

A DIMENSÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DAS POLÍTICAS E CURRÍCULOS EM MOÇAMBIQUE E NO BRASIL

Félix Matias¹
Nádia Maria Fernando²

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Este artigo analisa a presença da dimensão ambiental na formação de professores em Moçambique e no Brasil, com foco nas políticas públicas e nos currículos institucionais de formação docente. Adotando uma abordagem qualitativa, de natureza documental e comparativa, o estudo examina legislações, diretrizes curriculares e planos formativos que orientam a educação ambiental nos dois países. A análise revela que, embora exista reconhecimento legal e normativo da importância da educação ambiental como componente transversal, sua efetiva implementação nos currículos enfrenta diversos desafios. Em Moçambique, destaca-se a fragilidade institucional, a escassez de materiais didáticos e a ausência de formação continuada específica. No Brasil, apesar da existência de marcos legais consolidados, como a Política Nacional de Educação Ambiental, observa-se uma aplicação superficial, marcada pela fragmentação curricular e ausência de uma abordagem crítica. Em ambos os contextos, a dimensão ambiental tende a ser tratada de forma declarativa, desvinculada de práticas pedagógicas transformadoras. Propõe-se, assim, uma problematização crítica sobre a inserção da educação ambiental na formação docente, defendendo uma abordagem emancipadora, que integre aspectos éticos, políticos e culturais da crise socioambiental. O artigo conclui que a consolidação da dimensão ambiental exige mudanças estruturais nas políticas formativas, revisão curricular e fortalecimento de práticas pedagógicas que articulem teoria e realidade local, contribuindo para a construção de uma cidadania ecológica e de uma educação comprometida com a sustentabilidade e a justiça socioambiental.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação ambiental; Currículo escolar; Moçambique; Brasil.

Introdução

A formação docente, enquanto componente fundamental da educação escolar, configura-se como um processo complexo, diante da necessidade de buscar respostas para os múltiplos desafios de ordem social e ambiental. A crise ambiental contemporânea impõe a urgência de respostas educacionais articuladas e eficazes, exigindo que os programas de formação de professores incorporem conteúdos e práticas voltados à promoção da consciência crítica e ao engajamento com os princípios da sustentabilidade. No contexto da África lusófona e da América Latina, Moçambique e Brasil compartilham desafios socioambientais e educacionais que impactam diretamente suas políticas públicas e os currículos de formação docente. Em contextos de intensas desigualdades sociais, degradação ambiental e vulnerabilidades históricas, a formação de professores precisa incorporar não apenas conteúdos ecológicos, mas também uma compreensão crítica e sistêmica das relações entre natureza, sociedade e educação.

¹ Acadêmico do curso de Doutorado em Educação no PPGEdU, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisa Laboratório de Práticas em Educação Geográfica Sustentável – LAPEGS.

² Acadêmica do curso de Mestrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia, PPGPsico da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Participante do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação Especial.

A Educação Ambiental (EA), conforme definida por Sauv   (2005) e Guimarães (2004), vai além de conteúdos ecológicos, integrando aspectos   ticos, políticos e sociais. A forma  o de professores deve, portanto, preparar educadores para lidar com a complexidade das questões ambientais, contribuindo para a constru  o de uma cidadania ecológica. No campo das políticas públicas, a transversalidade da educa  o ambiental    um princípio presente em documentos internacionais como a Agenda XXI e a Declara  o de Tbilisi (1977), os quais influenciam legisla  es nacionais em diversos países.

Assim, a EA tem sido objeto de políticas públicas e propostas curriculares em diferentes países. Entretanto, sua inser  o nos programas de forma  o de professores ainda apresenta lacunas significativas, tanto em termos conceituais quanto metodológicos. Segundo Sauv    (2005), a EA não pode ser reduzida a uma abordagem instrumental ou técnico-científica, mas sim compreendida como um campo de disputas epistemológicas, axiológicas e pedagógicas, exigindo a supera  o de visões reducionistas e o fortalecimento de práticas educativas emancipadoras.

No contexto brasileiro, a institucionaliza  o da dimensão ambiental ganhou força com a promulga  o da Política Nacional de Educa  o Ambiental (Lei n. 9.795/1999), que estabelece a EA como um componente essencial e permanente da educa  o nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino. Tal diretriz    reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educa  o Ambiental (Brasil, 2012), que propõem uma abordagem transversal, crítica e emancipatória.

Em Moçambique, a preocupa  o com a sustentabilidade e a educa  o ambiental também tem se manifestado nas últimas décadas, especialmente a partir da ratifica  o de tratados internacionais como a Agenda XXI e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O país possui um quadro normativo e institucional voltado    EA, como evidenciam os documentos produzidos pelo Ministério da Educa  o e Cultura (MINEC), incluindo o Plano Estratégico da Educa  o Ambiental e os currículos nacionais de forma  o docente. No entanto, conforme destaca Nhantumbo (2021), ainda há desafios substanciais na efetiva  o da EA nos cursos de forma  o inicial, com limita  es na infraestrutura, na capacita  o de formadores, na escassez de materiais didáticos adequados e na articula  o entre teoria e prática.

Contudo, ao se analisar os espaços e tempos das institui  es formadoras, observa-se que a educa  o ambiental, mesmo quando presente no currículo,    fortemente restringida ao ambiente escolar tradicional – marcado por salas de aula fechadas, horários rígidos e ausência de práticas ao ar livre. As experiências educativas raramente extrapolam os muros escolares, e dificilmente incluem visitas ou a  es em territórios vivos como campos, matas, rios, aldeias indígenas ou comunidades quilombolas. Brandão (2002) adverte que a escola moderna se tornou um espaço “sem mundo”, distante dos contextos culturais e ecológicos da vida cotidiana, rompendo com as formas ancestrais de aprender com o ambiente. A desconsidera  o desses espaços naturais e comunitários como lugares legítimos de saber revela uma lógica colonial ainda vigente na estrutura educacional.

Essa lógica    duramente criticada por pensadores como Krenak (2019), que propõe uma reconexão com a natureza como forma de reconstruir o sentido da existência e da educa  o. Para ele,    preciso adiar o fim do mundo instaurado pela racionalidade capitalista e antropoc  ntrica, resgatando o diálogo com os rios, florestas, montanhas e povos que mant  m uma rela  o sagrada com a Terra. De modo semelhante, Santos (2021), afirma que os saberes das comunidades tradicionais não se organizam por disciplinas e conteúdos, mas por vivências nos territórios e pelos ritmos da natureza (Santos, 2021). Outrossim, Boff (2014) complementa essa crítica ao denunciar a ruptura do ser humano com a Terra como mãe e sustento da vida, destacando que a educa  o deve formar sujeitos com “sentimento de pertencimento ao planeta”. Diante disso,    necessário problematizar a forma  o docente não apenas em termos curriculares,

mas também quanto à forma e aos lugares em que o aprender ocorre, defendendo a incorporação de pedagogias enraizadas na vida, nos territórios e na ecologia dos saberes.

Nesse contexto, a presente pesquisa propõe uma análise comparativa entre Moçambique e Brasil, com o objetivo de investigar como a dimensão ambiental tem sido incorporada nas políticas públicas e nos currículos de formação de professores nos dois países. A comparação busca identificar convergências, divergências e possibilidades de diálogo entre as experiências, contribuindo para o aprimoramento de políticas formativas mais coerentes com os desafios da sustentabilidade. Portanto, ao lançar luz sobre as interseções entre políticas educacionais, epistemologias ambientais e práticas curriculares, este trabalho pretende oferecer subsídios teóricos e práticos para a construção de uma formação docente ambientalmente comprometida, crítica e transformadora, capaz de contribuir para a construção de sociedades mais justas, humanizadas e sustentáveis.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva-analítica, fundamentada em dois principais procedimentos metodológicos: o estudo bibliográfico e a análise documental, por se adequar à compreensão da análise comparativa das políticas educacionais e curriculares sobre inserção da dimensão ambiental na formação docente em Moçambique e no Brasil.

O estudo bibliográfico, de acordo com Gil (2010), permite ao pesquisador conhecer o que já foi produzido sobre determinado tema, identificar lacunas e construir um referencial teórico consistente. Lakatos e Marconi (2010) ressaltam que essa tipologia de estudo é essencial, pois oferece fundamentos teóricos que orientam a análise dos dados e a interpretação dos resultados. Assim, foram consultadas obras cujas discussões se aproximam a este objeto, e aos contextos educacionais de Moçambique e do Brasil.

Complementarmente ao estudo bibliográfico, usou-se a análise documental como técnica da presente investigação, pois segundo Cellard (2008), envolve a leitura crítica e sistemática de documentos oficiais e institucionais, buscando identificar elementos relevantes para a compreensão do objeto de estudo. Para Bardin (2011), esse tipo de análise possibilita examinar as intenções, significados e diretrizes presentes nos textos, revelando aspectos implícitos das políticas públicas. Portanto, essa técnica possibilitou uma comparação crítica entre os contextos moçambicano e brasileiro, considerando suas particularidades históricas, sociais e educacionais.

Assim, foram analisados os documentos legais e curriculares que orientam a formação inicial de professores dos dois países. Para o contexto moçambicano, analisamos: o Plano Curricular de Formação de Professores de Educação Primária (MINEDH, 2019); e complementamos com a Lei do SNE (Lei n.º 18/2018); a Estratégia Nacional de Educação Ambiental de Moçambique (MICOA, 2005). Já no contexto brasileiro, os documentos examinados incluem: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (Resolução CNE/CP n.º 2/2015 e n.º 2/2019); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996); a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei n.º 9.795/1999) e; a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019).

Esses documentos foram analisados com base em categorias previamente definidas a partir da revisão teórica, como: (i) inserção da educação ambiental na formação inicial; (ii) princípios e concepções de educação ambiental adotados; (iii) articulação entre política educacional e sustentabilidade; e (iv) desenvolvimento de competências socioambientais nos currículos de formação docente. Essa comparação buscou evidenciar semelhanças, diferenças

e desafios comuns na incorporação da dimensão ambiental na formação de professores, contribuindo para a reflexão crítica sobre as políticas educacionais e suas implicações para a prática pedagógica.

Educação Ambiental: um novo olhar no quadro da Formação Docente

A Educação Ambiental emerge como um campo essencial na formação docente, refletindo a crescente necessidade de preparar educadores para lidar com os desafios socioambientais contemporâneos. Como refere Nicholls (2015) a educação ambiental deve ser um processo contínuo que envolva a comunidade na construção de soluções para os problemas ambientais locais. No Brasil, a EA ganhou relevância a partir da década de 1970, impulsionada por movimentos sociais e pela crescente conscientização sobre os impactos ambientais das atividades humanas. A criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) em 1973 e a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) em 1981 foram marcos institucionais que reconheceram a importância da educação na promoção da sustentabilidade. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 225, inciso VI, consolidou esse compromisso ao estabelecer a promoção da EA em todos os níveis de ensino como um dever do Estado.

Já a trajetória moçambicana da Educação Ambiental está intimamente ligada à luta pela independência e à construção de uma identidade nacional pós-colonial, alcançada só em 1975. A partir da década de 1980, com a implementação de políticas educacionais voltadas para a chamada formação “do homem novo” – que seria um cidadão crítico, conscientes e ágil – a EA começou a ser, aos poucos, incorporada no currículo escolar.

Cabe destacar que nos marcos históricos e institucionais, a década de 1990 foi decisiva para a dimensão ambiental em vários países. A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992, resultou na Agenda 21 e no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, documentos que orientaram políticas públicas e práticas pedagógicas em diversos países.

Com efeito, a implementação de políticas de educação ambiental tanto no Brasil, quanto em Moçambique tem sido gradual. Portanto, a introdução de programas de capacitação para educadores e a inclusão de temas ambientais nos currículos escolares são passos importantes, mas a efetividade dessas ações ainda enfrenta obstáculos estruturais e financeiros, sobretudo no contexto moçambicano. Ademais, face à crise ecológica, a inserção da EA na formação docente exige não apenas a presença de conteúdos específicos nos currículos, mas também a adoção de abordagens pedagógicas integradas e transformadoras (Guimarães, 2004; Sauv  , 2005).

No Brasil, a trajetória da educa  o ambiental como política pública    marcada pela promulga  o da Política Nacional de Educa  o Ambiental (PNEA), instituída pela Lei n   9.795/1999, que concebe a EA como um componente essencial e permanente da educa  o nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades de ensino. Autores como Loureiro (2012) e Carvalho (2017) destacam que a EA brasileira    fortemente influenciada por correntes críticas e emancipadoras, que concebem o meio ambiente em sua dimensão socioecon  mica, política e cultural.

Por seu turno, a preocupa  o com a forma  o ambiental na educa  o básica e superior em Moçambique    mais recente e apresenta desafios relacionados    implementa  o das diretrizes estabelecidas. A Estratégia Nacional de Educa  o Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável (ENEADS), aprovada em 2013, representa um marco importante, ao reconhecer a transversalidade da EA no sistema educativo moçambicano. Estudos como de Nhantumbo (2014) e Maquene (2017) apontam para a fragilidade na aplica  o prática dessas diretrizes, devido    ausência de forma  o específica dos professores e    limita  o de recursos pedagógicos. Ademais, Machava (2020), Zavale e Macamo (2015) mostram que, embora haja iniciativas pontuais nas institui  es de ensino superior, como a Universidade Eduardo

Mondlane (UEM) em e os Institutos de Formação de Professores (IFP), falta uma política institucional robusta que assegure a inclusão da EA de forma sistemática nos currículos de formação docente.

Enfim, tanto em Moçambique quanto no Brasil, os estudos analisados convergem na necessidade de se repensar a formação docente a partir de uma perspectiva crítica, intercultural e comprometida com a justiça socioambiental. Isso implica não apenas mudanças nos currículos e nas metodologias, mas também uma transformação na concepção de educação e de meio ambiente (Carvalho, 2017; Zavale & Macamo, 2015). Portanto, o compromisso com a justiça socioambiental aponta para uma dimensão ética e política da educação. Trata-se de formar professores não apenas como transmissores de conteúdos, mas como agentes de transformação social, capazes de promover a equidade e o respeito aos direitos humanos e ambientais. Essa abordagem amplia o papel da escola e da educação na construção de sociedades sustentáveis e justas.

A Dimensão Ambiental na Formação de Professores em Moçambique

A integração da dimensão ambiental na formação de professores em Moçambique é um desafio complexo que envolve não apenas a necessidade de revisão das políticas educacionais e curriculares, mas também a consideração das realidades locais, culturais e sociais. Embora existam marcos legais que reconhecem a importância da dimensão ambiental, sua implementação efetiva enfrenta lacunas significativas que comprometem a formação de docentes capazes de promover práticas pedagógicas sustentáveis. A seguir, analisamos alguns aspectos:

1) Inserção da Educação Ambiental na Formação docente: A Lei nº 18/2018 do Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique estabelece no seu artigo 3.º, alínea c), os princípios gerais, e refere que o sistema educacional deve orientar-se pelo princípio da promoção da cidadania responsável e democrática, da consciência patriótica e dos valores da paz, diálogo, família e ambiente. E na alínea d) do mesmo artigo, observa que a educação deve orientar-se para o desenvolvimento sustentável, preparando integralmente o indivíduo para intervir ativamente na vida política, económica e social, respeitando os direitos humanos e cultivando o espírito de tolerância, solidariedade e respeito ao próximo e às diferenças (Moçambique, 2018).

Ademais, o Plano Curricular de Formação de Professores de Educação Primária (MINEDH, 2019) propõe a inclusão de conteúdos ambientais nos cursos de formação docente, mas carece de diretrizes específicas sobre a abordagem pedagógica e metodológica a ser adotada. Essa falta de especificidade pode resultar em uma implementação fragmentada e ineficaz da educação ambiental na formação inicial de professores. Portanto, no currículo vigente de formação docente, essa integração é abordada de forma transversal, especialmente na disciplina de Ciências Naturais.

Concordamos como a observação de Nhantumbo (2014), de que há uma distância significativa entre os princípios inscritos na legislação e as práticas pedagógicas nas instituições de formação docente. O Currículo de Formação de Professores do ensino Primário (MINEDH, 2019) prevê a EA como um dos conteúdos transversais. No entanto, esse plano carece de clareza metodológica e de orientações específicas sobre como as competências ambientais devem ser efetivamente desenvolvidas nos futuros docentes. O conteúdo aparece “diluído” e sem indicadores de avaliação, o que corrobora ao alerta de Joaquim Matavele (2001), ao criticar a falta de operacionalização efetiva dos princípios ambientais no currículo.

2) Princípios e Concepções de Educação Ambiental Adotados: a Lei nº 18/2018 do SNE adota como um dos princípios da educação o desenvolvimento sustentável. No entanto,

estes princípios não têm sido plenamente apropriados pelos instrumentos de formação docente. Predomina uma abordagem cujos aspectos ecológicos e conservacionistas têm pouca articulação com dimensões críticas da problemática socioambiental. Para Machado (2019) a EA crítica busca compreender as raízes sociais e políticas dos problemas ambientais, promovendo uma transformação sociambiental.

Langa (2012) aponta que a educação ambiental em Moçambique tende a se centrar em questões biológicas e técnicas, relegando discussões sobre justiça ambiental, direitos territoriais e saberes locais. Essa concepção limitada não dialoga com abordagens críticas da dimensão ambiental a qual nos identificamos, e defendidas por Sauv   (2005) e Loureiro (2020), ao advogarem uma educa  o ambiental transformadora, com base na complexidade e na pedagogia ambiental. Concordamos com o posicionamento de Faquir (2013), ao defender a necessidade de reconhecer o papel do professor como agente de mudança ambiental e não como mero transmissor de conhecimentos ecológicos.

Portanto, a ado  o de uma abordagem curricular de forma  o docente que defenda a dimensão ambiental constitui uma ferramenta necessária para a constru  o de uma cidadania ambiental no seu verdadeiro sentido, ao permitir que os educadores compreendam as questões ambientais a partir da realidade local e desenvolvam práticas pedagógicas contextualizadas e que tornam a aprendizagem mais significativa.

3) Articula  o entre Política Educacional e Sustentabilidade: Outro ponto crítico    a articula  o entre a política educacional e os compromissos com a sustentabilidade. Embora a Estratégia Nacional de Educa  o Ambiental em Moçambique proponha a integra  o da temática ambiental nas forma  es docentes, esta depende de vontade política e de investimentos concretos que não se têm manifestado de maneira contínua. A desarticula  o entre o Ministério da Educa  o e Cultura (MINED) e o antigo MICOA (hoje parte do Ministério da Terra e Ambiente) demonstra a fragmenta  o institucional, conforme já havia sido apontado por Matusse e Bila (2017).

   importante destacar o fato de que em Moçambique, a forma  o continuada em educa  o ambiental    praticamente inexistente nas políticas de desenvolvimento profissional docente. O foco continua a ser a forma  o inicial, sem estratégias de atualiza  o sobre questões emergentes como mudanças climáticas, justiça hídrica ou soberania alimentar. Isso compromete a forma  o de docentes que atuem criticamente no contexto socioambiental.

4) Desenvolvimento de Competências Socioambientais nos Currículos de Forma  o Docente: Os documentos apresentam lacunas ao não explicitarem quais competências socioambientais se espera que os professores desenvolvam. O MINEDH (2019) menciona o desenvolvimento de atitudes de preserva  o ambiental, mas não define competências como pensamento crítico, a  o coletiva, tomada de decisões   ticas ou leitura crítica dos impactos do modelo de desenvolvimento adotado.

A Lei n   18/2018 do SNE pontua que a educa  o deve promover o desenvolvimento integral do indivíduo, inclui a forma  o de competências para a participa  o ativa na sociedade e na promo  o da sustentabilidade. No entanto, a lei não especifica de forma detalhada quais competências socioambientais devem ser desenvolvidas nos currículos de forma  o docente. O mesmo acontece com o atual Currículo de Forma  o de Professores para o ensino primário em Moçambique, que propõe a inclusão de conteúdos ambientais nos cursos de forma  o docente, mas carece de diretrizes específicas sobre como essas competências devem ser desenvolvidas e avaliadas. Como observa Chilundo (2014), “não basta falar de sustentabilidade nos documentos normativos como políticas públicas e currículos escolares;    preciso traduzir essa sustentabilidade em competências práticas, críticas e contextualmente significativas”. A ausência de clareza nos currículos escolares e de forma  o docente quanto às

competências/habilidades compromete tanto a formação dos docentes quanto a sua capacidade de educar para uma cidadania ecológica.

Enfim, a análise da integração da dimensão ambiental nos marcos legais e curriculares da formação docente em Moçambique evidencia tanto avanços normativos, quanto lacunas substanciais que comprometem sua materialidade pedagógica. Embora os documentos normativos e curriculares reconheçam a relevância da dimensão ambiental, o tratamento dado ainda é periférico e predominantemente declarativo.

A Dimensão Ambiental na Formação de Professores no Brasil

A formação de professores é um pilar fundamental para a efetivação da educação ambiental. A formação inicial de professores no Brasil está regulamentada objetivando garantir uma formação ampla, contextualizada e com tendências de se alinhar às demandas contemporâneas. No entanto, quando se trata da inserção da EA nos currículos de formação docente, há um descompasso significativo entre os marcos legais — como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum para Formação Docente (BNC-Formação) — e as práticas efetivas nas instituições de ensino.

Analisando a questão da inserção da dimensão ambiental na formação de professores no Brasil, verificamos que alguns avanços foram alcançados, porém, persistem algumas lacunas nas Políticas Educacionais sobretudo com ausência de coerência sistêmica. A LDB (Lei nº 9.394/1996) menciona, em seu Art. 26, § 7º, que a educação ambiental deve ser tratada de forma transversal. No entanto, a mesma lei não especifica mecanismos concretos para sua implementação na formação docente, o que tem gerado um vazio normativo que muitas instituições não sabem como preencher de maneira eficaz. Outrossim, a PNEA (Lei nº 9.795/1999) avança ao determinar, no Art. 11, que a dimensão ambiental deve estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino e, explicitamente, nos currículos de formação de professores. Guimarães (2004) observa que tal previsão legal, embora progressista, não é acompanhada de políticas de indução, financiamento e monitoramento, o que resulta em um cumprimento simbólico e esporádico dessa norma.

Ainda nesta senda, importa destacar o fato de que Resolução CNE/CP nº 2/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, apesar de defender uma formação interdisciplinar, omite qualquer menção direta à educação ambiental. Já a Resolução CNE/CP nº 2/2019, e a BNC-Formação (2019), incorporam a noção de “sustentabilidade” de forma superficial e sem a devida profundidade crítica, conforme alerta Loureiro (2006), que chama atenção para o uso “vazio e despolitizado” de conceitos ambientalistas nos currículos.

Entendemos que a dimensão ambiental deva ser tratada como uma Prática Emancipatória, daí a necessidade da sua inserção nos currículos escolares, em particular na formação docente. Reigota (1999) denuncia a tendência de se tratar a EA como uma prática apolítica e descontextualizada, frequentemente reduzida a ações pontuais como plantio de árvores ou reciclagem. Não é casual que Loureiro (2006) observa que é fundamental que a EA na formação docente se constitua como um campo de luta pedagógica, com enfoque emancipador.

Outro aspecto importante nesta análise, tem que a ver com as limitações na articulação entre Sustentabilidade e Formação Docente. Ora, embora a BNC-Formação (2019) mencione a necessidade de que o professor seja capaz de “atuar com compromisso com os direitos humanos, a justiça social, a sustentabilidade socioambiental”, tal menção não é desenvolvida

de maneira consistente nos eixos estruturantes da formação. Isso indica um deslocamento da dimensão ambiental para um campo retórico, sem implicações práticas nos currículos.

Portanto, refletir sobre a educação ambiental na formação docente exige ir além das análises institucionais e curriculares. É necessário reconhecer que vivemos um contexto em que a natureza tem sido progressivamente criminalizada. No Brasil, por exemplo, povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e camponeses que defendem o território e os bens comuns são frequentemente alvo de perseguições, violências e estigmatizações. A relação com a terra – mediada por práticas agroecológicas, saberes ancestrais e espiritualidade – é tratada como obstáculo ao progresso, especialmente nos marcos da racionalidade neoliberal e desenvolvimentista que hegemoniza as políticas ambientais e educacionais. Como afirma Krenak (2019), "transformamos a Terra num recurso", o que significa que deixamos de vê-la como mãe, como fonte de vida, para tratá-la como objeto de exploração.

Poucas famílias urbanas e mesmo rurais vivem experiências em agroecossistemas educativos, participam de feiras da reforma agrária, de encontros com movimentos socioambientais ou de mutirões com saberes coletivos sobre cultivo, conservação e alimentação. Essa desconexão entre escola, natureza e comunidade reflete o enraizamento de uma educação que separa corpo e território, natureza e cultura. Antônio Bispo dos Santos (2021) denuncia essa lógica colonizadora e propõe a "contracolonização dos saberes", isto é, o fortalecimento de epistemologias que nascem da terra, das roças, dos quintais e da oralidade dos povos que resistem. Para ele, as escolas e universidades devem abrir-se às epistemologias da ancestralidade e da comunidade, substituindo a "educação por separação" por uma educação que promova a integração entre saber, fazer e cuidar.

Tiriba (2018) também nos alerta para o risco de uma educação que se descola das experiências sensíveis com o ambiente. Em suas pesquisas sobre infância e natureza, a autora afirma que o contato com espaços naturais é cada vez mais raro, e que isso compromete o desenvolvimento de vínculos afetivos e éticos com o planeta. Da mesma forma, Louv (2016), ao cunhar a expressão "transtorno de déficit de natureza", destaca os prejuízos causados pela ausência de vivências ao ar livre, apontando que o distanciamento das crianças (e, por extensão, dos educadores) do mundo natural contribui para uma crise de imaginação ecológica. Sem experiências vivas com a terra, a água, os ciclos naturais e os seres não-humanos, torna-se impossível desenvolver uma consciência ambiental profunda e comprometida.

Ademais, Boff (2014) reforça essa perspectiva ao afirmar que a crise ecológica é também uma crise espiritual e civilizatória. Segundo ele, não se trata apenas de ensinar conteúdos sobre meio ambiente, mas de reconstruir uma ética do cuidado e do pertencimento. A formação de professores, nesse sentido, precisa criar espaços de reconexão com os saberes da terra, com os modos de vida dos povos tradicionais, com os movimentos sociais que defendem a agroecologia, a soberania alimentar e a justiça ambiental. Brandão (2006) já anunciava a importância de uma educação ambiental que envolva o educador em processos de "aprendizagem pelo chão", pela escuta e pela vivência em territórios que educam: "Educar é aprender com o lugar, com os modos de viver, com os saberes populares e com a linguagem da terra".

Portanto, urge romper com a lógica tecnocrática e despolitizada que trata a educação ambiental como um conjunto de conteúdos estanques. É preciso construir uma pedagogia da terra, comprometida com os povos que a defendem, com os modos de vida que resistem à mercantilização da vida e com a regeneração dos laços entre humanidade e natureza. Isso implica criar oportunidades concretas para que educadores vivenciem práticas agroecológicas, dialoguem com comunidades tradicionais e participem de movimentos que lutam pela defesa dos territórios. Afinal, como lembra Krenak (2019), não é possível salvar o planeta sem mudar

nossa maneira de habitar e sentir o mundo. A formação docente, nesse sentido, deve ser também uma formação para a insurgência ética, estética e política.

Concordamos, deste modo, com autores como Sorrentino, Trajber e Bartholo (2005) ao destacarem que a fragmentação curricular e a ausência de políticas intersetoriais comprometem a consolidação de uma EA transformadora. A abordagem por competências, como está expressa na BNC, tende a esvaziar o conteúdo crítico da formação ambiental, substituindo-o por capacitações operacionais com baixo potencial de transformação social.

Há uma ausência de formação crítica e de enfrentamento à crise Socioambiental. A formação de professores, como estrutura dominante, continua alicerçada em paradigmas modernos que naturalizam a cisão entre natureza e sociedade. Isso compromete a construção de uma consciência socioambiental crítica. Como afirmam Sauv   (2005) e Leff (2001), a supera  o da crise ambiental requer uma profunda revisão epistemológica, que permita a integra  o dos saberes e a valoriza  o da diversidade ecológica e cultural. Visão essa que ainda não se reflete na forma  o docente brasileiras.

Portanto, há uma ausência de coerência entre os discursos normativos e as práticas pedagógicas revela que a EA ainda    tratada de forma periférica e despoliticizada. Concordamos com o posicionamento de Carvalho (2016), que a forma  o de professores deve incluir a compreensão dos indicadores de sustentabilidade para uma gestão ambiental eficaz. E como refere Barbosa (2018), o diagnóstico ambiental    essencial para a implementa  o de práticas pedagógicas que promovam a sustentabilidade.

Análise comparativa

A análise comparativa da dimensão ambiental na forma  o de professores em Moçambique e no Brasil revela tanto similaridades quanto diferenças significativas no que se refere às políticas públicas, aos currículos e    abordagem prática da EA, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1 – Comparativo sobre a Dimensão Ambiental na Forma  o de Professores entre Moçambique e no Brasil

Aspectos a considerar	Diferenças		Semelhanças
	Moçambique	Brasil	
Marco legal da Educa��o Ambiental (EA)	EA �� tratada de forma transversal nas políticas educacionais. Aparece nos currículos escolares e nos planos estratégicos nacionais.	EA �� prevista na Lei n�� 9.795/1999 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), sendo também transversal em todas as etapas e modalidades da educa��o.	Ambos os países reconhecem a importância da EA de forma transversal e interdisciplinar no ensino.
Inser��o nos currículos de forma��o de professores	A presença da EA nos currículos dos cursos de forma��o docente �� limitada e, em muitos casos, tratada de maneira superficial.	Embora haja mais estrutura normativa, a EA ainda �� pouco abordada de forma prática nos currículos de licenciatura.	Em ambos, a EA �� mais teórica e pouco explorada na prática formativa docente.
Políticas públicas específicas	Deficiência das políticas nacionais robustas voltadas exclusivamente para a forma��o de professores em EA. A implementa��o depende mais de projetos pontuais ou internacionais.	Existem programas e políticas mais estruturadas, como a Política Nacional de Educa��o Ambiental (PNEA), mas com desafios na implementa��o local e articula��o com a forma��o docente.	Ambos enfrentam desafios na consolida��o de políticas eficazes e permanentes para a forma��o de professores em EA.
Abordagem pedagógica da	Predomina uma abordagem conservacionista e de sensibiliza��o, com pouca	A abordagem varia, mas ainda �� muito centrada em aspectos naturalistas, com pouco	As abordagens em ambos os países ainda carecem de uma visão

Educação Ambiental	conexão com questões socioambientais locais.	ênfase em justiça ambiental ou crítica socioambiental.	crítica e integrada da realidade socioambiental.
Desafios na implementação	Falta de materiais didáticos adequados, formação continuada deficiente e escassez de docentes capacitados.	Dificuldade na articulação entre teoria e prática, ausência de formação continuada específica e desigualdades regionais.	Compartilham obstáculos estruturais, como falta de capacitação docente e políticas fragmentadas.
Parcerias e iniciativas complementares	Projetos com ONGs, organismos internacionais e universidades contribuem para a inclusão da EA.	A atuação de universidades, institutos federais e ONGs complementa as lacunas das políticas públicas.	

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da análise dos documentos das políticas e Currículos de Moçambique e Brasil (2025).

Observa-se através do quadro acima que, ambos os países (Moçambique e Brasil) reconhecem formalmente a importância da dimensão ambiental na formação de professores, mas a forma como essa diretriz se materializa nos currículos ainda é limitada. Em Moçambique, observa-se uma tendência à verticalização dos conteúdos, de maneira transversal nos currículos formativos, com pouca ênfase no paradigma reflexivo. Já no Brasil, embora também haja predominância da abordagem transversal, algumas instituições de ensino superior têm avançado ao incluir disciplinas específicas e projetos com viés crítico e interdisciplinar, por outro lado, apesar de haver maior aparato normativo, a concretização da dimensão ambiental nas práticas formativas enfrenta obstáculos como falta de formação continuada dos professores nessa matéria e resistência institucional.

Ora, um dos principais pontos em comum é a dificuldade de integrar/conciliar teoria e prática na formação docente. Tanto em Moçambique quanto no Brasil, a EA raramente é vivenciada de forma ativa pelos futuros professores, permanecendo no campo das intenções ou das abordagens teóricas descontextualizadas. Essa lacuna compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas ambientais eficazes e transformadoras.

A nosso juízo, para que a dimensão ambiental se torne efetiva na formação docente, é fundamental ultrapassar o estágio do discurso e investir em ações estruturadas, currículos coerentes, formação continuada e articulação entre teoria e prática. A dimensão ambiental deve ser concebida não apenas como conteúdo, mas como dimensão formativa essencial, capaz de prover uma educação comprometida com a transformação socioambiental e a sustentabilidade. Como propõe Faquir (2013, p. 88), “a educação ambiental deve dialogar com os problemas vividos pelas comunidades locais, resgatar os saberes tradicionais e formar professores como educadores comprometidos com a transformação ecológica e social”. Assim, a dimensão ambiental na formação de professores não pode ser um apêndice, mas uma matriz de pensamento crítico, de transformação socioambiental e da construção da cidadania ambiental.

Considerações Finais

Analizamos neste estudo de forma comparada a dimensão ambiental na formação de professores em Moçambique e no Brasil. Essa análise evidenciou que, apesar dos contextos sociopolíticos e educacionais distintos, ambos os países compartilham desafios significativos na consolidação da EA como parte integral da formação docente. O reconhecimento da importância da EA está presente nos documentos das políticas educacionais e curriculares de ambas as nações, mas sua implementação ainda carece de efetividade, coerência e articulação teoria-prática. Em Moçambique, as limitações estruturais, a fragilidade na formação inicial e a escassez de recursos pedagógicos dificultam a inserção consistente da EA nos currículos. No Brasil, embora existam políticas públicas mais consolidadas, como a Política Nacional de

Educação Ambiental (PNEA), persistem desafios relacionados à desigualdade regional, à descontinuidade de programas e à resistência institucional frente à abordagem crítica e interdisciplinar.

Torna-se, portanto, urgente repensar a formação docente sob uma perspectiva que compreenda a dimensão ambiental não como um tema isolado, mas como uma dimensão formativa essencial à construção de uma educação comprometida com a justiça ambiental e a sustentabilidade. Desse modo, conclui-se que a efetivação da dimensão ambiental na formação de professores exige o fortalecimento das políticas públicas, a revisão dos currículos formativos, o investimento em formação inicial e continuada, e a criação de espaços de diálogo entre saberes acadêmicos, comunitários e ecológicos. Somente com uma abordagem crítica, interdisciplinar e emancipadora será possível formar educadores capazes de atuar como agentes de transformação socioambiental em seus contextos locais e globais.

Enfim, entendemos, portanto, ser urgente uma mudança paradigmática na formação docente, indo além de reformas curriculares pontuais, para propor uma reconstrução profunda da concepção de educação e de meio ambiente. Trata-se de uma chamada à ação para instituições formadoras, definidores de políticas públicas e educadores engajados com a construção de um futuro mais sustentável e solidário para o bem-estar da humanidade e da natureza.

Referências

BARBOSA, D. R. **Diagnóstico ambiental e educação: práticas pedagógicas sustentáveis**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

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

BOFF, L. **Saber cuidar: Ética do humano - compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANDÃO, C. R. **A escola que aprende com o lugar**. In: Educação Ambiental em espaços educativos: experiências e reflexões. Brasília: MEC/MMA, 2006.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

CARVALHO, I. C. M.; CURI, W. F. **Sistema de Indicadores para a Gestão de Recursos Hídricos em Municípios**. EDUFMG, 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHILUNDO, A. M. A formação de professores em Moçambique: desafios e perspectivas para a inserção da educação ambiental. **Revista Moçambicana de Educação**, Maputo, v. 25, n. 1, p. 45-60, 2014.

FAQUIR, I. S. Educação ambiental e práticas sustentáveis: implicações na formação docente em Moçambique. In: **Educação e Sustentabilidade em África**. Maputo: Escolar Editora, 2013. p. 83-98.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental: abordagens e práticas**. Campinas: Papirus, 2004.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LANGA, M. C. Educação ambiental no ensino primário moçambicano: análise das práticas pedagógicas. **Cadernos de Educação Ambiental**, Maputo, v. 3, n. 2, p. 21-37, 2012.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental e movimentos sociais na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental: repensando o espaço da formação e a ação política**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental e formação de professores: por uma reconstrução crítica do pensamento e da prática educativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2020.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: salvando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.

MACHADO, C. R. da S.; MORAES, B. E. Educação ambiental crítica: da institucionalização à crise. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, 2019.

MACHAVA, A. S. A transversalidade da educação ambiental na formação de professores em Moçambique. **Revista Internacional de Educação Ambiental Lusófona**, Maputo, v. 5, n. 2, p. 90-105, 2020.

MAQUENE, V. F. Educação ambiental no sistema nacional de ensino de Moçambique: políticas e práticas. **Revista Científica do Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda**, v. 2, n. 1, p. 45-58, 2017.

- MATAVELE, J. E. Educação ambiental em Moçambique: situação atual e desafios futuros. **Educação Ambiental em Debate**, Maputo, v. 1, n. 1, p. 15-30, 2001.
- MATUSSE, C.; BILA, D. O papel das políticas públicas na implementação da educação ambiental em Moçambique. **Revista Estudos Ambientais**, Maputo, v. 5, n. 2, p. 10-28, 2017.
- MOÇAMBIQUE, MICOA – Ministério para a Coordenação da Ação Ambiental. **Estratégia Nacional de Educação Ambiental**. Maputo: MICOA, 2005.
- MOÇAMBIQUE, MINEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Curricular de Formação de Professores de Educação Primária**. Maputo: MINEDH, 2019.
- MOÇAMBIQUE. Lei nº 18/2018, de 22 de agosto de 2018. **Lei do Sistema Nacional de Educação**. Boletim da República, Maputo, 22 ago. 2018.
- NHANTUMBO, A. **Educação ambiental e formação de professores em Moçambique: desafios e perspectivas**. Maputo: UEM, 2021.
- NHANTUMBO, J. Desafios da integração da educação ambiental nos currículos escolares em Moçambique. **Revista Educação e Desenvolvimento**, Maputo, v. 3, n. 2, p. 67-81, 2014.
- NICHOLLS, C. **Agroecologia e educação ambiental: uma abordagem crítica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- SANTOS, A. B. (N. B). **Colonialismo e epistemicídio**. São Paulo: Ubu Editora, 2021.
- SAUVÉ, L. **Perspectivas curriculares da educação ambiental**. Revista Brasileira de Educação Ambiental, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 7-23, 2005.
- SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; BARTHOLO, R. F. **Educação ambiental: dos múltiplos espaços e atores às políticas públicas**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2005.
- TIRIBA, L. **Infância e natureza: a emergência de uma pedagogia do encontro**. São Paulo: Cortez, 2018.
- UNESCO. **Declaração de Tbilisi**. Disponível em: <https://mediaeducado.wordpress.com/tema-1/>. Acesso em: 28 maio 2025.
- ZAVALE, N. C.; MACAMO, E. A formação de professores em Moçambique e a integração da educação ambiental. **Revista Africana de Estudos Educacionais**, Maputo, v. 7, n. 2, p. 33-49, 2015.