contraste, os referenciais mobilizados no artigo (Teoria Crítica, EAC e racionalidade/saber ambiental) indicam que a consolidação de uma racionalidade ambiental no ensino superior exige deslocar a EA do registro prescritivo ou comportamental para um horizonte político-pedagógico. Em outras palavras, significa problematizar as racionalidades produtivas e curriculares dominantes, assumindo a justiça ambiental como critério formativo, além de instituir mecanismos concretos (gestão orientada pela EA, diálogo de saberes e emancipação dos sujeitos) que convertam valores institucionais em *práxis* formativa. Portanto, os achados sugerem que o desafio central não é apenas “inserir” a EA, mas disputar seu sentido na formação profissional, tornando-se eixo estruturante de um projeto formativo comprometido com a reorientação das relações sociedade–natureza.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARRUDA, Marina Patrício de. Rememorando: que “saber ambiental” temos nós? **Educação Ambiental em Ação**, v. XX, n. 78, 2022. Disponível em: <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=4283>. Acesso em: 27 jan. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.



BIONDO, Evelin Cunha. **Da palavra ao conceito**: por uma leitura geográfica sobre o ambiente. 2021. 245 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021.

BRANCO, Emerson Pereira; ROYER, Marcia Regina; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. A abordagem da educação ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 1, p. 185-203, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5526>. Acesso em 26 jan. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 fev. 2026.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF: CNE, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2012>. Acesso em: 26 jan. 2026.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia. Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 3, p. 109-126, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bsyxRQHjSgJjFWcBCSYLbx/?lang=pt#>. Acesso em: 26 jan. 2026.

GUIMARÃES, Mauro. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Margens**, Belém, v. 7, n. 9, p. 11-22, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767>. Acesso em: 30 jan. 2026.



INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2028**. Curitiba, PR: IFPR, 2023a. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2023/12/pdi-2024-2028.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). **Resolução CONSUP/IFPR nº 156, de 12 de dezembro de 2023**. Institui a Política de Sustentabilidade do IFPR. Curitiba: IFPR, 2023b. Disponível em: https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=2859587&id_orgao_publicacao=0. Acesso em 01 out. 2026.

KORZEKWA, Júlio; RAMOS, Marília Patta. Estado e desenvolvimento: uma análise a partir dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 31-55, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dd/article/view/62190/42914>. Acesso em: 29 jan. 2026.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

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, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/>. Acesso em: 27 jan. 2026.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Tradução de Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/tSMJ3V4NLmxYZZtmK8zpt9r/?lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2026.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educação ambiental: questões de vida**. São Paulo: Cortez, 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *et al.* Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 81–97,



abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000100006>. Acesso em: 27 jan. 2026.

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

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2026.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. Evolução epistemológica do conceito de natureza. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiás, v. 19, n. 2, p. 75-98, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/15365/9421>. Acesso em: 09 fev. 2026.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 27 jan. 2026.

RAMOS, Elisabeth Christmann. Educação ambiental: origem e perspectivas. **Educator**, Curitiba, n. 18, p. 201–218, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NhDhdgkXcnwdzbLwmmz9T4y/abstract/?lang=pt>. Acesso em 28 jan. 2026.

SILVA, Franklin Leopoldo. Conhecimento e razão instrumental. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 11-31, 1997.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Ambientes e territórios: uma introdução à ecologia política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

SPRINGER, Kalina Salaib. **Concepções de natureza na Geografia: reflexões a partir da produção científica do PPGG-UFPR**. 2008. 197 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.



SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Meio, ambiente e geografia**. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura, 2021.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Educação ambiental: referências teóricas no ensino superior. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 33-50, 2001.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/BtBXb5MWNdzGtzrx56V4zFC/>.

Acesso em: 26 jan. 2026.

