

Educação ambiental: transformando consciências para um futuro sustentável

Vladimir Yuri Farias de Lima Cavalcanti

Graduando em Ciência de Dados e Inteligência Artificial, CI/UFPB
vladyuri@gmail.com

Resumo

Este artigo discute os desafios e potencialidades da Educação Ambiental (EA) no ensino superior, com enfoque em sua dimensão crítica, emancipatória e socioambiental. A partir de uma revisão teórica e de estudos de caso em instituições brasileiras, são analisados obstáculos como a fragmentação curricular, a dissociação entre discurso e prática institucional e a baixa articulação entre universidade e comunidade. O texto também destaca experiências exitosas e propõe estratégias como a pesquisa-ação participativa, o engajamento territorial, o fortalecimento da gestão democrática e a valorização das competências socioemocionais. Conclui-se que a efetivação da EA no ensino superior requer não apenas políticas públicas, mas também uma transformação cultural que articule saberes, práticas e sujeitos em favor da sustentabilidade.

Palavras-chave: educação ambiental, ensino superior, sustentabilidade, participação social, formação crítica.

1 Introdução

A educação ambiental não é apenas um campo do conhecimento; é, sobretudo, um convite à transformação. Em tempos marcados por crises climáticas, desigualdades sociais e degradação ecológica, formar uma nova geração crítica, engajada e preparada para lidar com os dilemas do nosso tempo tornou-se uma urgência civilizatória. Mais do que conteúdos, é necessário promover experiências formativas capazes de desenvolver consciência crítica, responsabilidade ética e ação coletiva em defesa da vida em todas as suas formas.

No Brasil, a trajetória da Educação Ambiental (EA) se entrelaça com lutas históricas por cidadania, justiça social e preservação ambiental. Desde as abordagens conservacionistas e tecnicistas às experiências fundamentadas na pedagogia freiriana, a EA passou a ser compreendida como prática político-pedagógica, voltada à formação de sujeitos ecológicos. No contexto do ensino superior, ela assume um papel estratégico ao articular ciência, cultura e compromisso social, ampliando o papel da universidade como agente de transformação.

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre os desafios e potencialidades da educação ambiental nas instituições de ensino superior, analisando sua inserção curricular, metodologias, articulação com a comunidade e papel na formação integral dos estudantes. A partir de uma revisão teórica e de experiências brasileiras concretas, discute-se a EA como eixo estruturante da sustentabilidade no ensino superior.

2 Referencial teórico

Apesar de sua importância, a educação ambiental ainda enfrenta obstáculos significativos. Em muitos contextos, ela é tratada de forma superficial, reduzida a datas comemorativas ou práticas pontuais, sem conexão com o currículo formal ou com a realidade vivida pelos estudantes. A fragmentação dos saberes, o distanciamento entre teoria e prática e a ausência de formação adequada para professores comprometem seu potencial transformador.

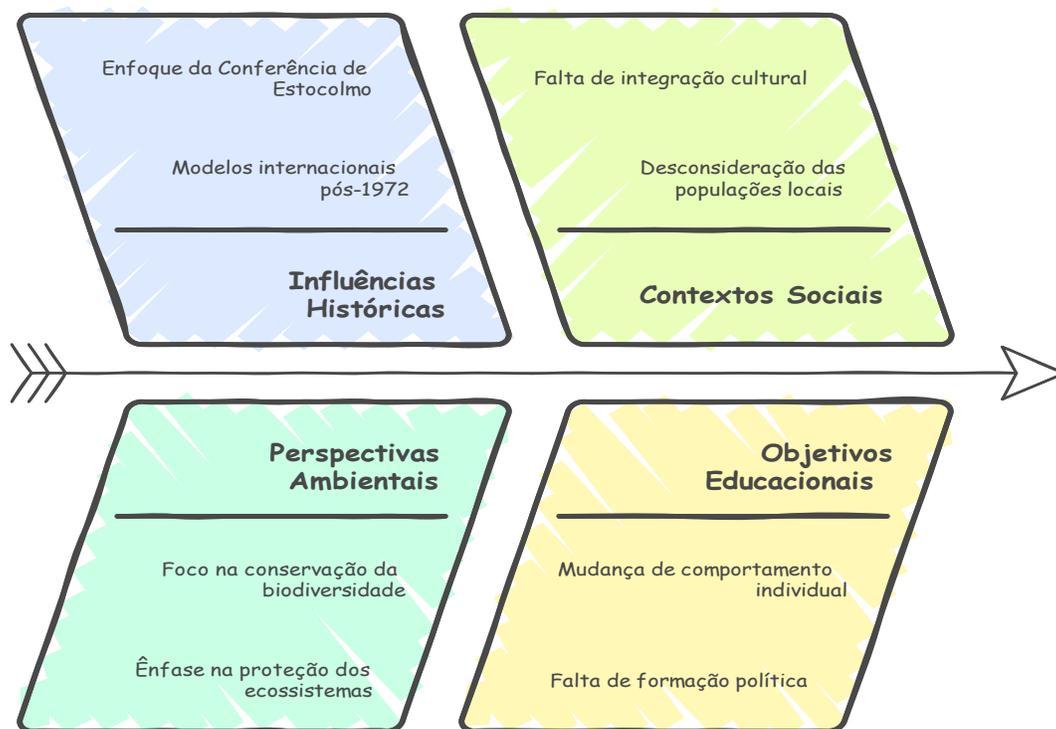
Além disso, há resistências culturais e políticas que deslegitimam a abordagem crítica da educação ambiental. Em vez de estimular a reflexão sobre modelos de desenvolvimento, consumo e justiça socioambiental, muitas escolas acabam por reproduzir discursos tecnicistas ou despolitizados, que esvaziam o sentido de cidadania ecológica.

A trajetória da Educação Ambiental (EA) no Brasil está intrinsecamente ligada aos processos de construção da cidadania e aos modelos de gestão ambiental adotados nas diferentes fases da política ambiental do país. As concepções que orientaram a EA ao longo das últimas décadas refletem distintas formas de compreender o meio ambiente e de posicionar os sujeitos em relação aos dilemas ecológicos contemporâneos.

As abordagens iniciais da Educação Ambiental (EA) no Brasil estiveram fortemente influenciadas por modelos conservacionistas importados de experiências internacionais, especialmente no contexto pós-Conferência de Estocolmo (1972). Nessas primeiras formulações, predominava uma visão biologizante e naturalista do meio ambiente, centrada na proteção dos recursos naturais e na conservação da biodiversidade. Tal perspectiva priorizava a manutenção dos ecossistemas em seu estado “original”, frequentemente desconsiderando os aspectos sociais, culturais e históricos das populações humanas inseridas nesses territórios. A EA era entendida como instrumento de sensibilização e mudança de comportamento individual, com foco na “educação para a conservação”, e não como um processo político de formação crítica do sujeito (BRASIL, 1998).

Nesse contexto, a gestão ambiental refletia a racionalidade técnico-científica dominante, pautada por critérios supostamente neutros e universais, que orientavam a criação de unidades de conservação sem o devido diálogo com as populações locais. Essa abordagem desconsiderava os saberes tradicionais e as dinâmicas sociais dos territórios, resultando em conflitos socioambientais e processos de exclusão. A educação ambiental, subordinada a essa lógica, era frequentemente utilizada como ferramenta de ajuste comportamental, voltada à aceitação das normas instituídas e não à problematização crítica das relações de poder envolvidas. Como apontam Loureiro, Azaziel e Franca (2003), tal prática reforçava uma cidadania ambiental passiva, limitada à obediência e à internalização de valores conservacionistas, em vez de fomentar a participação democrática e a justiça socioambiental. Um resumo descritivo desta realidade pode ser visto na Figura 1.

Figura 1 – Evolução da educação ambiental no Brasil



Fonte: Autoria própria (2025).

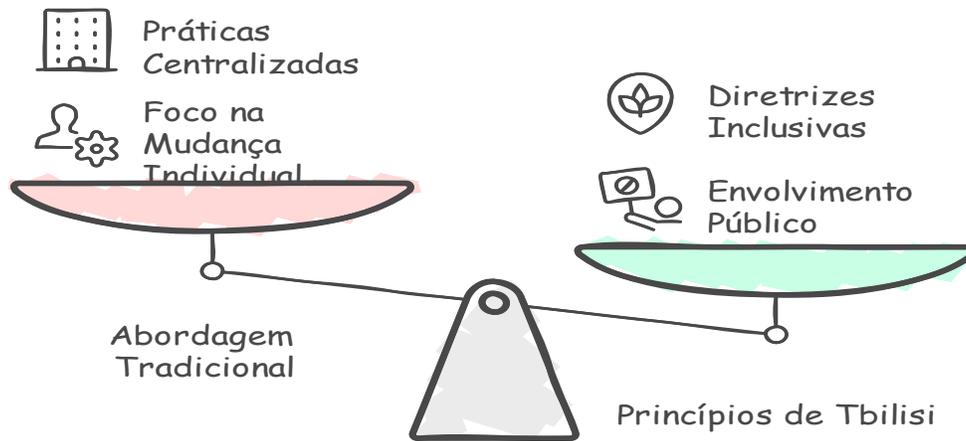
O conservacionismo introduziu no Brasil uma concepção de Educação Ambiental (EA) voltada principalmente para a **gestão racional dos recursos naturais**, com ênfase em ações que assegurassem a manutenção da capacidade produtiva dos ecossistemas. Esta abordagem, fortemente influenciada por organismos internacionais e instituições científicas, priorizava **ações educativas voltadas à mudança de comportamentos individuais**, especialmente no que se refere ao consumo e à relação utilitária com o meio ambiente. Contudo, tais ações pouco avançavam na análise crítica das **estruturas sociais e econômicas geradoras da degradação ambiental**, reproduzindo uma lógica de responsabilização individual, em detrimento da mobilização coletiva e da participação política. No campo da gestão ambiental, essa visão se expressava em práticas centralizadas, tecnocráticas e frequentemente dissociadas dos interesses e saberes das comunidades afetadas (BRASIL, 1998).

A Conferência Intergovernamental de Tbilisi, realizada em 1977, representou um marco internacional para a Educação Ambiental ao sistematizar princípios, objetivos e diretrizes para sua implementação nos sistemas educacionais formais e não formais. A conferência reafirmou a importância do desenvolvimento de **conhecimentos, atitudes e valores voltados à resolução de problemas ambientais** e destacou a necessidade da **participação pública** nas políticas ambientais. No entanto, conforme aponta o documento do Ministério do Meio Ambiente, a recepção do modelo de Tbilisi no Brasil foi marcada por **interpretações tecnicistas e reducionistas**, com aplicação descontextualizada das diretrizes, muitas vezes desconsiderando a diversidade

sociocultural brasileira. Assim, embora tenha impulsionado a institucionalização da EA no país, sua influência acabou por reforçar **práticas educativas padronizadas**, com foco na **transmissão de conteúdos e na normatização de comportamentos**, sem romper com a lógica verticalizada e pouco dialógica da gestão ambiental (BRASIL, 1998).

As diferenças entre a abordagem tradicional e os princípios de Tbilisi, podem ser vistos na Figura 2.

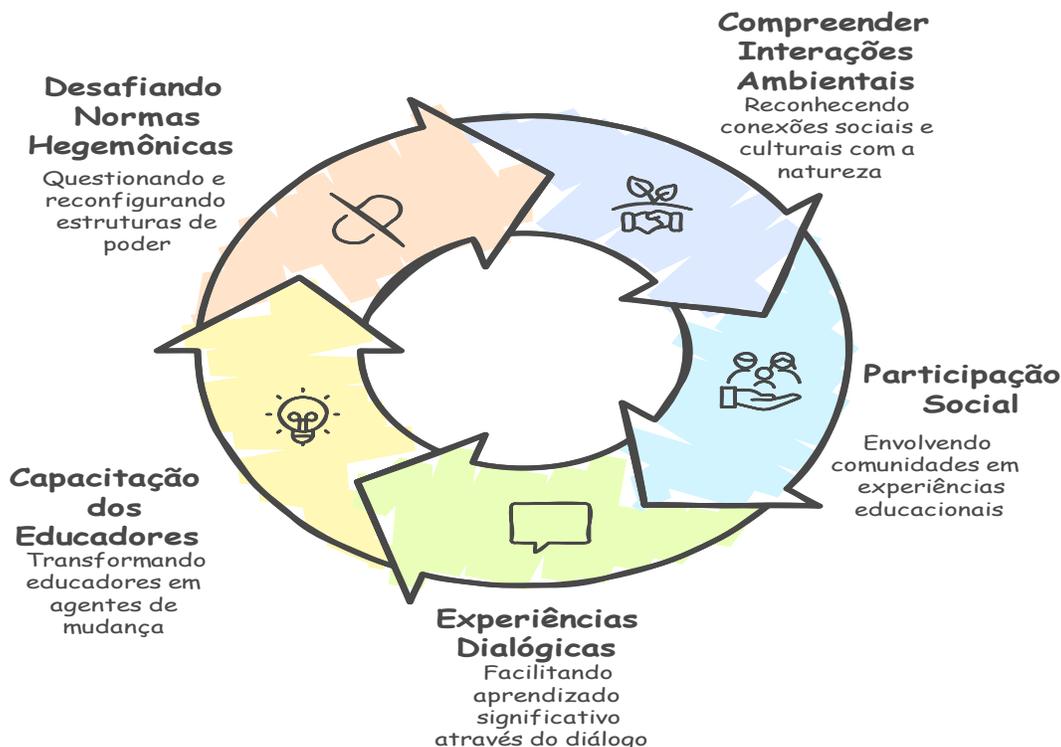
Figura 2 – Equilibrando abordagens em educação ambiental



Fonte: Autoria própria (2025).

Em contraposição às abordagens conservadoras e tecnicistas da Educação Ambiental (EA), ganha força uma proposta crítica e transformadora, fundamentada nos princípios da **educação popular** e na **pedagogia freiriana**. Essa perspectiva compreende o meio ambiente não apenas como um conjunto de elementos naturais a serem preservados, mas como um espaço relacional e simbólico, onde se tecem as **interações sociais, culturais, políticas e espirituais** dos sujeitos com a natureza. A EA, nesse horizonte, é concebida como uma **práxis emancipatória**, que favorece a construção do "ser mais ambiental" por meio de experiências significativas e dialógicas. A participação social, nesse modelo, deixa de ser um enunciado normativo e se concretiza como **condição essencial para a formação crítica** dos educadores ambientais, os quais, ao vivenciarem processos de "ComVivência Pedagógica", tornam-se sujeitos transformados e transformadores, capazes de questionar padrões hegemônicos e **reconfigurar suas relações com o mundo** (GUIMARÃES; GRANIER; EDER, 2021). Esta nova concepção de educação ambiental transformadora, pode ser resumida na Figura 3.

Figura 3 – Ciclo da educação ambiental transformadora



Fonte: Autoria própria (2025).

No campo da gestão ambiental, a perspectiva crítica da Educação Ambiental ganha concretude em experiências como o projeto **Educação no Processo de Gestão Ambiental**, desenvolvido pelo Ibama. Essa iniciativa tem como objetivo integrar práticas educativas aos processos de licenciamento ambiental federal, buscando promover o diálogo entre os órgãos licenciadores, os empreendedores e as comunidades potencialmente afetados pelos empreendimentos. Ao invés de tratar a dimensão educativa como mera formalidade técnica, a proposta reconhece a **educação ambiental como instrumento estratégico de mediação de conflitos, fortalecimento da participação social e promoção da justiça ambiental**.

A proposta parte do reconhecimento de que os territórios são espaços de disputa, onde diferentes racionalidades – científica, técnica, tradicional, afetiva – coexistem e, muitas vezes, entram em conflito. Por isso, a educação ambiental, nesse modelo, deve ser conduzida de forma **dialógica, intercultural e contextualizada**, respeitando os saberes locais e estimulando a autonomia dos sujeitos na construção de alternativas socioambientais. Em vez de informar para legitimar decisões já tomadas, a intenção é **formar para intervir**, abrindo caminhos para que comunidades historicamente marginalizadas possam participar ativamente das decisões sobre seus territórios.

Com base nos princípios da educação popular e na pedagogia freiriana, o enfoque adotado pelo Ibama promove uma gestão ambiental mais **democrática, inclusiva e transformadora**, na qual o conhecimento

técnico não se sobrepõe ao saber popular, mas se articula com ele na busca por soluções compartilhadas. A experiência do programa PANGEA reforça esse horizonte ao destacar que **a gestão ambiental efetiva só é possível quando orientada pela escuta sensível, pela coautoria das populações locais e pelo reconhecimento da diversidade cultural e ecológica dos territórios (IBAMA, 2022).**

A consolidação dessa perspectiva se deu com a **Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999)**, que estabelece princípios como o enfoque holístico, democrático, participativo e crítico, além de reconhecer a EA como componente essencial e permanente da educação formal e não formal. A legislação reforça o papel da EA na promoção da cidadania ambiental e na construção de uma sociedade sustentável (BRASIL, 1999).

Dessa forma, a evolução das concepções de EA no Brasil revela um processo de superação de visões conservadoras e tecnocráticas, avançando em direção a uma abordagem mais crítica, participativa e transformadora, capaz de articular educação, cidadania e gestão ambiental.

2.1 Desafios na implementação da educação ambiental no ensino superior

A inserção efetiva da Educação Ambiental (EA) nas instituições de ensino superior enfrenta desafios complexos, que vão além da mera formulação de políticas ou inclusão de conteúdos programáticos. Apesar dos avanços normativos e do crescente reconhecimento da importância da sustentabilidade na formação acadêmica, sua aplicação prática ainda esbarra em obstáculos estruturais, institucionais e culturais.

Um dos principais desafios enfrentados na efetivação da educação ambiental no ensino superior é a **fragmentação curricular** e a tendência de relegar temas ambientais a disciplinas isoladas ou a cursos específicos. A pesquisa realizada na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) evidencia que, embora haja avanços com a inclusão dos **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)** em componentes curriculares, como a disciplina Meio Ambiente e Sustentabilidade (MAS), ainda persiste a necessidade de **integrar essas temáticas de forma transversal e interdisciplinar** nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) (DATTEIN; PANSERA-DE-ARAÚJO, 2023).

A experiência analisada demonstra que a abordagem CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) potencializa reflexões críticas entre os estudantes de diferentes áreas do conhecimento, favorecendo uma formação acadêmico-profissional que articula saberes científicos e humanistas. No entanto, a consolidação dessa prática exige **revisões estruturais nos currículos universitários**, além de um compromisso institucional com a formação de professores capazes de mobilizar metodologias dialógicas e interdisciplinares, comprometidas com a transformação social e ambiental (DATTEIN; PANSERA-DE-ARAÚJO, 2023).

A efetividade da Educação Ambiental (EA) como instrumento de transformação social exige que ela seja compreendida como um **processo formativo contínuo e articulado**, iniciando-se na educação básica e consolidando-se ao longo da trajetória escolar até o ensino superior. A Agenda 2030 da ONU, por meio dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4 — Educação de Qualidade —, reforça a importância de assegurar que todos os estudantes adquiram conhecimentos e habilidades necessárias

para promover o desenvolvimento sustentável, incluindo a valorização da diversidade cultural, o consumo responsável e o enfrentamento das mudanças climáticas (BRASIL; UNESCO, 2020).

Na educação básica, os ODS podem ser integrados de forma interdisciplinar às práticas pedagógicas, oferecendo um **referencial ético e político** que articula direitos de aprendizagem com temas globais e locais. Essa integração, como aponta o documento “ODS no Currículo da Educação Básica” (BRASIL; UNESCO, 2020), contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a complexidade das relações socioambientais e atuar coletivamente na construção de sociedades mais justas e sustentáveis.

Essa base formativa deve ser aprofundada no ensino superior, onde a EA precisa ser tratada não apenas como um conteúdo técnico, mas como uma dimensão **estruturante da formação cidadã e profissional**. Isso implica em romper com a fragmentação curricular, incorporar práticas interdisciplinares e promover o engajamento dos estudantes com os desafios ambientais reais, a partir de metodologias participativas e territoriais. A formação ambiental no ensino superior, portanto, deve consolidar as competências desenvolvidas na educação básica, promovendo o protagonismo estudantil e a responsabilidade ética diante das urgências ecológicas contemporâneas.

A efetivação da Educação Ambiental (EA) no ensino superior brasileiro enfrenta desafios relacionados à **baixa articulação entre universidades e sociedade**. Essa desconexão compromete a capacidade das instituições acadêmicas de promover uma formação que resulte em transformações socioambientais significativas. Para superar esse obstáculo, diversas experiências nacionais têm demonstrado a importância de **ações participativas** que aproximam a teoria acadêmica da prática comunitária.

Um exemplo notável é o **Núcleo de Educação Ambiental (NEAMB, 2020)** da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que desenvolve projetos de extensão visando à sensibilização ambiental por meio de práticas educativas interdisciplinares. Essas iniciativas promovem uma interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade, fomentando a conscientização ecológica e a participação comunitária.

Um caso exemplar de articulação entre práticas educativas e engajamento comunitário foi desenvolvido no município de Santa Luzia, Paraíba, onde um projeto de **arborização com espécies nativas da Caatinga** foi implementado em uma escola pública como estratégia de Educação Ambiental. A iniciativa envolveu estudantes do ensino fundamental em uma vivência didática composta por uma palestra e o plantio de mudas como a **Craibeira** (*Tabebuia aurea*) e a **Aroeira** (*Myracrodruon urundeuva*), com a participação ativa de agricultores locais. Além de despertar a consciência ambiental dos alunos, a ação valorizou os saberes populares e fomentou o sentimento de pertencimento ao território (MEDEIROS et al., 2020).

Essa experiência revela o potencial pedagógico de práticas simples e contextualizadas na promoção da responsabilidade socioambiental, podendo ser **ampliada e adaptada ao ensino superior**. Projetos de arborização em campi universitários, especialmente com espécies nativas, podem assumir o duplo papel de **laboratórios vivos para a pesquisa e extensão**, e de espaços educativos abertos à comunidade. Tais iniciativas permitem a construção de vínculos entre teoria e prática, incentivam a interdisciplinaridade e contribuem para a

formação crítica dos estudantes, ao mesmo tempo em que promovem o engajamento com questões ambientais locais. Dessa forma, a vivência da sustentabilidade no cotidiano universitário torna-se uma estratégia formativa tanto no plano acadêmico quanto ético-político.

A construção de uma Educação Ambiental (EA) verdadeiramente crítica e transformadora exige não apenas conteúdos voltados à sustentabilidade, mas também **metodologias coerentes com seus princípios emancipatórios**. Nesse sentido, a **pesquisa-ação participativa (PAP)** emerge como uma ferramenta poderosa tanto para investigar quanto para intervir nos contextos socioambientais, integrando produção de conhecimento com formação cidadã.

Segundo Tozoni-Reis (2008), a pesquisa-ação se diferencia das abordagens tradicionais por **romper com a lógica da neutralidade científica e com a separação entre sujeito e objeto**. Em vez de tratar as comunidades ou grupos como alvos de estudo, a PAP os reconhece como **sujeitos ativos do processo investigativo**, cujas experiências e saberes são valorizados e incorporados à construção coletiva do conhecimento. Assim, a pesquisa em EA deixa de ser apenas descritiva ou explicativa, para tornar-se também **propositiva e mobilizadora**.

Inspirada nos princípios da pedagogia freiriana, a PAP tem como eixo estruturante a **conscientização**, entendida como um processo contínuo de reflexão crítica e ação transformadora. A partir do diálogo entre os saberes acadêmico e popular, os participantes são estimulados a compreender as relações de poder, os conflitos e as injustiças ambientais que afetam suas realidades, desenvolvendo **competências políticas e éticas para intervir** nelas.

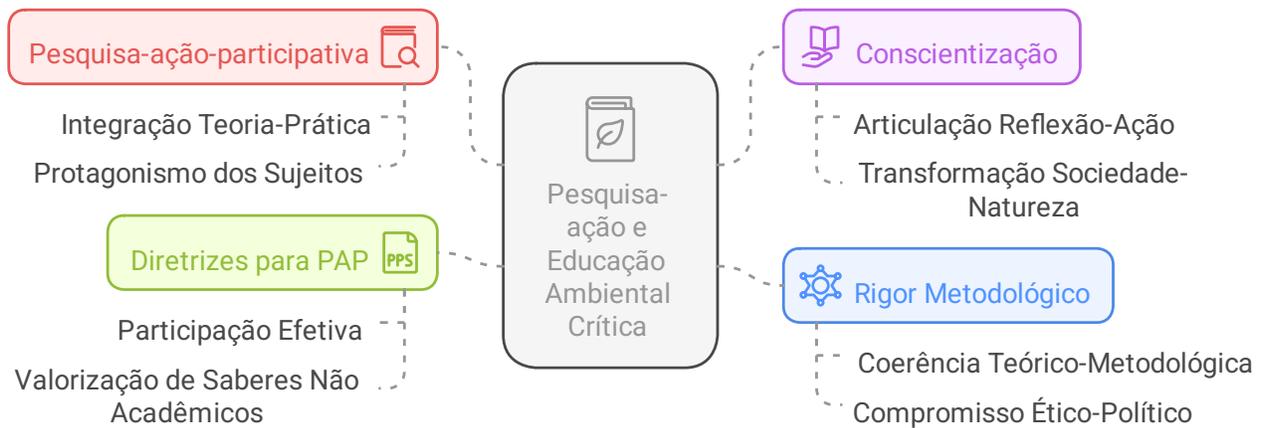
No contexto do ensino superior, adotar a pesquisa-ação como metodologia de projetos de extensão, estágios, iniciações científicas e práticas pedagógicas pode potencializar a formação de estudantes comprometidos com a justiça ambiental e com os princípios da cidadania ativa. Além disso, a PAP contribui para **resgatar o papel social da universidade**, aproximando-a das demandas concretas das comunidades e promovendo a construção de soluções localizadas e compartilhadas.

Tozoni-Reis (2008) propõe ainda **cinco diretrizes fundamentais** para orientar a PAP em educação ambiental: (1) garantir a participação efetiva dos sujeitos envolvidos; (2) promover a reflexão crítica sobre a realidade socioambiental; (3) articular o saber acadêmico com o saber popular; (4) assumir um compromisso ético-político com a transformação social; e (5) adotar um rigor metodológico coerente com os princípios da pesquisa qualitativa. Essas diretrizes oferecem um referencial sólido para educadores e pesquisadores que desejam romper com modelos tradicionais e promover práticas educativas mais justas e democráticas.

Em síntese, a pesquisa-ação participativa fortalece a educação ambiental como **um processo formativo e investigativo indissociável da práxis social**. Ao integrar teoria e prática, ciência e compromisso, ela permite o surgimento de sujeitos conscientes de seu papel na transformação do mundo, contribuindo para a consolidação de uma educação ambiental enraizada nos territórios, nas lutas sociais e na busca por outras formas de viver e se relacionar com a natureza.

Os princípios norteadores da PAP podem ser vistos na Figura 4.

Figura 4 – Pesquisa-ação e educação ambiental crítica



Fonte: Autoria própria (2025).

Apesar do crescimento das ações voltadas à sustentabilidade no ensino superior, **muitas universidades brasileiras ainda apresentam uma dissociação entre discurso institucional e práticas efetivas**, resultando em iniciativas fragmentadas e pontuais. Conforme aponta Junges *et al* (2023), embora haja eventos e campanhas que evidenciem preocupação ambiental, estas muitas vezes coexistem com rotinas administrativas insustentáveis e com a ausência de um plano institucional sistêmico e duradouro.

O estudo de caso realizado em uma universidade federal brasileira revelou que **a transformação do campus em um espaço educativo sustentável requer mais do que ações simbólicas**: exige um comprometimento estratégico que envolva todas as dimensões da gestão universitária. Os autores destacam que entraves como a fragmentação interna, a dificuldade de comunicação entre setores, a falta de engajamento da comunidade acadêmica, os limites orçamentários e a rotatividade de lideranças comprometem a continuidade e a efetividade das políticas sustentáveis.

A implementação do modelo I3E (Informar, Engajar, Empoderar e Qualificar), discutido por Cebrián (2016) e aplicado no estudo, demonstra que a **institucionalização da sustentabilidade** requer planejamento de longo prazo, alocação de recursos, transformação dos modelos mentais e articulação entre ensino, pesquisa, extensão e gestão. Nesse sentido, **a coerência entre o discurso ambiental e a prática institucional só será alcançada quando a sustentabilidade for assumida como um valor transversal e estruturante da cultura universitária**.

Por fim, é fundamental considerar o papel estratégico da **gestão de pessoas na consolidação de uma cultura institucional voltada à sustentabilidade**. Conforme demonstrado por Junges *et al* (2023), a ausência de formação continuada em educação ambiental para docentes, técnicos e gestores representa uma das principais barreiras à integração efetiva da sustentabilidade nas rotinas universitárias. A falta de capacitação específica, aliada à inexistência de **critérios de avaliação e reconhecimento baseados em competências socioambientais**,

limita o engajamento dos profissionais e enfraquece o compromisso institucional com a Educação Ambiental (EA).

O estudo evidencia que a construção de uma universidade sustentável requer **mudanças estruturais na gestão de pessoas**, com a implementação de políticas que estimulem o protagonismo dos servidores e docentes na promoção de práticas ambientalmente responsáveis. Isso envolve desde ações de sensibilização e formação interna até a adoção de **mecanismos de incentivo e reconhecimento**, integrando dimensões ambientais aos processos de avaliação e progressão funcional. Ao fomentar uma cultura organizacional que valorize o conhecimento, o comportamento e o compromisso com a sustentabilidade, a gestão de pessoas torna-se uma aliada central na institucionalização da EA no ensino superior.

Superar esses desafios exige não apenas vontade política, mas também **inovação pedagógica, diálogo intersetorial e compromisso institucional** com a transformação da universidade em espaço de formação crítica, ética e ambientalmente responsável.

2.2 Potencialidades da educação ambiental crítica na formação universitária

Para além da transmissão de conhecimentos técnico-científicos, a Educação Ambiental (EA) crítica exige a formação de sujeitos capazes de **atuar ética, emocional e relacionalmente** em contextos de crise socioambiental. Nesse sentido, a incorporação das chamadas **soft skills** — ou competências socioemocionais — torna-se fundamental para que os estudantes desenvolvam não apenas consciência ecológica, mas também **posturas cooperativas, empáticas, reflexivas e comprometidas com a transformação social**.

Costa e Cipolla (2025), em estudo recente sobre sustentabilidade no ensino superior, identificaram um conjunto de **19 competências socioemocionais críticas** para a formação de agentes de mudança, agrupadas em quatro dimensões principais: (1) comunicação e colaboração; (2) autoconhecimento e gestão emocional; (3) consciência ambiental, cultural e social; e (4) valores éticos e espiritualidade. Essas dimensões dialogam diretamente com os pressupostos da EA crítica, que reconhece o meio ambiente como campo de relações complexas e inseparáveis das dimensões humanas, subjetivas e coletivas.

A EA, nesse contexto, deve promover **experiências formativas integradoras**, capazes de cultivar a escuta ativa, a empatia, a convivência com a diversidade, a resiliência e o cuidado com o outro e com a natureza. Tais habilidades são indispensáveis para o enfrentamento de conflitos socioambientais, a atuação em comunidades e a construção de soluções sustentáveis de forma participativa e intercultural. Mais do que conteúdos, a formação ambiental demanda **modos de ser, sentir e se relacionar com o mundo**, que favoreçam a emergência de uma ética ecológica e solidária.

O desenvolvimento dessas competências no ensino superior requer **inovação pedagógica**, por meio de metodologias que rompam com a lógica bancária da educação e promovam o protagonismo estudantil.

Estratégias como o *Place-Based Education*¹ (Educação Baseada no Lugar/Contexto), dinâmicas de grupo, rodas de conversa, jogos cooperativos e projetos participativos permitem vivenciar valores como pertencimento, corresponsabilidade e justiça ambiental — e são compatíveis com os princípios da EA crítica.

Assim, as *soft skills* não são complementares à EA, mas **centrais para a construção de uma formação ambiental integral**, que articule razão, emoção, ética e ação transformadora. Para que a sustentabilidade se concretize como horizonte educacional, é necessário formar sujeitos inteiros, capazes de dialogar com a complexidade do mundo e de si mesmos (COSTA; CIPOLLA, 2025).

Conclusão

A Educação Ambiental, enquanto prática emancipatória, constitui-se em um dos pilares para a construção de uma sociedade justa, democrática e sustentável. Sua inserção no ensino superior, entretanto, ainda encontra barreiras estruturais que vão desde a fragmentação curricular até a dissociação entre discurso institucional e práticas cotidianas. Essas limitações revelam a necessidade de repensar não apenas os conteúdos, mas também as metodologias, as formas de gestão e a cultura organizacional das universidades.

Por outro lado, as experiências analisadas neste trabalho demonstram que é possível transformar o espaço universitário em território educativo vivo, no qual a sustentabilidade não seja apenas tema de estudo, mas prática concreta e transversal. Projetos participativos, ações de extensão, práticas pedagógicas inovadoras e a valorização de competências socioemocionais revelam o potencial da EA para formar sujeitos críticos, comprometidos com a transformação de si, da universidade e do mundo.

Superar os desafios e aprofundar as potencialidades da EA no ensino superior implica assumir a educação ambiental como uma dimensão ética, política e formativa essencial. Isso requer vontade institucional, investimento contínuo, diálogo com os territórios e compromisso com a pluralidade de saberes. Mais do que formar profissionais para o mercado, a universidade deve formar cidadãos para a vida — e a educação ambiental é o caminho para isso.

Referências

BRASIL. **A implantação da educação ambiental no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal, Departamento de Educação Ambiental, 1998.

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: seção 1, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 27 mar. 2025.

¹ **Place-Based Education (PBE)**, ou **Educação Baseada no Lugar**, é uma abordagem pedagógica que utiliza o **contexto local** — geográfico, cultural, social e ecológico — como ponto de partida para o ensino e a aprendizagem. Seu objetivo é **conectar os estudantes com o território em que vivem**, promovendo uma educação enraizada na realidade concreta e nas necessidades da comunidade.

BRASIL; UNESCO. **ODS no currículo da educação básica: textos para reflexão e ação.** Brasília: MEC/UNESCO, 2020. Disponível em: <https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/12/ods-no-curriculo.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2025.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 2017.

CEBRIÁN, G. (2016). The I3E model for embedding education for sustainability within higher education institutions. *Environmental Education Research*, 24(2), 153–171. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1217395>

DATTEIN, Raquel Weyh; PANSERA-DE-ARAÚJO, Maria Cristina. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no currículo da Educação Superior com enfoque em Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 40, n. 1, p. 219–238, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/13577>. Acesso em: 27 mar. 2025.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental: trajetória, desafios e compromissos.** Campinas: Papirus, 2004.

IBAMA. **Educação ambiental no processo de gestão ambiental: experiências, reflexões e práticas no licenciamento ambiental federal.** Série PANGEA – Programa Nacional de Educação Ambiental no Licenciamento Ambiental Federal, v. 1. Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – Ibama, 2022.

JUNGES, Vanessa de Campos; PACHECO DE CAMPOS, Simone Alves; BECKER, Rúbia Goi; RIZZETTI, Daniele Medianeira. Organizational Learning Towards Sustainability in Higher Education Institutions: A Brazilian Case Study. *Journal of management and sustainability*, [S. l.], 2023. DOI: 10.5539/jms.v13n2p156.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; AZAZIEL, Marcus; FRANCA, Nahyda. **Educação ambiental e gestão participativa em unidades de conservação.** Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), 2003.

MEDEIROS, Thayná Kelly Formiga de; LUSTOSA, Eliane Alves; OLIVEIRA, José Lucas dos Santos; SILVA, Edevaldo da. **Arborização de espécies nativas da Caatinga como estratégia de educação ambiental em escola pública no município de Santa Luzia, Paraíba.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL; CONGRESSO INTERNACIONAL DE SUSTENTABILIDADE, 2020, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Instituto Venturi, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/348415192>. Acesso em: 27 mar. 2025.

NEAMB – Núcleo de Educação Ambiental. **Promoção da educação ambiental a partir da extensão universitária: a experiência do Núcleo de Educação Ambiental da UFSC.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2020. Disponível em: <https://nucleoneamb.paginas.ufsc.br/files/2020/07/Promoção-da-Educação-Ambiental-a-partir-da-extensão-universitária-a-experiência-do-Núcleo-de-Educação-Ambiental-da-UFSC-1.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2025.