

# SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA FREIREANA

Submetido em: 14/10/2025

Aceito em: 2/3/2026

Publicado em: 14/4/2026

Karlen Rodrigues<sup>1</sup>, Marieli Zamprogn<sup>2</sup>  
Diesse Aparecida de Oliveira Sereia<sup>3</sup>, Ana Tiyomi Obara<sup>4</sup>

PRE-PROOF

(as accepted)

Esta é uma versão preliminar e não editada de um manuscrito que foi aceito para publicação na Revista Contexto & Educação. Como um serviço aos nossos leitores, estamos disponibilizando esta versão inicial do manuscrito, conforme aceita. O manuscrito ainda passará por revisão, formatação e aprovação pelos autores antes de ser publicado em sua forma final.

<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2026.123.17943>

## RESUMO

Diante da atual crise ambiental e civilizatória, torna-se urgente repensar os processos formativos de educadores, superando abordagens conservadoras e fragmentadas. Nesse contexto, a Educação Ambiental (EA) crítica, fundamentada no pensamento de Paulo Freire, propõe práticas dialógicas, emancipatórias e comprometidas com a transformação social. Assim, este estudo analisou os sentidos atribuídos à EA transformadora por participantes de

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá/PR, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0001-6152-0075>

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel/PR, Brasil.

<https://orcid.org/0009-0000-6483-6868>

<sup>3</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Dois Vizinhos/PR, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-1826-1650>

<sup>4</sup> Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá/PR, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-2149-6477>

## SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA FREIREANA

um processo formativo orientado pela pedagogia freireana. A pesquisa possui natureza qualitativa e exploratória e foi realizada com participantes do I Curso de Formação Continuada em Educação Ambiental no entorno do Parque Nacional do Iguaçu (PARNA Iguaçu). O curso ocorreu em 2025 e foi ofertado nas modalidades híbrida e virtual. No formato híbrido, o público-alvo foi composto por professores e estudantes dos municípios limdeiros ao PARNA Iguaçu, enquanto a modalidade virtual possibilitou a participação de interessados de diferentes regiões do país. A constituição dos dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário após um dos encontros, contendo uma questão aberta sobre como a EA pode superar práticas pontuais de sensibilização e promover a ação transformadora. O questionário obteve 36 respostas, analisadas com base nos pressupostos da Análise de Conteúdo. Os sentidos atribuídos à EA transformadora indicam a compreensão de seus princípios críticos, dialógicos e emancipatórios. A ação transformadora é associada à formação de sujeitos críticos, capazes de compreender as causas estruturais da crise socioambiental, participar de processos coletivos de decisão e atuar na promoção da justiça socioambiental. Esses resultados indicam o potencial formativo do curso para estimular reflexões críticas sobre a prática educativa.

**Palavras-chave:** Processo formativo; Educação Ambiental crítica; Pedagogia freireana; Parque Nacional do Iguaçu.

## MEANINGS OF TRANSFORMATIVE ENVIRONMENTAL EDUCATION IN CONTINUING EDUCATION FROM A FREIREAN PERSPECTIVE

### ABSTRACT

In the face of the current environmental and civilizational crisis, it is urgent to rethink teacher education processes by overcoming conservative and fragmented approaches. In this context, critical Environmental Education (EE), grounded in the thought of Paulo Freire, proposes dialogical, emancipatory practices committed to social transformation. This study analyzed the meanings attributed to transformative EE by participants in a training process guided by Freirean pedagogy. The research has a qualitative and exploratory nature and was

## SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA FREIREANA

conducted with participants of the First Continuing Education Course in Environmental Education in the surroundings of Iguazu National Park, Brazil. The course took place in 2025 and was offered in hybrid and virtual modalities. In the hybrid format, the target audience consisted of teachers and students from municipalities surrounding Iguazu National Park, while the virtual modality allowed the participation of individuals from different regions of the country. Data were collected through a questionnaire administered after one of the training meetings, including an open-ended question on how EE can overcome isolated awareness-raising practices and promote transformative action. The questionnaire received 36 responses, which were analyzed according to the principles of Content Analysis. The meanings attributed to transformative EE indicate an understanding of its critical, dialogical, and emancipatory principles. Transformative action was associated with the formation of critical subjects capable of understanding the structural causes of the socio-environmental crisis, participating in collective decision-making processes, and acting toward the promotion of socio-environmental justice. These results indicate the formative potential of the course to foster critical reflection on educational practice.

**Keywords:** Training process; Critical Environmental Education; Freirean pedagogy; Iguazu National Park.

### INTRODUÇÃO

O cenário atual mundial é marcado por uma crise ambiental e civilizatória (Leff, 2009). Essa crise não se restringe à degradação dos recursos naturais, mas expressa uma forma histórica de organização social, política e econômica, sustentada por uma racionalidade técnico-instrumental e por relações de dominação que intensificam desigualdades socioambientais. Trata-se de uma crise estrutural, vinculada ao modelo de desenvolvimento hegemônico e à lógica de mercantilização da natureza. Para além dessa conjuntura, evidencia-se que a sociedade contemporânea se encontra no limiar de um colapso socioambiental, marcado pelo avanço simultâneo sobre diversos limites geológicos, o que compromete as bases de sustentação da vida e reforça a urgência de

## SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA FREIREANA

transformações nos modos de produção, consumo e relação sociedade-natureza (Layrargues; Sato, 2024).

Diante disso, a educação deve ser orientada para a resistência, a reconstrução e a transição para um modelo de sociedade mais justo e solidário. É nesse processo de interação problematizadora que podem emergir novas formas de compreender a realidade e de nela intervir, comprometidas com a transformação social e a justiça socioambiental (Guimarães, 2007). Nesse contexto, a Educação Ambiental (EA) não pode se limitar à reprodução do sistema vigente ou à formação acrítica, devendo estimular mudanças profundas nos modos de produzir, consumir, viver e se relacionar com a natureza (Lima; Torres, 2021).

Importa ressaltar, dialogando com Freire (2000), que a aquisição de conhecimentos, ainda que necessária, não se configura, por si só, como condição suficiente para a transformação da realidade. A indignação diante das injustiças e a rebeldia precisam ser acompanhadas de uma postura crítica, ética e política, capaz de articular denúncia e anúncio. Do mesmo modo, a educação deve ultrapassar o treinamento técnico e o processo formativo deve estar vinculado ao sonho, à utopia e ao compromisso com a superação das condições desumanizantes, orientando-se para a formação de sujeitos históricos e transformadores (Freire, 2000).

Assim, a formação de sujeitos ecológicos implica também no desenvolvimento de posturas éticas e políticas ativas, marcadas pela autonomia, pela rebeldia e pela disposição em questionar a ordem social hegemônica. Trata-se de superar práticas educativas centradas na adaptação e na obediência, promovendo processos emancipatórios voltados à ruptura com a lógica dominante e ao enfrentamento das estruturas que sustentam a degradação ambiental (Layrargues; Sato, 2024).

Entretanto, essa perspectiva crítica ainda encontra limites no processo formativo docente. Embora mais educadores estejam incorporando a EA em suas práticas, muitos foram formados em uma abordagem conservadora e tradicional, que reforça um modo de pensar fragmentado e baseado na transmissão de conteúdos, limitando o potencial reflexivo dos educandos (Granier; Guimarães, 2022). Sob essa lógica, a questão ambiental passa a ser compreendida exclusivamente pelo senso moral, induzindo à adoção de um agir obediente e conformista. Tal racionalidade reduz a EA a uma prática domesticada e instrumental,

## SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA FREIREANA

esvaziada de seu caráter político, ao priorizar a mudança de comportamentos individuais em detrimento da formação crítica, da problematização das injustiças socioambientais e da transformação das estruturas que sustentam a degradação ambiental (Layrargues; Silva, 2024). Como resultado, muitos educadores, mesmo bem-intencionados, acabam reproduzindo práticas que sustentam o modelo de sociedade responsável pela atual crise ambiental e civilizatória (Granier; Guimarães, 2022).

Essa formação fragmentada está relacionada, entre outros fatores, à organização curricular disciplinar, à centralidade de avaliações conteudistas e à escassez de espaços de reflexão coletiva. Esses elementos contribuem para a consolidação de práticas pontuais e pouco articuladas às realidades territoriais. Todavia, essa fragilidade não pode ser atribuída exclusivamente aos professores ou às escolas, uma vez que a efetivação da EA nesses locais é condicionada por decisões políticas e estruturais que escapam ao controle do cotidiano escolar. A falta de prioridade governamental, os limites orçamentários, a precarização da docência e a escassez de políticas consistentes de formação e pesquisa revelam que a ambientalização da educação é atravessada por desigualdades históricas do próprio sistema educacional (Lima; Torres, 2021).

Diante desse contexto de formação fragmentada, precarização institucional e esvaziamento político da EA, torna-se necessário recorrer a referenciais teóricos que possibilitem pensar práticas educativas comprometidas com a autonomia, a criticidade e a transformação social. Nesse sentido, na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) afirma que ensinar e aprender constituem processos indissociáveis, que o ensino não se reduz à transmissão de conteúdos e que a docência representa uma forma de intervenção ética e política no mundo. Ao rejeitar a lógica da educação bancária, Freire contribui para a superação de práticas educativas meramente informativas, frequentemente presentes em propostas de EA baseadas na sensibilização superficial e no agir obediente. Além disso, ao compreender o ensino como intervenção no mundo, reforça-se o caráter político e transformador das práticas educativas ambientais.

Nesta concepção, a formação continuada deve promover a autonomia dos educadores, fomentando uma prática crítico-reflexiva que articule o cotidiano escolar e os saberes adquiridos através da experiência docente (Silva; Araújo, 2005). Freire (1996, p. 21),

## SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA FREIREANA

aponta que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, a reflexão se constitui como exercício político de leitura e transformação da realidade.

Embora não tenha se dedicado especificamente ao estudo da EA, Paulo Freire contribuiu significativamente para essa área por meio de sua teoria do conhecimento e de seu método pedagógico, que oferecem subsídios para refletir sobre as dimensões éticas, políticas e pedagógicas presentes nos processos de ensino e aprendizagem (Costa; Loureiro, 2015). As formações docentes fundamentadas nessa abordagem crítico-emancipatória promovem a autonomia dos professores e se caracterizam como processos colaborativos, nos quais todos os participantes podem expressar suas vozes e influenciar decisões em diferentes níveis de poder (Saul; Saul; 2016).

Assim, este trabalho teve como objetivo analisar os sentidos atribuídos à EA transformadora por participantes de um curso de formação continuada fundamentado na perspectiva freireana, buscando compreender como essa abordagem pode favorecer a superação de práticas educativas baseadas na sensibilização superficial, promovendo, em seu lugar, ações pedagógicas de caráter crítico, participativo e emancipatório.

### **METODOLOGIA**

Este estudo deriva de um recorte de pesquisa desenvolvida no âmbito da tese de doutorado da primeira autora, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP-UEM), conforme parecer nº 7.226.746, pelo Sistema de Autorização e Informação em Biodiversidade (SISBIO), sob o nº 95441-1 e pelos Núcleos Regionais de Educação (NRE) do território envolvido: Francisco Beltrão, Cascavel e Foz do Iguaçu, no estado do Paraná.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que busca compreender fenômenos sociais, culturais e educacionais por meio da análise de dados subjetivos, e exploratória, pois visa

## SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA FREIREANA

oferecer uma visão geral sobre determinado fato, ampliando a compreensão inicial do objeto investigado (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023).

A pesquisa foi realizada com participantes do I Curso de Formação Continuada em EA no entorno do Parque Nacional do Iguaçu (PARNA Iguaçu). Esta formação, promovida pelo Projeto FOPEA (Formação de Professores em Educação Ambiental) e realizada em parceria com o PARNA Iguaçu, possui diversas iniciativas de pesquisa e extensão, juntamente com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Campus Dois Vizinhos, a Universidade Estadual de Maringá (UEM), o Programa de Pesquisas Ecológicas de Longa Duração (PELD) no Parna Iguaçu e a ITAIPU Parquetec/ITAIPU Binacional. O curso contou com a participação de palestrantes, pesquisadores convidados, facilitadores e especialistas de diferentes áreas do campo ambiental e da EA, além da equipe responsável pela execução do projeto. O processo formativo ocorreu entre fevereiro e setembro de 2025, com a realização de 18 encontros síncronos, atividades assíncronas e do I Seminário de Formação em Educação Ambiental do entorno do Parque Nacional do Iguaçu, que marcou o encerramento do curso, totalizando 180 horas de carga horária.

Com o objetivo de ampliar o alcance e assegurar a participação de diferentes públicos, o curso foi ofertado nas modalidades híbrida e virtual, tendo como público-alvo prioritário, no formato híbrido, professores, estudantes e educadores dos 14 municípios limítrofes ao PARNA Iguaçu. A modalidade híbrida incluiu encontros virtuais quinzenais, realizados via *Google Meet*, com transmissão simultânea pelo *YouTube*, além de atividades práticas presenciais. A modalidade virtual foi estruturada como forma de ampliar o acesso à formação, possibilitando a participação de interessados de diferentes regiões do país.

Os eixos formativos foram estruturados a partir de documentos normativos, especialmente do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) (Brasil, 2023) e o Projeto Político-Pedagógico mediado pela Educação Ambiental (PPPEA) do PARNA Iguaçu (ICMBio, 2024), considerando as especificidades socioambientais do território, as demandas identificadas junto às comunidades do entorno e a realidade do público-alvo prioritário.

Nesse sentido, as atividades partiram das problemáticas locais relacionadas à conservação da biodiversidade, aos conflitos socioambientais, à participação social e à

## SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA FREIREANA

governança territorial, articulando-as às temáticas de outras regiões e biomas brasileiros, bem como às questões contemporâneas relevantes no campo da EA crítica, como emergência e vulnerabilidade climática, justiça socioambiental, territorialidade, valores culturais e povos tradicionais. Esses eixos foram organizados por meio de textos introdutórios, materiais expositivos (slides), resumos e atividades reflexivas orientadas por questões norteadoras, com ênfase no estímulo à reflexão crítica, ao diálogo entre saberes e à construção coletiva de conhecimentos, visando o fortalecimento de práticas pedagógicas contextualizadas.

Importa ressaltar que a concepção do curso foi orientada pela perspectiva humanista de Paulo Freire, na qual buscou-se efetuar uma relação horizontal e dialógica, onde teoria e prática se articulam a partir da realidade concreta dos participantes. A contextualização dos conteúdos, o estímulo à reflexão crítica e a valorização da autonomia constituíram-se como princípios centrais do curso, compreendendo o processo formativo como prática consciente, crítica e emancipatória, voltada à construção coletiva.

Em consonância com esses princípios formativos, a constituição dos dados ocorreu durante o 6º encontro do curso, realizado em formato síncrono virtual, no qual se discutiu o tema “Contribuições de Paulo Freire à Educação Ambiental Crítica”, tendo como palestrante o Professor Doutor César Augusto Soares da Costa, docente da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), pesquisador com ampla trajetória nas áreas de Sociologia, Filosofia e EA, com ênfase no pensamento crítico latino-americano, direitos humanos e justiça socioambiental. Na ocasião, após o encontro, foi aplicado um questionário por meio do *Google Forms* que incluía a seguinte questão: “De que forma a EA pode superar práticas centradas apenas na sensibilização pontual e promover a ação transformadora, segundo a visão freireana?”, além de perguntas de identificação referentes ao município e à profissão dos participantes do encontro.

Ao todo, foram obtidas 36 respostas, analisadas com base nos pressupostos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), que compreende três fases principais: a pré-análise, caracterizada pela organização do material e pela definição do *corpus* da pesquisa; a exploração do material, na qual são realizadas as operações de codificação, categorização e classificação das unidades de significado, a partir da identificação de recorrências,

## SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA FREIREANA

convergências e especificidades nos discursos; e o tratamento dos resultados, etapa em que os dados sistematizados são interpretados, possibilitando a construção de sentidos.

A partir das respostas obtidas à questão proposta, foi possível identificar, *a posteriori*, nove categorias semânticas de análise: criticidade; emancipação e libertação; participação social; diálogo; problematização da realidade; coletividade; práxis; ato político; e responsabilidade socioambiental.

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a aplicação do questionário, foram obtidas 36 respostas. Dentre os participantes, a maioria foi composta por professores(as) (58,3%), seguida por estudantes de graduação (11,1%) e biólogos(as) (8,3%). Os demais respondentes incluíram profissionais de diferentes áreas, como consultoria ambiental, turismo, engenharia ambiental, comunicação, biomedicina e administração.

Em relação à distribuição geográfica, os respondentes são oriundos majoritariamente de municípios do estado do Paraná, com maior concentração em Foz do Iguaçu (5 respondentes) e Capanema (3). Também foram registrados participantes de Cascavel, Missal, São José dos Pinhais, São Paulo e Curitiba, com dois respondentes cada, além de outros municípios representados por um participante, como Céu Azul, Campo Magro, Vitorino, União da Vitória, Arapongas, Francisco Beltrão, Morretes, Guarapuava, Santa Tereza do Oeste, Londrina, Porto Alegre, Ponta Grossa e Palotina.

A análise das respostas à questão proposta possibilitou a identificação de categorias que refletem diferentes dimensões conceituais e pedagógicas relacionadas à temática investigada. O Quadro 1 apresenta o processo de categorização, articulando cada categoria com sua respectiva unidade de contexto, exemplos de unidades de registro e a frequência com que apareceram nas respostas.

**SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA SOB A ÓTICA FREIREANA**

**Quadro 1 - Categorização das respostas.**

<b>Categoria</b>	<b>Unidade de Contexto</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>n°</b>
Criticidade	Reflexão crítica como estímulo à ação transformadora.	“problematiza e humaniza as reflexões acerca da sociedade-natureza” “deve ser um processo de despertar crítico” “reflexão crítica sobre as causas e consequências dos problemas ambientais, incluindo relações de poder que os perpetuam”	22
Emancipação e libertação	Processo de conquista de autonomia e rompimento de condições opressivas, visando a liberdade individual e coletiva.	“voltadas para a emancipação” “a Educação Ambiental deve ser libertadora” “Libertação dos ser humano e a superação da operação, incluindo a opressão ambiental” “nos permite ser capazes de tomar decisões”	21
Participação social	Engajamento ativo dos indivíduos e grupos na vida comunitária e nas decisões que afetam a sociedade.	“Envolver a comunidade para a solução de problemas ambientais” “a educação ambiental será transformadora se envolver a participação social” “a educação não deve ser apenas a transmissão de informações, mas sim um processo participativo”	17
Diálogo	Intercâmbio aberto e respeitoso de ideias e perspectivas.	“promove o diálogo e a troca de saberes” “processo de diálogo crítico” “ação transformadora por meio do diálogo”	16
Problematização da realidade	Processo de identificar, questionar e analisar criticamente os aspectos e contradições presentes no contexto social e ambiental local.	“pela permanente problematização da realidade” “construída a partir das vivências da comunidade e problemas ambientais locais” “contexto real da vida dos sujeitos” “indivíduos reflitam sobre sua realidade”	13
Coletividade	Convivência e colaboração entre indivíduos em prol de objetivos comuns.	“decisões coletivas que possam realmente promover mudanças” “Trabalhar em conjunto para a transformação social” “Construção coletiva do conhecimento”	12
Práxis	Integração entre teoria e prática (ação-reflexão-ação)	“Através do processo reflexão-ação” “Práxis Transformadora” “deve conectar teoria e prática”	11
Ato político	Ação que busca influenciar ou transformar estruturas sociais, econômicas ou culturais.	“a EA e a educação são eminentemente políticas” “a educação deve ser um ato político” “reivindicação de direitos” “ato político voltado para a transformação social”	9

**SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA SOB A ÓTICA FREIREANA**

Responsabilidade socioambiental	Compromisso ético e prático com a preservação ambiental e o bem-estar social.	“compreender suas responsabilidades diante do atual cenário” “apropriação de deveres perante a sociedade” “reconhecerem sua responsabilidade na criação de um futuro mais justo”	6
---------------------------------	---	--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

Como é possível verificar, a **críticidade** destacou-se como a categoria mais recorrente (22), sendo associada ao estímulo à reflexão e ao pensamento crítico. Freire destaca que a consciência crítica busca analisar profundamente a realidade, reconhecendo sua mutabilidade e rejeitando explicações superficiais. É investigativa, aberta ao diálogo, questionadora, supera preconceitos, assume responsabilidades e avalia o novo e o velho com base em sua validade, não por aparência (Freire, 1979). Assim, o tema central da reflexão de Paulo Freire sobre a EA crítica é a educação compreendida em uma perspectiva político-social integrada, orientada por um projeto coletivo de transformação rumo a uma nova sociedade (Costa; Loureiro, 2017).

Em várias respostas, a criticidade aparece associada à necessidade de ir além da descrição dos problemas ambientais, buscando compreender suas origens sociais, políticas e econômicas. Tal posicionamento evidencia um distanciamento de concepções exclusivamente conservadoras de EA, que defendem ajustes pontuais ou reformas setoriais, sem tensionar de modo mais amplo a estrutura social que sustenta a crise socioambiental (Layrargues; Lima, 2014). Ao contrário, os participantes reconhecem a necessidade de uma formação que problematize as bases estruturais dessa crise e as relações de poder que a sustentam, aproximando-se da concepção freireana de superação da consciência ingênua em direção à consciência crítica (Freire, 1967), na medida em que evidenciam um movimento de leitura crítica da realidade articulado à ação, orientado para a constituição de sujeitos historicamente situados, capazes de compreender, intervir e se comprometer com os processos de transformação social (Lima, 2014).

Outro modo recorrente de manifestação da criticidade é a crítica direta à educação centrada na transmissão de informações, frequentemente associada ao modelo “bancário”, na qual o professor “deposita” informações, o estudante apenas recebe, memoriza e repete e o conhecimento é tratado como algo pronto (Freire, 1994). Essa crítica revela a compreensão

## SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA FREIREANA

de que a mera circulação de conteúdos sobre a crise ambiental não é suficiente para fomentar processos transformadores. Neste contexto, os participantes reconhecem que a EA deve constituir-se como um espaço de construção ativa do conhecimento, no qual educadores e educandos assumem-se como sujeitos do processo educativo (Guimarães, 2000). Tal posicionamento evidencia a incorporação da ideia freireana de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 13).

**Emancipação e libertação** foi a segunda categoria com maior frequência nas respostas (21), revelando que a EA é percebida como um caminho para a conquista da autonomia e o rompimento com condições opressivas. Na visão de Freire, o processo de desumanização é histórico, assim como a opressão, a exploração e a violência às quais os oprimidos são submetidos pelos seus opressores (Abreu *et al.*, 2025). A educação problematizadora, como prática humanista, propõe que os sujeitos dominados sejam protagonistas de sua luta pela autonomia, rompendo com o intelectualismo alienante e o autoritarismo da educação "bancária", superando também a falsa consciência imposta pela lógica da opressão (Freire, 1994).

Para Freire, a autonomia está fundamentada em uma perspectiva ética da libertação, inseparável do contexto social e político (Freire, 2009). Essa compreensão encontra ressonância nas respostas dos participantes, que associam a EA à capacidade de tomar decisões, reivindicar direitos, assumir responsabilidades, tornar-se agente de mudança e esperar em luta. Tais enunciados evidenciam que a emancipação, nos dados analisados, manifesta-se como construção da autonomia, entendida como protagonismo ético e político dos sujeitos em seus territórios e comunidades.

Partindo da compreensão freireana do ser humano como sujeito inacabado e em permanente construção, a educação assume o potencial de promover transformações conscientes na realidade. Nesse sentido, a ação educativa crítica pode romper com práticas conformistas e favorecer o questionamento da educação instituída. A ausência de processos sistemáticos de crítica compromete a formação dos sujeitos, favorece o assujeitamento e dificulta a construção de trajetórias emancipatórias. Assim, a emancipação configura-se

## SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA FREIREANA

como resultado da superação de práticas educativas acríticas e da constituição de sujeitos históricos capazes de intervir na realidade (Oliveira; Fortunato; Abreu, 2022).

Desse modo, a EA emancipatória enfatiza a articulação entre mudança social e cultural, emancipação individual e coletiva e a compreensão da complexidade das relações entre sociedade e natureza. Parte do reconhecimento de que as relações sociais, econômicas, políticas e ambientais vigentes são marcadas por desigualdades, injustiças e insustentabilidade, o que exige sua transformação em direção a formas mais justas e democráticas de organização social (Lima, 2004).

Freire entende a práxis libertadora como uma prática educativa contínua, coletiva e crítica, capaz de transformar a realidade injusta e desumanizadora em uma sociedade sem opressores nem oprimidos (Costa; Loureiro, 2015). Ao propor uma educação libertadora, a pedagogia freireana fundamenta-se na problematização da realidade e na valorização das experiências dos educandos. Assim, os sujeitos passam a reconhecer sua inserção histórica e social, assumindo sua trajetória e tornando-se protagonistas de processos de transformação (Lima, 2014).

Essa compreensão evidencia que a emancipação não se constrói de forma isolada, mas se realiza por meio de práticas participativas e dialógicas, nas quais a reflexão crítica sobre a realidade se articula à ação social. Tal perspectiva se expressa na recorrência das categorias **participação social**, mencionada em 17 respostas, **diálogo**, presente em 16 respostas, **problematização da realidade**, citada por 13 participantes e **coletividade**, expressa em 12 respostas.

Observou-se que essas categorias encontram-se estreitamente articuladas nas respostas dos participantes. A participação social é associada, sobretudo, ao engajamento dos sujeitos na vida comunitária, à mobilização coletiva e à inserção nos processos de decisão relacionados às questões socioambientais. De modo recorrente, os participantes destacam a importância de envolver a comunidade na identificação e na busca de soluções para os problemas ambientais, como evidenciado em expressões como “participação radical dos sujeitos na vida social”, “envolver a comunidade” e “mobilização social”. Essas formulações indicam que a EA é compreendida como um processo que ultrapassa a atuação

## SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA FREIREANA

individual, valorizando o engajamento e a construção compartilhada de ações e estratégias de enfrentamento das problemáticas locais.

Nesse sentido, a coletividade é compreendida como fundamento dos processos educativos e das práticas socioambientais, que passam a ser concebidos como construções realizadas em grupo, e não como iniciativas isoladas. Expressões como “construção coletiva de soluções”, “trabalhar em conjunto”, “envolvimento de todos” e “aprendizagem compartilhada” evidenciam que a transformação da realidade é percebida como resultado da cooperação, da corresponsabilidade e da articulação entre diferentes sujeitos.

Freire afirma que a libertação dos oprimidos só pode ocorrer por meio de uma pedagogia dialógica, na qual educadores e educandos se reconhecem como sujeitos históricos que, juntos, investigam e transformam a realidade. O método não é instrumento de manipulação, mas expressão da própria consciência voltada ao mundo. A verdadeira libertação exige engajamento coletivo e não uma participação superficial ou dirigida (Freire, 1994).

Nessa perspectiva, o sujeito crítico busca compreender a realidade para julgá-la, posicionar-se e agir de forma transformadora, reconhecendo-se como corresponsável pela construção do bem individual e coletivo. Esse processo fundamenta seu engajamento, seu comprometimento e sua participação ativa na vida social. Contudo, tal participação somente se efetiva quando os sujeitos problematizam a realidade vivida, condição indispensável para a transformação das situações de opressão (Correia; Bonfim, 2008). Como afirma Freire, “quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (Freire, 1979, p. 19), evidenciando que a reflexão crítica constitui o alicerce do engajamento e da ação transformadora.

Freire também ressalta que somente a superação da consciência ingênua em direção à criticidade é capaz de impedir a massificação dos sujeitos, entendida como a adaptação acrítica às estruturas sociais vigentes (Baldo; Garcia, 2023). Apenas uma educação problematizadora, crítica e libertadora pode fornecer as condições necessárias para esse processo, uma vez que “somente um método ativo, dialógico e participante” possibilita a formação de sujeitos conscientes e historicamente situados (Freire, 1967, p. 107).

## SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA FREIREANA

Na perspectiva freireana, o diálogo é mais do que uma conversa entre dois sujeitos, é compreendido como uma forma de interação social marcada pela reciprocidade, pelo respeito, pela empatia e pela abertura à compreensão do outro. Trata-se de uma relação horizontal, na qual os interlocutores se reconhecem como sujeitos ativos no processo educativo e participam conjuntamente da construção do conhecimento (Oliveira; Oliveira, 2023). Freire (1967) contrapõe o diálogo ao antidiálogo, caracterizado pela imposição, pela arrogância e pela negação da participação, elementos que comprometem os processos formativos e a construção de uma educação humanizadora. Para o autor, o diálogo constitui um princípio ético, político e pedagógico central, orientado pela humildade, pela esperança, pela confiança e pela crença nas potencialidades humanas, na medida em que se opõe às relações verticalizadas e autoritárias e favorece a comunicação autêntica e o desenvolvimento da criticidade (Freire, 1967).

A centralidade da participação social, do diálogo, da leitura crítica da realidade e da formação de sujeitos reflexivos, evidencia-se como fundamento dos processos formativos orientados à autonomia, à libertação e ao engajamento social (Baldo; Garcia, 2021; Abreu *et al.*, 2025). Nesse sentido, Freire propõe uma educação problematizadora, fundamentada no respeito aos sujeitos, no diálogo permanente e na construção do conhecimento a partir de temas geradores extraídos da realidade vivida. Tal abordagem valoriza a criticidade e a criatividade dos educandos, instrumentalizando-os para o exercício efetivo da cidadania, na medida em que favorece a compreensão das estruturas de opressão e do domínio ideológico de interesses particularistas, possibilitando a reivindicação consciente de direitos e a construção de processos de libertação (Lima, 2014).

A categoria **práxis**, citada por 11 participantes, é compreendida como a integração indissociável entre teoria e prática, constituída pelo movimento dialético de ação–reflexão–ação, orientado à compreensão crítica da realidade e à sua transformação no contexto social. Nas respostas, a práxis é frequentemente mencionada por meio de expressões que indicam que os participantes compreendem a ação educativa como um movimento contínuo de análise da realidade, intervenção social e reavaliação crítica das práticas desenvolvidas.

Práxis, não é aqui entendida como prática imediata, técnica ou utilitária, nem como simples aplicação da teoria, mas como ação consciente, historicamente situada e orientada

## SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA FREIREANA

para a transformação da realidade (Gadotti, 2004). De acordo com Freire (1979, p. 47) “não se pode chegar à conscientização crítica apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão”. Nesse sentido, a prática educativa se torna um instrumento de leitura e reinterpretação do mundo, no qual os sujeitos se reconhecem como parte de um processo de transformação social. A práxis é mediada pelo diálogo e pela horizontalidade das relações pedagógicas e deve ser humanizadora, construída na relação entre o objetivo e o subjetivo, e guiada por um compromisso ético com a construção de uma sociedade justa e sem opressões (Correia; Bonfim, 2008).

Nesse contexto, ressalta-se que teoria e prática são inseparáveis e se constroem mutuamente. A prática fornece os elementos concretos para a reflexão, a partir da qual se elabora a teoria, enquanto a teoria orienta e qualifica a prática. Esse movimento contínuo de ação e reflexão constitui a práxis, entendida como prática consciente e crítica. Assim, o conhecimento não se produz de forma mecânica ou abstrata, mas a partir da experiência dos sujeitos, de maneira participativa, criativa e voltada à transformação da realidade social (Oliveira; Oliveira, 2023).

A prática educativa, na perspectiva freireana, não pode ser compreendida como neutra, pois envolve escolhas, tomadas de posição, rupturas e decisões que influenciam diretamente os processos de formação humana (Lima, 2014). Isso reafirma a EA como um **ato político**, mencionado por 9 participantes, na medida em que envolve a escolha entre diferentes possibilidades pedagógicas, que podem orientar-se tanto para a transformação quanto para a manutenção da ordem social vigente.

Desse modo, a EA se constitui como uma prática duplamente política, pois articula duas dimensões atravessadas por disputas sociais: o processo educativo, que possui caráter intrinsecamente político, e a questão ambiental, cuja origem está vinculada a conflitos e interesses em torno do uso e da apropriação da natureza (Lima, 2004). Para Freire, o ato político se materializa na busca por dignidade, igualdade e transformação. Assim, destaca-se que a problemática ambiental e a EA são eminentemente políticas, ou seja, elas não são neutras e nem técnicas, mas estão diretamente ligadas às disputas por poder, justiça e transformação socioambiental (Costa; Loureiro, 2017).

## SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA FREIREANA

Ao compreender a educação como uma prática eminentemente política, Lima (2004) destaca que ela pode assumir diferentes orientações, seja no sentido de conservar a ordem vigente, de promover sua transformação ou de produzir mudanças apenas aparentes, que mantém inalterada sua estrutura essencial. Nesse contexto, o autor identifica três matrizes principais: a conservadora, voltada à preservação do modelo de sociedade dominante; a transformadora, que reconhece as desigualdades e defende a construção de alternativas mais democráticas; e o conservadorismo dinâmico, que se apresenta como inovador, mas, na prática, reproduz as bases da ordem social existente. Esta última matriz é apontada como um dos principais obstáculos à EA transformadora, por recorrer a um discurso modernizante e tecnocientífico que tende a despolitizar o debate e a restringir as possibilidades de mudança efetiva.

Layrargues e Silva (2024) destacam que a dimensão política do processo educativo não se restringe às escolhas pedagógicas, mas se materializa também na forma como os conflitos socioambientais são compreendidos e enfrentados. Ao compreender a educação como um processo socioeducativo político, a EA crítica reconhece-se inserida nas disputas ecológicas pelo controle dos sentidos da conscientização ecológica no imaginário coletivo, nas quais saber e poder se articulam. Essa perspectiva denuncia o currículo oculto reprodutivista que se tornou hegemônico no campo da EA. Exatamente por não abandonar a relação entre educação e sociedade, a EA crítica necessariamente é uma educação política, posto que, diante de direitos violados pela apropriação capitalista do espaço, demanda a ação política democrática exercida na esfera pública, por meio da participação coletiva, transcendendo, portanto, o mantra reducionista e unidimensional da moral da responsabilização individual (Layrargues; Silva, 2024).

Nessa direção, a **responsabilidade socioambiental** foi mencionada por seis participantes, que, em sua maioria, a associam ao reconhecimento de seus papéis na construção de uma sociedade mais justa, à apropriação de deveres e ao posicionamento diante do atual cenário mundial, marcado pela emergência climática. Nesse contexto, em Educação e mudança, Paulo Freire (1979) enfatiza o compromisso ético e político dos sujeitos com o mundo e com a humanização da realidade ao destacar que o compromisso humano se concretiza no engajamento com a realidade e na responsabilidade histórica frente

## SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA FREIREANA

à transformação do mundo. Assim, para Freire, o ser humano é responsável porque vive em relação com o mundo e tem a capacidade de refletir sobre a realidade e transformá-la, o que se relaciona diretamente com a práxis. Essa transformação não é apenas uma possibilidade, mas um compromisso histórico daqueles que se engajam criticamente na realidade social.

Contudo, ao tratar de responsabilidade, Layrargues e Sato (2024) problematizam o modo como a EA hegemônica tem reforçado a moral da responsabilização individual como principal estratégia de enfrentamento da crise socioambiental, deslocando para os sujeitos a culpa pelo fracasso ambiental e obscurecendo os determinantes estruturais dos conflitos. Nesse contexto, a não adesão às normas da sustentabilidade *eco-friendly* passa a ser interpretada como falta de consciência ecológica, produzindo sentimentos de culpa e autocensura que operam como mecanismos de controle social.

Essa lógica, segundo os autores supracitados, se insere em uma forma de governamentalidade que regula comportamentos por meio da internalização de padrões considerados ambientalmente corretos. Ao mesmo tempo, a noção de justiça intergeracional é apropriada pela racionalidade neoliberal, convertendo-se em instrumento de dominação cultural e em expressão de uma consciência ambiental marcada por recortes de classe, que ignora as desigualdades socioambientais vivenciadas por populações periféricas e subalternizadas. Assim, Layrargues e Sato (2024) ressaltam que, ao sustentar a crença de que a ética individual seria capaz de governar o mercado e prevenir a crise ambiental, esse modelo contribui para a formação de sujeitos dóceis e conformados à ordem capitalista, enfraquecendo a ação política coletiva como horizonte de transformação socioambiental.

Também é importante considerar que apesar de todos serem responsáveis pela degradação ambiental, a responsabilidade não é igual para todos (Lima, 2004). A crise ambiental tem sido frequentemente explicada a partir da atribuição genérica de responsabilidade ao “ser humano”, desconsiderando que os poderes e os impactos socioambientais são desiguais. Nesse sentido, a EA, ao enfatizar a formação moral e a mudança de comportamentos individuais como principal estratégia de enfrentamento da degradação, tende a reforçar uma concepção ingênua, sustentada na ética da virtuosidade e do altruísmo, que desloca o foco das estruturas sociais, econômicas e políticas (Layrargues; Silva, 2024).

## SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA FREIREANA

Como resultado disso, se dá a construção de um “ser humano” abstrato, descontextualizado historicamente e socialmente, que passa a ser responsabilizado pela degradação planetária. Ao não situar os grupos sociais, os modos de produção e as formas de organização da sociedade, esse discurso torna-se pouco efetivo para promover transformações nas relações sociais que conformam o atual modo de interação com a natureza, contribuindo para a manutenção da ordem vigente (Loureiro, 2004).

Em contraposição, a EA transformadora compreende a educação como um processo permanente, cotidiano e coletivo, fundamentado em pedagogias problematizadoras do concreto vivido, no reconhecimento das diferentes necessidades, interesses e formas de relação com a natureza e na ação política crítica e autocrítica, orientada à construção de caminhos democráticos e socialmente justos, capazes de promover processos emancipatórios e novos patamares de relação sociedade-natureza (Loureiro, 2004).

A análise das respostas indica que, dos seis participantes que atribuíram sentidos à responsabilidade, apenas um deles apresentou uma formulação mais genérica com a afirmação “onde cada pessoa é responsável”, tendo potencial de aproximação à responsabilização individual. É possível verificar que os sentidos atribuídos a essa categoria pelos participantes tendem majoritariamente ao compromisso com a transformação da realidade socioambiental, em uma perspectiva coletiva, ao articularem responsabilidade à construção de uma sociedade mais justa, à ação transformadora, à reivindicação de direitos e à apropriação de deveres, bem como à compreensão das relações entre sujeito, sociedade e meio ambiente, o que dialoga com a concepção freireana de compromisso como engajamento ético e político dos sujeitos na transformação do mundo.

Porém, é importante levantar a problemática ligada a esse sentido, pois, mesmo quando articulada a dimensões coletivas, a noção de responsabilidade pode, em determinados contextos, ser ressignificada por discursos hegemônicos que deslocam para os sujeitos a centralidade do enfrentamento da crise socioambiental, obscurecendo as determinações estruturais, políticas e econômicas que a produzem.

De modo geral, as respostas indicam que, na visão dos participantes, a superação de práticas centradas apenas na sensibilização exige a compreensão da EA como um processo crítico, político e coletivo, orientado à problematização da realidade. Assim, o processo

## **SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA FREIREANA**

educativo é concebido como uma prática democrática, construída coletivamente a partir da vivência e da análise dos problemas concretos enfrentados pela comunidade. Essa construção ocorre por meio de uma relação intersubjetiva entre educadores e educandos, em que a comunicação autêntica e horizontal possibilita o reconhecimento mútuo de consciências e a elaboração de respostas transformadoras (Scocuglia, 2018).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os sentidos atribuídos à EA transformadora pelos participantes evidenciam conhecimentos essenciais dos princípios que fundamentam a abordagem crítica, dialógica e emancipatória, conforme proposto por Paulo Freire. As categorias emergentes revelam que, em consonância com a perspectiva freireana, a ação transformadora é associada à formação de sujeitos capazes de refletir sobre as causas estruturais da crise socioambiental, participar ativamente de processos de tomada de decisão e atuar coletivamente. Os participantes compreendem a EA como um processo ético, político e socialmente situado, orientado à problematização da realidade, à participação coletiva e à promoção da justiça socioambiental.

Destaca-se, nesse contexto, a relevância das formações continuadas como espaços privilegiados para o fortalecimento da autonomia docente, da reflexão crítica e do engajamento com os desafios socioambientais contemporâneos. Ao promoverem a articulação entre teoria e prática, tais espaços contribuem para a constituição de educadores como sujeitos históricos, capazes de interpretar criticamente suas realidades e de intervir de forma comprometida em seus territórios e comunidades.

Nesse sentido, a expressiva presença das categorias vinculadas à perspectiva freireana pode ser compreendida, simultaneamente, como indicativo do potencial formativo do curso analisado. O Projeto FOPEA tem se constituído como um espaço relevante de articulação, formação e fortalecimento de concepções e práticas ambientais alinhadas à perspectiva crítica. Ao promover processos formativos pautados no diálogo, na problematização da realidade e na construção coletiva do conhecimento, o FOPEA contribui

## **SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA FREIREANA**

para a circulação de referenciais teóricos comprometidos com a justiça socioambiental e para a consolidação de redes de educadores engajados com a transformação social.

Ademais, cabe problematizar que a recorrência discursiva da educação transformadora, embora relevante, não garante, por si só, sua efetiva materialização nas práticas pedagógicas. Considerando limitações estruturais do contexto escolar, a consolidação de uma práxis efetivamente crítica exige processos formativos contínuos e políticas educacionais que sustentem a reflexão, a experimentação pedagógica e a construção coletiva do conhecimento.

Desse modo, é imprescindível que pesquisas futuras avancem no acompanhamento longitudinal das trajetórias formativas dos educadores, investigando como os princípios da EA crítica e transformadora se traduzem nas dinâmicas pedagógicas, nas relações institucionais e nos projetos desenvolvidos nos territórios. Tal aprofundamento poderá contribuir para o fortalecimento da coerência entre discurso e prática, ampliando as possibilidades de consolidação de uma práxis transformadora, em consonância com os fundamentos da pedagogia freireana.

### **AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Agradecemos ao PARNA Iguaçu pelo apoio à realização do I Curso de Formação Continuada em EA no entorno do PARNA Iguaçu e, em especial, pelo suporte concedido ao desenvolvimento do Projeto FOPEA. Agradecemos também a todos os pesquisadores e palestrantes que tornaram esse processo formativo possível, em especial aqui, ao Professor Doutor César Augusto Soares da Costa, palestrante do encontro que constituiu o recorte deste estudo.

**SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA SOB A ÓTICA FREIREANA**

**REFERÊNCIAS**

ABREU, Yure Pereira de; MATOS, Elvis de Azevedo; MATOS, Elvis de Azevedo; RIBEIRO, Luís Távora Furtado; BARBOSA, Gardenia Maria de Oliveira; LIMA, Carlos Rochester Ferreira de. Da crítica à libertação: o conhecimento como ferramenta de emancipação em rancière e freire. *Aracê*, v. 7, n. 2, p. 8863-8872, 2025. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.56238/arev7n2-250>. Acesso em: 15 jan. 2026.

BALDO, Ana Maria; GARCIA, Elisete Enir Bernardi. Intransitividade, transitividade ingênua e transitividade crítica da consciência em Paulo Freire. *Reflexão e Ação*, v. 29, n. 2, p. 57-68, 26 jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v29i2.16014>. Acesso em: 20 jan. 2026.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Almeidina Brasil, 2011.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. *Educação ambiental por um Brasil sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos*. Organização de Nadja Janke e Patrícia Fernandes Barbosa. 6. ed. Brasília: MMA, 2023.

CORREIA, Wilson; BONFIM, Cláudia. Práxis pedagógica na filosofia de Paulo Freire: um estudo dos estádios da consciência. *Trilhas Filosóficas*, v. 1, n. 1, p. 55-66, 2008. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/1539>. Acesso em: 20 jan. 2026.

COSTA, César Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico. A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. *Revista Katálysis*, v. 20, n. 1, p. 111-121, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1414-49802017.00100013>. Acesso em: 15 jan. 2026.

COSTA, Cesar Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico. Interculturalidade, exclusão e libertação em Paulo Freire na leitura de Enrique Dussel: aproximações crítico-metodológicas para a pesquisa em educação ambiental. *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 10, n. 1, p. 70-87, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol10.n1.p70-87>. Acesso em: 02 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortes & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

**SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA SOB A ÓTICA FREIREANA**

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GRANIER, Noeli Borek; GUIMARÃES, Mauro. A dimensão freireana da formação do educador ambiental na “ComVivência Pedagógica”. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, v. 9, n. 1, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47401/revisea.v9i1.18103>. Acesso em: 14 fev. 2026.

GUIMARÃES, Mauro. *Educação ambiental: no consenso um debate?* Campinas, Papirus, 2000.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Org.). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: MEC; MMA; UNESCO, 2007. p. 85–94.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE (ICMBio). *Projeto Político-Pedagógico mediado pela Educação Ambiental do Parque Nacional do Iguaçu (PPPEA)*. Foz do Iguaçu, PR, 2024. Documento técnico.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; SATO, Michèle. *Se o mundo vai acabar, por que deveríamos reagir?: a agenda da educação ambiental no limiar do colapso ambiental*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2024. 143 p. Disponível em: <https://educacao.cemaden.gov.br/midiateca/se-o-mundo-vai-acabar-por-que-deveriamos-reagir-a-agenda-da-educacao-ambiental-no-limiar-do-colapso-ambiental/>. Acesso em: 23 fev. 2026.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; SILVA, Dayane dos Santos. A Educação Ambiental e a ideologia da responsabilização individual. In: LIMA, Clarissa Melo; ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de (org.). *Educação Ambiental na administração pública e privada: reflexões, práticas e experiências*. Brasília, DF: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade: Universidade Católica de Brasília, 2024. p. 203-255. Disponível em: <https://catedra.ucb.br/arquivos/19095>. Acesso em: 23 fev. 2026.

LEFF, Enrique. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 3, p. 17-24, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9515>. Acesso em 13 fev. 2026.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 85-111.

**SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA SOB A ÓTICA FREIREANA**

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa; TORRES, Maria Betânia Ribeiro. Uma educação para o fim do mundo? Os desafios socioambientais contemporâneos e o papel da Educação Ambiental em contextos escolarizados. *Educar em Revista*, v. 37, e77819, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77819>. Acesso em: 13 fev. 2026.

LIMA, Paulo Gomes. Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo. *Pro-Posições*, v. 25, n. 3, p. 63-81, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201407504>. Acesso em: 22 fev. 2026.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 8, e023141, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.17958>. Acesso em: 15 jan. 2026.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65-84.

OLIVEIRA, Damião Bezerra; FORTUNATO, Izan Rodrigues de Souza; ABREU, Waldir Ferreira de. Aproximações entre Paulo Freire e Theodor Adorno em torno da educação emancipatória. *Educação e Pesquisa*, v. 48, e239149, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202248239149>. Acesso em: 20 fev. 2026.

OLIVEIRA, Jocirley de; OLIVEIRA, Thatiany Milhomem Timóteo de. A visão e conclusões de Paulo Freire sobre as concepções teóricas da aprendizagem. *Facit Business and Technology Journal*, v. 1, n. 41, p. 100-120, 2023. Disponível em: <https://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/2078>. Acesso em: 23 fev. 2026.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. *Educar em Revista*, n. 61, p. 19-36, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46865>. Acesso em: 15 jan. 2026.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As interconexões da pedagogia crítica de Paulo Freire. *Filosofia e Educação*, v. 10, n. 1, p. 200-232, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652006>. Acesso em: 23 fev. 2026.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. *Colóquio Internacional Paulo Freire*, v. 5, p. 1-8, 2005.

**SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA SOB A ÓTICA FREIREANA**

**Autor correspondente:**

Karlen Rodrigues

Universidade Estadual de Maringá – UEM

Av. Colombo, 5790 - Zona 7, Maringá/PR, Brasil. CEP 87020-900

[karlen.rodrigues@gmail.com](mailto:karlen.rodrigues@gmail.com)

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da licença Creative Commons.



PRE-PROOF