

UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADÉLIA GONÇALVES SOARES

DIMENSÕES FORMATIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS
LICENCIATURAS DA UFU: Perspectivas de professores(as) formadores(as) e
currículos

UBERABA

2023

ADÉLIA GONÇALVES SOARES

**DIMENSÕES FORMATIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS
LICENCIATURAS DA UFU: Perspectivas de professores(as) formadores(as) e
currículos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza.

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

**UBERABA
2023**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Soares, Adélia Gonçalves.

S11d Dimensões formativas da educação ambiental nas licenciaturas da UFU: perspectivas de professores (as) formadores (as) e currículos / Adélia Gonçalves Soares. – Uberaba, 2023.
420 f. : il. color.

Tese (Doutorado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

Orientador: Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza.

1. Ensino. 2. Pesquisa. 3. Educação ambiental. 4. Currículos. 5. Extensão universitária. I. Souza, Tiago Zanquêta de. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 371.102


Adélia Gonçalves Soares

DIMENSÕES FORMATIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS
LICENCIATURAS DA UFU: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES(AS)
FORMADORES(AS) E CURRÍCULOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 03/03/2023

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza
(orientador)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof. Dr. Ivo Dickmann
Unochapecó – Universidade Comunitária
da Região de Chapecó.



Prof. Dr. Danilo Seithi Kato
UFTM – Universidade Federal do
Triângulo Mineiro.



Prof.ª Dr.ª Fernanda Telles Márques
UNIUBE – Universidade de Uberaba.



Prof.ª Dr.ª Giseli Cristina do Vale Gatti
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

Dedico este trabalho ao meu pai, João Gomes Soares (*in memoriam*) e à minha mãe, Conceição Gonçalves Soares, pelos ensinamentos teóricos e práticos recheados de sabedoria e de muito Amor. Dedico, ainda, ao meu orientador, Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza, que desempenha o seu ofício de professor/orientador com sabedoria e MUITA amorosidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus toda a minha gratidão, pela presença neste momento e em todo o meu percurso.

Ao Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza, por ter caminhado ao meu lado todo esse tempo e por diversas vezes ter me estimulado a prosseguir, dando-me o amparo necessário.

A minha irmã e aos meus irmãos, sobrinhas e sobrinho, a minha madrinha e a toda a minha família, que me mostra, a cada encontro, o quanto é valioso se sentir amada e acolhida.

Aos Profs. Drs. Danilo Kato (da UFTM) e Ivo Dickmann (da Unochapecó) e à Profa. Dra. Fernanda Telles (Uniuibe), que se disponibilizaram a contribuir com este trabalho, participando da qualificação, e agora, da defesa .

À Profa. Dra. Selva Guimarães pelas valiosas contribuições no exame de qualificação e à Profa. Giseli Gatti pelas contribuições na defesa.

À Profa. Dra. Sálua e a todos(as) docentes do Programa de Pós-graduação em Educação da Uniuibe que contribuíram para a minha formação.

Aos(Às) Professores(as) Formadores(as) que se disponibilizaram a responder ao questionário, em especial àqueles(as) que também aceitaram o convite para participar da entrevista.

Aos meus colegas do GEPEDiCi, pelo momentos de reflexão, diálogo e aprendizagem; sobretudo, ao Aldiôney e ao Alexandre, pela solicitude.

Aos meus colegas da 4ª Turma do Doutorado da Uniuibe; em especial, às minhas colegas/amigas Rosemira e Terezinha, que nesse percurso sempre se mostraram dispostas a me estenderem a mão e, por diversas vezes, os ouvidos também.

À UFU, pelo apoio e auxílio financeiro, via Programa QUALI-UFU.

Ao Prof. Vinícius, à Profa. Maria Imaculada e aos Técnicos da Direção da FAMAT/UFU, Sandra e Danilo, pelo incentivo e compreensão nas ausências, para realização de atividades do curso.

Às minhas Amigas Gláucia e Dulce, pelo carinho e apoio com os quais eu sempre soube que poderia contar.

Aos meus Amores de patas, Fred, Cindy, Billie e Bolinha, pelo afeto a mim ofertado desde o olhar.

Enfim, a todos e a todas que encontrei pelo caminho, que – a seu modo – contribuíram para a minha formação enquanto pessoa, enquanto profissional, enquanto gente.

De coração, meu muito obrigada!

*“Paixão,
saudade,
tristeza,
desejos,
sonhos rasgados, mas não desfeitos,
ofensas,
saberes acumulados,
nas tramas inúmeras vividas,
disponibilidade à vida
temores,
receios,
dúvidas,
vontade de viver e amar
Esperança, sobretudo.”*

(FREIRE, 2003, p. 18)

SOARES, Adélia Gonçalves. **Dimensões formativas da Educação Ambiental nas licenciaturas da UFU: perspectivas de professores(as) formadores(as) e currículos.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa tem por tema as dimensões formativas da Educação Ambiental nos cursos de Licenciatura da UFU, a partir das perspectivas de professores(as) formadores(as) e dos currículos. Está vinculada à Linha de Pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos e também ao Grupo de Estudos e Pesquisa Educação na Diversidade para a Cidadania, por meio do projeto de pesquisa intitulado: “Educação na diversidade para a cidadania: um estudo de processos educativos e formativos escolares e não escolares”. O referencial teórico foi elaborado considerando-se dois eixos: o primeiro aborda a identidade e o lugar do (a) professor(a) formador(a) na Educação Superior, vinculando-o(a) ao trabalho com a EA no âmbito das licenciaturas; e o segundo eixo teoriza e problematiza a Educação Ambiental como arcabouço teórico e legal/normativo, que subsidia e orienta o trabalho do(a) professor(a) formador(a) nas licenciaturas, considerando-se o contexto da UFU. Tem-se como objetivo geral identificar as evidências de realização da EA nas licenciaturas da UFU e analisar os caminhos formativos que ela percorre, a partir das perspectivas de professores(as) formadores(as) e dos currículos, tendo como recorte o ano de 2019. A tese é a de que há indícios de que a EA se desenvolva nos cursos de Licenciatura da UFU no âmbito do ensino, por meio do(s) componente(s) curricular(es); no âmbito de extensão, articulada ao ensino, por meio de projetos e/ou programas extensionistas e também no âmbito da pesquisa, por meio da iniciação científica ou dos Programas de Pós-Graduação, atrelados ou não ao ensino e à extensão. A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa, segundo Chizzotti (1995), valendo-se, quanto aos meios, segundo Vergara (2009), da pesquisa de campo e documental. Quanto aos fins, segundo a mesma autora, a pesquisa é descritivo-exploratória. As fontes bibliográficas compreenderam livros acadêmicos, artigos científicos, trabalhos monográficos de teses e dissertações acadêmicas. As fontes documentais abrangeram a legislação específica sobre o tema e documentos institucionais. A pesquisa de campo envolveu duas etapas. Na primeira etapa, os(as) docentes participantes responderam a um questionário eletrônico específico, criado no ambiente do Google Drive. A partir da disponibilidade apresentada no questionário para participar da segunda etapa da pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada, conforme roteiro previamente estabelecido, por meio de encontros virtuais, realizados a partir do Google Meet, cabendo destacar que tais encontros foram gravados e posteriormente transcritos. A análise dos dados se deu pela Análise Temática (AT), segundo os pressupostos de Braun e Clarke (2006) e Souza (2019). A partir do diálogo com os resultados deste estudo, é possível afirmar que o ensino foi a dimensão mais empregada para a inserção da temática ambiental, seguida pela extensão e por último a pesquisa, com a predominância do gênero feminino na oferta nas três dimensões. Além disso, *o lugar da EA* nesses cursos está muito vinculado à figura do(a) responsável pelo componente curricular e, em diversos momentos, a depender da condução desse(a) docente, configura-se como um lugar que “cabe tudo e qualquer coisa é EA”. Em relação à EA como política formativa, percebemos que ela ainda é vista por muitos(as) desses(as) professores(as) e pela própria IES apenas como uma norma impositiva, carecendo de uma apreensão sobre a sua pertinência e, sobretudo, da clareza da relação da EA com a área de atuação das respectivas licenciaturas. Tendo em vista que essa falta de clareza tem levado a um fazer EA ingênuo. Diante desse cenário, a curricularização da extensão na universidade é vista como uma possibilidade para a EA, haja vista as experiências bem sucedidas e reconhecidas na área extensionista da IES estudada.

Palavras-chave: Ensino. Pesquisa. Extensão Popular. Curricularização.

ABSTRACT

The subject of this research is the formative dimensions of Environmental Education in undergraduate courses at UFU, from the perspectives of professors and the curricula. This study is a part of the line of research of Educational Processes and its Fundamentals and to the Study and Research group Education in Diversity to Citizenship, through the research project titled: “Education in Diversity for Citizenship: a study of educational and formative processes in and out of school”. The theoretical framework was developed considering two axes: the first one approaches the identity and the space of the professor in university, linking them with the work with Environmental Education in undergraduate courses; the second theorizes and questions Environmental Education as a theoretical, legal, and normative framework, that supports and guides the work of professors in undergraduate courses, considering the context of Federal University of Uberlândia (UFU). The main objective is to identify the evidence of the application of Environmental Education in the undergraduate courses at UFU and to analyze the formative paths that are taken, from the perspective of professors and curricula, focusing on 2019 data. The thesis is that there are indications that Environmental Education is developed in undergraduate courses at UFU, in the scope of teaching, through the curricular components; in the scope of extension, linked to teaching through extension programs or projects and in the scope of research, through scientific initiation or Graduate Programs, linked or not to teaching and extension. The research methodology uses a qualitative approach, according to Chizzotti (1995), by using, in terms of mean, according to Vergara (2009), field and documentary research. As for the purposes, according to the same author, the research is descriptive exploratory. The bibliographic sources included academic books, scientific papers, monographs, theses and dissertations. The documental sources encompassed the specific law about the theme and the institutional documents. Field research involved two stages. In the first stage, the participating professors answered a specific electronic questionnaire created in Google Drive. Based on the availability presented in the questionnaire to participate in the second stage, a semi-structured interview was conducted, according to a previously established script, through virtual meetings, via Google Meet. The data analysis was done by Thematic Analysis (TA), according to Braun and Clarke (2006) and Souza (2019). From the dialogue with the results of this study, it is possible to state that teaching was the dimension most employed for the insertion of the environmental theme, followed by extension program and lastly, research, with the predominance of the female gender in the offer in the three dimensions. In addition, the place of Environmental Education in these courses is very much linked to the figure of the person responsible for the curricular component and, at several times, depending on the conduct of this professor, it appears as place that “everything fits and anything is Environmental Education”. In terms of Environmental Education as a training policy, we realize that it is still seen by many of these professors and by the university itself only as an imposing norm, lacking an understanding of its relevance and, above all, the clarity of the relationship of Environmental Education with the field of their respective undergraduate courses. Considering that this lack of clarity has led to a naive way of doing Environmental Education. Given this scenario, extension being included in the curriculum in the university is seen as a possibility for Environmental Education, given the successful and recognized experiences in the extension field in UFU.

Palavras-chave: Education. Research. Popular Extension. Curricularization.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOP	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal na Pós-Graduação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
EA	Educação Ambiental
FIB	Felicidade Interna Bruta
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
GEPEDiCi	Grupo de Estudos e Pesquisa Educação na Diversidade para a Cidadania
FANEC	Faculdade Natalense de Ensino e Cultura
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GT22	Grupo de Trabalho 22
IBAMA	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IE	Instituição de Educação
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial

PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
Rede ACES	Programa de Ambientalização Curricular do Ensino Superior
RUPEA	Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIFACEX	Centro Integrado para Formação de Executivos
UNI-RN	Centro Universitário do Rio Grande do Norte
Uniube	Universidade de Uberaba
Univates	Universidade do Vale do Taquari
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização dos câmpus da UFU.....	218
Figura 2 - Dados do instrumento “Entrevista” no software.....	222
Figura 3 - Dados do instrumento “Questionário” no software	222
Figura 4 - Dados do currículo “Fichas dos Componentes Curriculares” no software	223
Figura 5 - Tema “Concepção de EA”.....	227
Figura 6 - Gerenciador de códigos do ATLAS.ti22	228
Figura 7 - Rede do Tema “Concepção de EA”	228
Figura 8 - Temas e Subtemas	230
Gráfico 1 - Tempo de atuação no Magistério (Etapa I).....	210
Gráfico 2 - Tempo na Instituição (Etapa I).....	210
Gráfico 3- Distribuição por faixa etária (Etapa II)	212
Gráfico 4 - Tempo de Instituição (Etapa II)	213
Gráfico 5 - Formação Acadêmica.....	235
Gráfico 6 - Participantes 1ª Etapa: Questionário	237
Gráfico 7 - Participantes 2ª etapa: Entrevista	238
Gráfico 8 - Curso de formação e/ou capacitação relacionado à EA	269
Gráfico 9 - Vínculo Licenciatura/Cursos de formação e/ou capacitação relacionado à EA.....	270
Gráfico 10 - Fontes de informação	274
Gráfico 11 - Conhecimento sobre lei/documento.....	275
Gráfico 12 - Relação Disciplina/Educação Ambiental	345
Gráfico 13 - Maneiras de abordar EA no Ensino	347
Gráfico 14 - Projeto de Extensão relativo à EA	348
Gráfico 15- Projeto de Pesquisa relativo à Educação Ambiental	350
Gráfico 16 - Pertinência da Educação Ambiental.....	358
Quadro 1 - Levantamento de teses e dissertações em todas as áreas do conhecimento	26
Quadro 2 - Levantamento de artigos científicos.....	26
Quadro 3 - Levantamento de teses e dissertações em todas as áreas do conhecimento	28
Quadro 4 - Levantamento de artigos, compreendendo o período de 2015 a 2020	29
Quadro 5 - Síntese da proposta de pesquisa sobre as dimensões formativas da EA	35
Quadro 6 - EA nas DCN para os cursos de licenciatura ofertados na IES pesquisada.....	116
Quadro 7 - As correntes das macrotendências da Educação Ambiental no Brasil	131
Quadro 8 - Caracterização das pesquisas de características pedagógicas	199
Quadro 9 - Datas e horários das entrevistas	211
Quadro 10 - Perfil identitário dos(as) participantes da entrevista	213
Quadro 11 - Roteiro da entrevista e respectivos temas.....	226
Quadro 12 - Síntese da pesquisa sobre as dimensões formativas da EA nas licenciaturas da UFU.....	231
Quadro 13 - Características dos cursos pesquisados	295
Quadro 14- Componentes curriculares que atendem à legislação ambiental	302

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	16
INTRODUÇÃO	19
Justificativa.....	22
Hipótese do estudo	34
Objetivo(s).....	34
A estrutura da tese	36
1. PROFESSOR(A) FORMADOR(A): IDENTIDADE E LUGAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	38
1.1. Panorama de Políticas Públicas: a Educação em foco.....	38
1.2. Cursos de licenciatura: espaços da formação para a docência.....	43
1.3 Profissão, Profissionalização e Profissionalidade do(a) Professor(a).....	48
1.4. Professor(a) Formador(a)	63
1.4.1 Professor(a) formador(a) no âmbito da Educação Superior	64
1.4.2. Professor(a) formador(a) no âmbito das licenciaturas.....	69
1.5. Dispositivos da EA que orientam o ofício do(a) professor(a) formador(a) nas licenciaturas	78
2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ AS LICENCIATURAS..	88
2.1. Educação Ambiental: Gênese e marcos históricos	88
2.2. Educação Ambiental: Marcos Legais	101
2.3. Tendências da Educação Ambiental no Brasil	129
2.3.1. Educação Ambiental: de volta aos fundamentos	134
2.4. A Educação Ambiental no currículo	159
2.5. A Educação Ambiental na Universidade.....	174
2.6. A Educação Ambiental nas Licenciaturas	191
3. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA	206
3.1. Delineamento da Pesquisa.....	206
3.2 Lócus da pesquisa.....	208
3.3 Participantes da pesquisa.....	209
3.4. Procedimentos de Análise	214
3.5. Contextualização da instituição estudada.....	217
3.6. Metodologia de análise de dados.....	219
4. ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	233
4.1. Identidade e desafios da profissão docente: “<i>Quem sou eu para falar de Educação Ambiental?</i>”	234

4.1.1. Tornar-se professor(a)	239
4.1.2. Desafios da Profissão Docente	251
4.1.3. Vínculo docente com a EA	266
4.2. Concepções de EA dos(as) professores(as) formadores(a).....	277
4.2.1. Educação Ambiental sob a lente do(a) professor(a) formador(a).....	278
4.2.2. Tipologia de EA “ <i>não é a tábua dos 10 mandamentos</i> ”	287
4.2.3. Potencialidades e Limitações da EA	290
4.3 Desafios da curricularização da Educação Ambiental.....	294
4.3.1. Presença/Ausência da EA nos currículos	295
4.3.1 A inserção e o tratamento dado à EA na ótica do(a) professor(a) formador(a).....	299
4.3.3 Espaço/tempo da EA	319
4.4. O fazer Educação Ambiental.....	324
4.4.1. Atividades formativas em EA.....	324
4.4.2. O senso de pertencimento e a preparação do(a) futuro(a) professor(a) para o trabalho com a EA	333
4.4.3. Percepção docente sobre a Política Ambiental da IES	339
4.5. O lugar da Educação Ambiental	344
4.5.1. Atuação docente sob a tríade da Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão	344
4.5.2 Da disputa das áreas ao <i>não lugar</i> da EA.....	357
4.5.3. A Extensão como possibilidade.....	361
CONSIDERAÇÕES possíveis	367
REFERÊNCIAS	382
APÊNDICES	407
Apêndice A - Formulário Eletrônico	407
Apêndice B - Roteiro de Entrevista.....	413
Apêndice C - Termo de Consentimento	415
ANEXOS	416
Anexo I - Carta de Autorização.....	416
Anexo II - Aprovação dos Comitês de Ética em Pesquisa	417

PRÓLOGO

“A trama do meio ambiente é a trama da própria vida, ali onde se encontram natureza e cultura: o meio ambiente é o cadinho em que se forjam nossa identidade, nossa relação com os outros, nosso “ser-no-mundo” (SAUVÉ, 2005a, p. 317).

As palavras, e porquê não dizer, a poesia de Lucie Sauvé (2005a)¹, me² inspiram para descortinar um pouco desse ser que me constituo enquanto sujeito da/na história.

A minha proximidade com o meio natural se iniciou na infância, em um pequeno sítio situado no noroeste do estado de Minas Gerais, no maior município em extensão territorial do estado, João Pinheiro-MG. Lá, vivi interruptamente até os meus sete anos, envolvida num cenário com muitas mangueiras, laranjeiras, pés de jatobás e barus, cacimbas e cisternas e o Rio Verde, com suas coivaras e beiras, as quais hoje identifico também como matas ciliares preservadas. Quando cheguei à idade escolar, fomos (minha mãe, meus irmãos e eu) para a cidade, estudar. O nosso sustento vinha da lida diária do meu pai, lavrador. Ao refletir, me veio à lembrança esse termo, muito usado à época (década de 1980), e que há muito tempo não o “ouvira”. Nos finais de semana e nas férias, sempre estávamos no sítio, com toda a família reunida.

Assim foi a minha vida até o segundo grau, quando me deparei com as duas opções de curso a “escolher”³: Magistério ou Auxiliar de Contabilidade. A minha opção foi pelo Magistério, mesmo o curso tendo um ano a mais do que o de Auxiliar de Contabilidade, cujo prazo do curso era de três anos.

Após o Ensino Médio, e como não havia trabalho na cidade para todos(as)⁴, eu fui para casa

¹ Em respeito às autoras e aos autores das diferentes obras que são referenciadas nesta tese, e também em respeito à leitora e ao(à) leitor(a) que a ela terá acesso, registramos o nome completo das autorias, quando citadas pela primeira vez. Nas demais vezes em que a citação é feita, optamos por deixar o nome de referência, segundo a ABNT, ou, em casos que julgamos necessários, colocamos o primeiro nome precedendo o nome de referência.

² O presente tópico será narrado em 1ª pessoa do singular, por retratar a formação individual da doutoranda.

³ A recordação desse fato me suscitou a lembrança do discurso do governo amplamente divulgado nos meios de comunicação, por ocasião da “MP do ensino médio”, convertida na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A campanha publicitária do MEC, em favor da Medida Provisória, que custou aos cofres públicos a cifra de 1,8 milhão de reais, se limitava a enfatizar que a reforma possibilitará ao estudante escolher entre cinco itinerários formativos ofertados e nem sequer era mencionada a oferta condicionada à disponibilidade dos sistemas de ensino, das condições locais e regionais. Enfim, a esperança é que essa condição de ensino reduzida ao ensino profissionalizante não se torne realidade novamente, pois aqueles que vivenciaram essa condição de ensino relatada sabem que não se tratava de escolha, e sim do que havia de oferta de ensino naquele município. (No artigo “O currículo em tempos de obscurantismo beligerante”, Newton Duarte (2018) propõe uma reflexão sobre essa reforma).

⁴ A opção por colocar a desinênciã “a” nesta tese busca dar visibilidade para as mulheres e dar mais publicidade para a participação feminina que sempre existiu na construção histórica da humanidade, mas quase sempre foi invisibilizada. “A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas, é uma forma

da Tia Cida, em Brasília; lá, arrumei serviço e vivi 18 meses. Não conseguindo me sustentar na “cidade grande”, retornei à João Pinheiro. Como estava determinada a buscar outros caminhos, arrumei emprego na cidade, reuni algum dinheiro e vim para Uberlândia – MG.

Em Uberlândia, prestei vestibular para Ciências Biológicas; cheguei a passar para a segunda fase, mas não fui aprovada. Nessa ocasião, eu já trabalhava no Departamento de Letras da UFU, na condição de funcionária CLT pela Fundação de Assistência, Estudo e Pesquisa de Uberlândia (FAEPU), e me interessei pelo curso de Licenciatura em Letras. Assim, prestei vestibular e ingressei no curso de graduação em Letras. No decorrer do curso, pude perceber, ao cursar as disciplinas de estágio, a falta de sintonia entre o que se estuda na universidade e a sala de aula extramuros da Instituição. Tal constatação é corroborada pelas falas de alguns entrevistados, numa pesquisa realizada por Ana Maria de Oliveira Cunha, Talamira Taita Rodrigues Brito e Graça Aparecida Cicillini (2006), com um grupo de professores e estudantes de graduação e de pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que afirmam que “[...] a formação inicial não dá conta da complexidade da atividade docente” (CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006, p. 15). Em 2003, concluí o Curso de Graduação em Letras, com 30 anos de idade, sendo a primeira da minha família, não só entre os irmãos, mas também entre os primos, a fazer um curso superior.

Depois de mais de uma década da conclusão da graduação, em 2014 ingressei no mestrado na área de Ciências Ambientais, quando procurei investigar de que forma os cursos de licenciatura, na modalidade presencial, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), nos câmpus de Uberlândia – MG, incluíram a Educação Ambiental (EA) em seus projetos políticos pedagógicos e respectivos currículos, a partir da Lei Federal n.º 9.795/99 e Resolução n.º 02/2012, do Conselho Nacional de Educação - CNE. De acordo com a pesquisa, de natureza qualitativa, realizada na modalidade estudo de caso, dos dezesseis cursos de licenciatura ofertados, nove fizeram essa inserção. Entre os resultados obtidos com esse estudo, destacaram-se: a falta de revisão periódica dos projetos pedagógicos dos cursos e a inserção da dimensão ambiental em uma única disciplina, específica e de caráter optativo. Além disso, constatou-se que a realidade dos cursos de formação de professores é diversa daquela que foi teorizada nas discussões sobre a EA, seja nas conferências internacionais, seja na legislação ambiental brasileira; porém, foi possível perceber alguns avanços no trabalho com a dimensão ambiental, tanto nos cursos quanto na instituição, tais como: a regulamentação da sua política ambiental, por meio da Resolução n.º 26/2012, do Conselho Universitário da Instituição; a presença de conceitos-chave no Projeto Político Pedagógico (PPP) do

colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa” (FREIRE, 2003, p. 68).

curso mais recente e as inserções da dimensão ambiental, ainda que incipiente, nos currículos dos nove cursos analisados. Tais passos devem ser considerados, haja vista que, mesmo não havendo ainda sintonia entre o teorizado e o real, é preferível assegurar o espaço da EA por meio de disciplinas que abordem a temática e, a partir desse ponto, avançar rumo a sua consolidação nesses cursos.

Portanto, o Magistério e, posteriormente, a licenciatura são fios que estão entrelaçados no ser que me constituo, e a questão ambiental, que veio de maneira mais incisiva no mestrado, corrobora na tessitura desse meu ser-no-mundo.

Diante disso, ao ingressar no doutorado, enquanto cursava as disciplinas e, em especial, ao participar das discussões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisa Educação na Diversidade para a Cidadania (GEPEDiCi), por diversas vezes reverberava a questão ambiental, haja vista que os problemas ambientais se tornaram questões centrais para compreensão do mundo contemporâneo. Isso porque há algum tempo a humanidade vem sendo marcada por desafios e desastres ambientais: mudanças climáticas, escassez de água potável, desertificação, rompimento de barragens, crescimento das desigualdades sociais, aumento da população que (sobre)vive abaixo da linha da pobreza, crescimento da população de refugiados, dentre outros.

INTRODUÇÃO

*“Se examinarmos esta folha com maior profundidade, poderemos ver nela o sol.
 Sem o sol, não há floresta. Na verdade, sem o sol não há vida. [...] Ao olharmos ainda mais fundo, também vemos a nós mesmos nesta folha de papel.
 [...] É possível, portanto, afirmar que tudo está aqui nesta folha de papel.
 [...] Tudo coexiste nessa folha de papel.
 É por isso que para mim a palavra interser deveria ser dicionarizada. “Ser” é “interser”.
 Não podemos simplesmente ser sozinhos e isolados. Temos de interser com tudo o mais.
 Esta folha de papel é, porque tudo o mais é. [...] Por mais fina que esta folha seja, tudo o que há no universo está nela”*
 (HANH, 2019, p. 16).

Para Franciani Becker Roloff (2011), com base em Lima (2004), a crise ambiental, ou socioambiental, refere-se a uma crise em âmbito mundial que atinge todos continentes, sociedades e ecossistemas. No cerne dessa crise, distingue-se a poluição da miséria e da riqueza, as quais estão relacionadas, respectivamente, à subnutrição, à deficiência de saneamento básico e a desastres em usinas nucleares, patologias associadas ao excesso de alimentos, álcool, drogas e medicamentos. Portanto, a crise não se restringiria às “questões ecológicas — essencialmente ligadas à degradação de ecossistemas, poluição hídrica e atmosférica —, mas também, e principalmente, às questões socioeconômicas e culturais a ela atreladas, como a fome, a miséria e a violência urbana, por exemplo” (ROLOFF, 2011, p. 21).

Contudo, nada tem assustado tanto quanto o que vivenciamos com a pandemia em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (COVID-19)⁵. A disseminação dessa doença em âmbito mundial gerou uma crise de saúde pública que acarretou a adoção de medidas de contingenciamento para se evitar o contágio, dentre elas o isolamento social, fazendo com que, literalmente, o mundo parasse. Essa pausa de forma abrupta e radical tem provocado muitas reflexões sobre o modo de vida, seus valores, enfim, sobre o modelo de sociedade que foi imposto globalmente⁶.

Conforme Boaventura de Sousa Santos (2020), a pandemia tem dado à humanidade algumas

⁵ De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas: febre, cansaço e tosse seca. Em 11/03/2020, a OMS elevou o estado da contaminação à pandemia. Globalmente, às 17h13, no horário padrão da Europa Central (CET), do dia 10 de fevereiro de 2022, contabilizava-se 402.044.502 casos confirmados de COVID-19, incluindo 5.770.023 mortes, relatados à OMS. Em 07/02/2022, estimava-se um total de 10.095.615.243 doses de vacina administradas. Disponível em: <https://covid19.who.int/>.

⁶ Cabe aqui um breve apontamento sobre o modelo imposto segundo a globalidade europeia, cujo processo Dussel (2000) denomina de globalização-exclusão, que compreende a exclusão de boa parte da humanidade: as vítimas do sistema-mundo. Para tanto, esse processo apresenta o duplo movimento em que a periferia do mundo encontra-se presa: “por um lado, a pretensa modernização dentro da globalização formal do capital, [...] mas de outro, a exclusão material e o discurso formal crescente das vítimas desse pretenso processo civilizador”(DUSSEL, 2000, p. 17).

lições. Dentre as primeiras lições, está o fato de que o modo como a sociedade contemporânea toma conhecimento dos riscos a que está submetida está condicionado ao tempo político e mediático, o que pode ser fatal, uma vez que:

As crises graves e agudas, cuja letalidade é muito significativa e muito rápida, mobilizam os *media* e os poderes políticos, e levam a que sejam tomadas medidas que, no melhor dos casos, resolvem as consequências da crise, mas não afectam as suas causas. Pelo contrário, as crises graves mas de progressão lenta tendem a passar despercebidas mesmo quando sua letalidade é exponencialmente maior (SANTOS, 2020, p. 22).

Ao revelar a condicionante no modo de percepção das crises, o autor chama a atenção para mobilização das esferas políticas e midiática, que se empenham em obter respostas às crises de impacto imediato, em detrimento àquelas de modo mais lento, porém até mesmo mais letais. Ao discorrer sobre esse fato, Santos (2020) se vale da pandemia do coronavírus para exemplificar o primeiro tipo de crise e afirma que, no momento em que escrevia o seu texto, o vírus havia vitimado 40 mil pessoas. Já a poluição atmosférica, considerada o mais nefasto exemplo do segundo tipo – segundo o autor, com base em dados da Organização Mundial de Saúde – mata, a cada ano, 7 milhões de pessoas. Contudo, a resposta dramática e de urgência dada à pandemia difere àquela dada à crise ecológica, que – segundo o autor – “é irreversível e agora há apenas que procurar mitigá-la” (SANTOS, 2020, p. 23).

Para esse autor, o mais agravante nessa situação é que as duas crises estão interligadas, pois a pandemia do coronavírus seria apenas uma resposta, entre outras, ao modelo de sociedade que começou a ser imposto de forma global, a partir do século XVII, e que atualmente demonstra estar chegando ao fim. Tal modelo é responsável pela condução da humanidade – conforme assevera Santos (2020, p. 23) – “a uma situação de catástrofe ecológica. Ora, uma das características essenciais deste modelo é a exploração sem limites dos recursos naturais”.

Essa conexão entre as crises se deve ao fato de que não é possível mais pensarmos na problemática ambiental de forma isolada, mas no todo, no conjunto, de forma inter-relacionada com os demais elementos: físico, social, político, cultural, econômico, ambiental etc.

Diante desse contexto, vislumbramos a Educação Ambiental como um poderoso instrumento de intervenção, que pode contribuir para o encaminhamento de soluções para os problemas ambientais, conforme salienta Maria Cecília Focesi Pelicioni, Mary Dias Lobas de Castro e Arlindo Philippi Jr. (2009).

Na perspectiva da Educação Ambiental como instrumento de intervenção, o CNE aprovou a Resolução n.º 02/2012, e respectivo parecer, n.º 14/2012, de 05 de junho de 2012, o qual orienta a

implantação da Educação Ambiental (EA) no Ensino Básico e Superior, dando especial atenção aos cursos de formação de professores(as) (BRASIL, 2012a, 2012).

A Educação Ambiental é concebida, nessa norma, como uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, que alia conhecimentos científicos e saberes tradicionais em sua aprendizagem, possibilitando tomadas de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construído, do qual as pessoas fazem parte.

Considerando que há na literatura diversos conceitos de “Educação Ambiental”, adotamos a definição presente na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que a concebe como:

[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, p. 1).

Ressaltamos que tal definição não especifica o tipo de conhecimento a ser construído; portanto, neste trabalho, o conceito de conhecimento abrange tanto os científicos, bem como os saberes tradicionais e o diálogo entre esses saberes.

Além desse entendimento, nos pautamos no conceito presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – DCNEA (BRASIL, 2012a), que evidencia o seu viés social:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012a, p. 2).

Esse conceito de Educação Ambiental como uma dimensão da educação voltada para a prática que relaciona indivíduo e natureza coaduna com a concepção de EA presente no parecer que aprovou as diretrizes, o qual a concebe com base em uma “perspectiva socioambiental, da justiça ambiental, das relações comerciais equilibradas e das concepções de sustentabilidade” (BRASIL, 2012, p. 9).

Tiago Zanguêta de Souza (2011), ao discorrer sobre ações capazes de reverter, impedir ou mitigar os agravos ambientais e que, necessariamente, levem à transformação da sociedade por meio da educação da população, vem corroborar esse entendimento, ao afirmar que a EA,

[...] como prática democrática, prepara para o exercício da cidadania por meio da participação ativa individual e coletiva, considerando os processos socioeconômicos, políticos e culturais que a influenciaram. Dessa forma, vai preparar homens e mulheres para exigir direitos e cumprir deveres, para a participação social e para a representatividade, de

modo a contribuir e influenciar a formulação de políticas públicas e a construção de uma cultura democrata (SOUZA, 2011, p. 873).

Dada a relevância de se trabalhar essa dimensão da Educação e a sua obrigatoriedade determinada em legislação, buscamos dar continuidade à pesquisa iniciada no Mestrado, agora com o enfoque nas evidências da Educação Ambiental que estão presentes nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia, a partir das perspectivas de professores e professoras formadoras daqueles cursos e respectivos currículos

Assim, fez-se imprescindível um olhar mais atento às práticas docentes adotadas pelos professores formadores e pelas professoras formadoras dos cursos de licenciatura, no que se refere à dimensão ambiental, haja vista que eles(as) são os(as) responsáveis pela formação de docentes, em especial para educação básica, e conhecer esses contextos de efetivação da EA poderá contribuir para que, de modo crítico e reflexivo, se possa re-pensar essas práticas que vêm sendo desenvolvidas naquela instituição e, conseqüentemente, na região que é atendida pelos egressos e egressas daqueles cursos.

Justificativa

Nos últimos tempos, a formação e a atuação docente têm sido tema de diversos estudos e discussões, tendo em vista os obstáculos e os desafios que a Educação brasileira tem enfrentado, resultando na elaboração de diferentes políticas públicas⁷. No entanto, mesmo buscando soluções, a condição do(a) professor(a) e da escola pública tem sido continuamente sucateada.

Nessa perspectiva, Helena Costa Lopes de Freitas (2007), com base no documento referência para o Fórum Nacional de Educação Superior de 2007, aponta:

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos (FREITAS, 2007, p. 1204).

A necessidade de uma política abrangente apontada pela autora de modo a articular as formações inicial e continuada, e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção histórica e social do educador a orientá-la, pode ser sentida ao presenciarmos continuamente,

⁷ Na legislação básica do país, essa temática está presente desde a Constituição Federal, em 10 artigos dedicados à educação, do artigo 205 ao 214, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB/1996), do artigo 61 ao 67, e no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), em 4 metas, da 15 a 18, e em 31 estratégias (SAVIANI, 2016).

governo após governo, a degradação e a desvalorização da educação e da profissão docente no país. Tal situação se intensificou no período de 2019-2022, haja vista que a relação estabelecida de desprezo e até mesmo de ódio à educação e aos(às) profissionais da área – independentemente da esfera política – foi a mesma entre os poderes federal e estadual. No governo federal, tivemos um político cuja carreira no legislativo, em 27 anos de mandatos consecutivos, teve uma única proposta de sua autoria transformada em lei; sua missão era inflamar um discurso de ódio ao Educador Paulo Freire, defender uma proposta estapafúrdia de escola sem partido, dentre outras na mesma linha de desmonte⁸. Na esfera estadual, temos um empresário estreando na política, que em seu primeiro mandato político já assume o governo de um estado que é o quarto estado, dentre os 27 do país, com a maior área territorial, o segundo mais populoso, e marcado por uma grande disparidade entre suas regiões no que se refere ao desenvolvimento econômico e social. Assim como ocorreu na esfera federal, o governo estadual, “coincidentemente”, prioriza a categoria de segurança pública em detrimento às demais categorias do serviço público⁹, em especial, a área de educação, que ao final do quarto ano de mandato nem sequer havia aplicado o reajuste do piso salarial profissional nacional¹⁰.

Para Freitas (2007), o anseio de uma política abrangente de formação e valorização dos profissionais da educação não se concretiza numa sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão própria do capitalismo e que o entendimento dessas “amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação” (FREITAS, 2007, p. 1204)

Apesar disso, o entendimento também se faz necessário para que haja resistência a essas amarras sociais e se passe a adotar a postura de resistência defendida por Paulo Freire (2020, p. 23): “[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história”.

A partir disso, poderemos almejar uma educação baseada na qualidade social e uma escola necessária, conforme definição de José Carlos Libâneo (2004):

A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica (LIBÂNEO, 2004, p. 51).

⁸ <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/pais/na-camara-bolsonaro-prioriza-militares-e-ignora-saude-e-educacao/>.

⁹ <https://www.otempo.com.br/politica/zema-nega-reajuste-aos-professores-e-pede-sacrificio-a-categoria-1.2297019>.

¹⁰ <https://sindutemg.org.br/noticias/viomundo-denise-romano-desmonta-fala-de-zema-sobre-o-salario-do-professor-mineiro-e-o-novo-piso-nacional-muito-vergonhoso-videos/>.

Como forma de resistência a essas realidades, conforme pontua o autor, há de se considerar que a educação não se restringe apenas aos conhecimentos advindos das ciências, mas encontra-se imbricada no modo de existir das pessoas, na sua cultura. Portanto, alcançar qualidade educacional implica, necessariamente, em uma melhor formação dos(as) professores(as).

Rita Silvana Santana dos Santos (2019), com base em Hooks (2017) e Tristão (2004), concebe a formação de professores como um processo que envolve, além dos conhecimentos pedagógicos, políticos, éticos, também axiológicos, identitários, socioambientais, entre outros conhecimentos que são acionados na atuação cidadã.

Na perspectiva freireana, a reflexão crítica sobre a prática constitui o momento fundamental dessa formação, num movimento dialógico entre o fazer e o refletir sobre esse fazer, uma vez que:

A prática docente crítica [...] envolve o movimento dinâmico dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2020, p. 39).

Philippe Perrenoud (2002) também enfatiza a formação do professor reflexivo, desde a formação inicial, quando afirma que a organização dos currículos deve priorizar a aprendizagem da prática da reflexão. Para esse autor,

O desafio é ensinar, ao mesmo tempo, atitudes, hábitos, savoir-faire, métodos e posturas reflexivas. [...] criar ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula. Também é preciso criar ambientes – que podem ser os mesmos – para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade. Em suma, um profissional reflexivo só pode ser formado por meio de uma prática reflexiva (PERRENOUD, 2002, p. 18).

Com base nesse entendimento aliado à perspectiva de busca de alternativas para a problemática ambiental, esta tese se propõe a investigar como a Educação Ambiental é desenvolvida pelos(as) professores(as) formadores(as) dos cursos de licenciatura da UFU, tendo como recorte o ano de 2019, devido ao fato de a maioria dos PPC daquela instituição ter passado por reformulação recentemente e apresentar proposta de implementação do currículo a partir de 2018 ou 2019.

Nesse sentido, o estudo proposto mostra-se relevante, haja vista a oportunidade de lançar luz sobre as atividades formativas desenvolvidas pelos(as) professores(as) formadores(as) de

professores(as) para a educação básica e, conseqüentemente, sobre a inserção da EA naqueles cursos, com o intuito de conhecermos a sua efetivação e de refletirmos sobre a relação estabelecida entre esses cursos e a questão ambiental.

Ademais, em tempos de ameaça à educação pública e, em especial às Universidades, faz-se imprescindível evidenciar o papel social que cabe a essa instituição pública, pois:

A universidade, como patrimônio público, deve colaborar na busca de soluções e na definição de responsabilidades para o desenvolvimento do pensamento crítico que possibilite o enfrentamento das causas da degradação ambiental. Caso contrário, será apenas, quando muito, uma universidade que atribui títulos e possibilita empregos melhores ou ainda realiza pesquisas financiadas pelos interesses das grandes corporações empresariais (SORRENTINO; NASCIMENTO, 2009, p. 31).

Desse modo, a Universidade, ao abordar os problemas ambientais em seus cursos de licenciatura, desempenhará o seu papel social, como instituição integrante de uma comunidade, portanto, corresponsável pelos problemas e também pela busca de soluções para o enfrentamento da problemática ambiental local e global.

Nessa direção, Maria Beatriz Junqueira Bernardes e Élisson Cesar Prieto (2010) pontuam que:

[...] a educação que enfatiza o estudo da questão ambiental e estimula a pesquisa e a extensão para resolução de problemas, sejam locais ou mundiais, é imprescindível para a devida graduação em nível superior. Nesse sentido, todos os cursos devem incorporar a temática ambiental na formação universitária, incentivando o diálogo entre as diversas áreas do saber, estimulando os docentes e os discentes a conhecerem e pesquisarem a realidade do meio ambiente onde vivem (BERNARDES; PRIETO, 2010, p. 181).

Aqui, destaca-se o fato de que, no contexto do ensino, principalmente no nível universitário, a prática da EA está associada, além do ensino, às atividades de pesquisa e de extensão. Para isso, tanto o(a) aluno(a) quanto o(a) professor(a) devem ser impulsionados a pesquisar o problema e a pensar em possíveis alternativas para a sua resolução. É a partir dessa nova posição que se pode falar de diálogo entre os saberes, entre docente e discente, ou entre teoria e prática. Dessa forma, o trabalho com EA torna-se indispensável, com o intuito de formar um(a) cidadão(ã) crítico(a), apto(a) a desempenhar o papel de educador(a), capaz de despertar a consciência crítica dos(as) discentes, de construir coletivamente novos valores e de promover novas atitudes.

Nessa perspectiva e considerando que o século XXI é marcado por desafios ambientais, a efetiva inclusão da Educação Ambiental nos cursos de formação de professores(as) poderá favorecer a sua propagação em vários espaços sociais e propiciar a formação de profissionais comprometidos(as) com as transformações socioambientais e culturais, uma vez que “esses cursos constituem um importante lócus para construção de modos plurais de pensar/fazer/viver processos pedagógicos nos diferentes contextos socioambientais” (SANTOS, 2019, p. 136).

Além disso, uma revisão de trabalhos acadêmicos nas bases de dados (CAPES, BDTD e SciELO) com a mesma temática que a presente pesquisa foi realizada, com o objetivo de conhecer os estudos realizados e verificar a pertinência da proposta. Inicialmente, foram utilizados os descritores “professor formador”, “educação ambiental” e “licenciatura”, conforme mostram os Quadros 1 e 2.

Quadro 1 - Levantamento de teses e dissertações em todas as áreas do conhecimento

DESCRIÇÃO DA ETAPA 1	BASE DE DADOS	DESCRIPTORES UTILIZADOS	N.º DE PRODUÇÕES ENCONTRADAS	COM OS 3 DESCRIPTORES	N.º DE PRODUÇÕES SELECIONADAS
Levantamento de teses e dissertações, seguido da leitura de títulos, palavras-chave e resumo, para seleção das produções sobre a temática	CAPES	Professor Formador	264	0	0
		Educação Ambiental	6.645		
		Licenciatura	6.103		
	BDTD	Professor Formador	543	4	2
		Educação Ambiental	2.989		
		Licenciatura	4.385		

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 2 - Levantamento de artigos científicos

DESCRIÇÃO DA ETAPA 1	BASE DE DADOS	DESCRIPTORES UTILIZADOS	N.º DE PRODUÇÕES ENCONTRADAS	COM OS 3 DESCRIPTORES	N.º DE PRODUÇÕES SELECIONADAS
Levantamento de artigos, seguido de leitura de títulos, palavras-chave e resumo, para seleção das produções sobre a temática	CAPES	Professor Formador	86	1	0
		Educação Ambiental	2.240		
		Licenciatura	11.264		
	SciELO	Professor Formador	13	0	0
		Educação Ambiental	543		
		Licenciatura	1827		

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A escolha da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), foi realizada por dois motivos. A primeira motivação se deu pelo fato de a plataforma da BDTD congregar um expressivo número de teses e dissertações defendidas em diversas instituições brasileiras e por brasileiros no exterior, o que a torna um dos veículos de maior divulgação de estudos dessa natureza. A viabilidade de busca e acesso a esses estudos constitui a segunda razão pela escolha da plataforma da BDTD¹¹. A escolha das bases de dados Capes e SciELO está fundamentada, basicamente, na mesma justificativa da escolha da BDTD, uma vez que se trata de plataformas que reúnem um grande número de trabalhos e de fácil acesso.

¹¹ Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2017/03/30/confira-10-bancos-de-dados-para-auxiliar-pesquisas-e-aprovacao-em-mestrado-e-doutorado/>.

A partir dos Quadros 1 e 2, percebe-se que, ao cruzar os descritores, o resultado reduz significativamente. Percebe-se, ainda, que ao realizar a revisão bibliográfica, tanto na base de dados da Capes (Catálogo de Teses e Dissertações) quanto na SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), acerca dos termos “professor formador” e “educação ambiental”, atrelados à licenciatura, as buscas retornaram com o resultado zerado, revelando a inexistência de trabalhos que fazem essa relação. Já na BDTD, ao cruzar os descritores: Professor Formador, Educação Ambiental e Licenciatura foram localizados quatro trabalhos, sendo três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado; destes, dois não apresentam relação com a proposta de pesquisa, por abordarem outras temáticas. O trabalho em nível de doutorado foi desenvolvido por Cortes Júnior (2013), o qual abordou o tema Representação Social. Já Ribeiro (2011), trabalhou com a temática da Educação Inclusiva. Assim, os dois trabalhos de mestrado são os estudos que apresentam afinidade com a proposta ora apresentada e foram desenvolvidos por Roloff (2011) e Santos (2013), em diferentes programas, respectivamente: Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRP.

O primeiro trabalho selecionado foi desenvolvido por Roloff (2011), no qual a pesquisadora buscou investigar a inserção de questões ambientais em cursos de Licenciatura em Química de instituições de ensino superior das regiões sul e sudeste do país, num total de 12 cursos em nove universidades, a saber: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A pesquisadora utilizou a técnica de entrevistas semiestruturadas, a qual foi realizada com oito professores formadores atuantes em disciplinas de cunho ambiental, com o objetivo de identificar em que perspectivas as questões atreladas ao ambiente vêm sendo abordadas nesses cursos, além de possíveis aproximações com a Química Verde, isto é, com a Química relacionada ao meio ambiente. Nesse estudo, Roloff (2011) percebeu que, de modo geral, apesar de prevalecer, entre a maioria dos formadores, uma perspectiva de meio ambiente reducionista, a qual o concebe de maneira naturalista ou ainda antropocêntrica, foram apresentadas outras visões que superam essa perspectiva. “Todavia, as questões ambientais foram reconhecidas por muitos apenas como problemas ambientais, e, nesse sentido, como sendo resultantes de substâncias e atividades químicas” (ROLOFF, 2011, p. 9).

O segundo trabalho selecionado caracteriza-se como resultado de uma pesquisa desenvolvida com docentes do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRP, com o objetivo de investigar as contribuições do curso para a formação do professor enquanto educador socioambiental, tomando como base as concepções e práticas dos docentes do referido curso. Para a realização desse estudo, a pesquisadora Joseane Patrícia dos Santos adotou os procedimentos metodológicos de uma abordagem qualitativa e contou com a participação de nove professores efetivos, que juntos ensinam um total de 31 (trinta e um) componentes curriculares obrigatórios. No processo investigatório, a autora do estudo buscou respostas para as seguintes questões: (1) Quais as concepções de EA dos professores formadores?; (2) Como veem a inserção da EA nos componentes curriculares do Curso de Pedagogia?; (3) Que processos formativos vêm desenvolvendo em relação à EA?; (4) O Curso de Pedagogia está contribuindo para a formação de um pedagogo enquanto educador socioambiental?

Os resultados da pesquisa revelam que a maioria dos(as) docentes apresenta concepções de Educação Ambiental de caráter preservacionista e romantizada (5). Os(As) demais professores(as) se enquadram na concepção integradora e transformadora. Contudo, todos(as) revelaram dar importância à ambientalização da EA no curso, seja em forma de disciplina ou integrada às disciplinas existentes, e a preocupação em promover a “formação de um pedagogo com um olhar mais sensível à Educação Ambiental” (SANTOS, 2013, p. 40).

Ao utilizar os mesmos descritores “professor formador”, “educação ambiental” e “licenciatura” no Banco de periódicos da CAPES, a busca retornou como resultado apenas um artigo, de autoria de Sofia Neumann e Dulce Maria Strieder (2018), no qual as autoras procuraram investigar a formação de professores de ciências em nível médio, na modalidade normal, ofertado pelo Colégio Estadual Humberto de Alencar Castelo Branco, do município de Santa Helena, no Paraná. Portanto, o estudo não apresenta relação com a proposta apresentada.

No intuito de ampliar a revisão de trabalhos acadêmicos com a mesma temática, foi feita nova busca nas bases de dados, substituindo o descritor “professor formador” por “professor” e com recorte temporal dos últimos seis anos, de 2015 a 2020, conforme Quadros 3 e 4.

Quadro 3 - Levantamento de teses e dissertações em todas as áreas do conhecimento

DESCRIÇÃO DA ETAPA 1	BASE DE DADOS	DESCRIPTORES UTILIZADOS	Nº DE PRODUÇÕES ENCONTRADAS	COM OS 3 DESCRIPTORES	Nº DE PRODUÇÕES SELECIONADAS
Levantamento de teses e dissertações, seguido de leitura de títulos, palavras-chave e resumo, para	CAPES	Professor	15.868	8	1
		Educação Ambiental	2.210		
		Licenciatura	15.868		

seleção das produções sobre a temática	BDTD	Professor	20.126	37	9
		Educação Ambiental	1.765		
		licenciatura	866		

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 4 - Levantamento de artigos, compreendendo o período de 2015 a 2020

DESCRIÇÃO DA ETAPA 1	BASE DE DADOS	DESCRIPTORIOS UTILIZADOS	Nº DE PRODUÇÕES ENCONTRADAS	COM OS 3 DESCRIPTORES	Nº DE PRODUÇÕES SELECIONADAS
Levantamento de artigos, seguido de leitura de títulos, palavras-chave e resumo, para seleção das produções sobre a temática	CAPES	Professor	422.863	35	0
		Educação Ambiental	1455		
		Licenciatura	5.222		
	SciELO	Professor	2.249	1	0
		Educação Ambiental	194		
		Licenciatura	866		

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No levantamento de artigos feito na base de periódicos da CAPES, utilizando os descritores “professor”, “educação ambiental” e “licenciatura”, o sistema retornou como resultado 35 trabalhos, com uma diversidade de objetos de estudo, tais como: gestão de coleta seletiva, percepção docente sobre EA, educação do campo, reuso da água, PRONATEC, PIBID, dentre outros; porém, nenhum dos trabalhos contemplou a temática da proposta em tela. A mesma estrutura de busca foi utilizada na base Scientific Electronic Library Online (SciELO). Para essa consulta, foi encontrado um único artigo, que visa identificar a presença do eixo transversal “Meio Ambiente” no perfil da graduação e nas unidades de ensino do Bacharelado em Ciências Contábeis da Universidade Autônoma de Guerrero (UAGro) como forma de alcançar a sustentabilidade no Currículo. Portanto, o referido artigo não apresenta relação com esta proposta de pesquisa.

Na contextualização acadêmica no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontrados oito trabalhos, sendo três teses e cinco dissertações. Dentre esses, um único trabalho apresentou certa relação com a proposta de pesquisa em tela. Trata-se de uma tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), por Paulo Bussab Lemos de Castro (2018), na qual o autor se propôs a analisar os Projetos Políticos Pedagógicos de seis cursos da área de licenciatura em Ciências da Natureza em duas universidades presentes no Estado de São Paulo. O objetivo desse estudo, dentre outros, foi de identificar como e onde a Educação Ambiental se insere nas licenciaturas investigadas; entender (e, com isso, divulgar) e problematizar as concepções e estratégias de diferentes instituições de ensino superior (IES) para se trabalhar a EA. Para isso, o pesquisador

realizou 20 (vinte) entrevistas semiestruturadas em 3 (três) diferentes formatos – um para cada função desempenhada pelos sujeitos da investigação. Desse modo, foram realizadas entrevistas com seis coordenadores de curso, quatro docentes que ministram disciplinas relativas à dimensão ambiental e 10 discentes dos cursos das instituições pesquisadas. A partir da análise dos dados, Castro (2018) observou que o maior desafio à implementação curricular da Educação Ambiental nas IES pesquisadas centra-se no modo almejado de se trabalhar a dimensão ambiental, por meio da interdisciplinaridade e da transversalidade, o que evidenciou um descompasso entre teoria e prática. No tocante à presença da EA nos cursos de licenciaturas analisados, o pesquisador constatou que

[...] a inclusão da EA nas unidades investigadas ocorre variavelmente através do ensino, da pesquisa e extensão. Do ponto de vista do ensino, a estratégia hegemônica foi adoção da temática na forma de disciplinas obrigatórias, optativas e livres, já a extensão apresentou-se como principal estratégia à pesquisa, mas também como cenário para o desenvolvimento de algumas disciplinas; [...] Foi possível conferir que a EA, enquanto perspectiva da ambientalização curricular, embora relativamente nova, tem avançado a passos largos rumo à abordagem crítica nas licenciaturas analisadas (CASTRO, 2018, p. 8).

Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), dentre os 636.038 trabalhos de teses e dissertações localizados, foram encontrados 37 documentos que englobam, simultaneamente – no recorte temporal selecionado –, os descritores “educação ambiental”, “professor” e “licenciatura”. Entre esses documentos, foram detectados vários trabalhos que abordam o processo de ambientalização curricular nos cursos de licenciatura, por meio da análise documental, especialmente de Projeto Político Pedagógico de curso, e em cursos específicos das áreas de Ciências (Ciências Biológicas, Ciências da Natureza, Física e Química) e de licenciatura em Pedagogia. No que se refere à ambientalização curricular de mais de um curso de licenciatura, cinco dissertações e quatro teses se aproximam, neste quesito, com a perspectiva proposta nesta pesquisa, as quais são descritas na sequência.

Na dissertação de mestrado intitulada “A Educação Ambiental nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pampa”, Jorge Luiz Costa da Silva (2019) buscou compreender como a obrigatoriedade da Educação Ambiental, estabelecida por diferentes dispositivos legais, é contemplada nos Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Nesse trabalho, o autor analisou oito PPCs de licenciatura (Ciências Biológicas, Ciências da Natureza, Ciências Exatas, Ciências Humanas, Educação Física, História, Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa – e Matemática), na modalidade presencial, ofertados naquela instituição, dando especial atenção aos componentes curriculares obrigatórios. A pesquisa revelou a existência de uma situação distinta entre os cursos, sendo que “alguns contemplam de

forma pronunciada e dirigida as previsões legais e normativas, e outros sinalizam de modo tênue para o desenvolvimento da Educação Ambiental nos seus currículos, estes entendidos para além da matriz curricular” (SILVA, 2019, p. 8).

Já a pesquisa sob o título “Sustentabilidade nos projetos de curso de formação de professores: um estudo das licenciaturas da UFSCar Sorocaba”, desenvolvida no curso de mestrado por Laura Leite de Carvalho (2018), buscou analisar a abordagem da Educação Ambiental e a presença dos princípios de sustentabilidade no Plano Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos Projetos Políticos Pedagógicos dos sete cursos de licenciatura daquela instituição, a saber: Geografia; Ciências Biológicas integral; Ciências Biológicas noturno; Pedagogia, Química, Física e Matemática. De acordo com a autora, os resultados indicam que

[...] embora o PDI apresente os princípios da sustentabilidade como norteadores do campus, não aprofunda esses conteúdos e não apresenta propostas para que sejam colocados em prática. Além disso, dos sete cursos de licenciatura, somente três fazem referência à formação diferenciada do curso, voltada à sustentabilidade e ofertam uma disciplina específica, os outros quatro cursos referenciam essa proposta de uma maneira muito superficial e não ofertam disciplina específica para os estudos ambientais. Dessa forma, depreende-se que o foco para a sustentabilidade em todos os âmbitos do campus, inclusive na formação profissional, conforme consta no PDI, não é abordado nos projetos pedagógicos de todos os cursos, e em alguns, é falado de maneira rasa, não deixando claro, a partir da análise desses documentos, se a UFSCar Sorocaba está totalmente alinhada aos princípios da sustentabilidade na formação dos seus alunos (CARVALHO, 2018, p. 74).

A sustentabilidade também foi o tema do trabalho de mestrado de Talita Rechia Vasconcellos da Rosa (2015), que buscou identificar a inserção dos conteúdos de sustentabilidade nos cursos de licenciaturas da UNIOESTE (Ciências Biológicas, Letras, Matemática e Pedagogia), com o desafio de responder à seguinte questão: “os cursos de formação de professores da UNIOESTE do campus de Cascavel estão em processo de ambientalização curricular?”. Segundo a pesquisadora, os estudos indicam uma fragilidade na formação de professores, no tocante à Educação Ambiental, e que o seu “caráter inter e transdisciplinar pode permear por qualquer área de conhecimento, basta que as instituições de ensino estejam comprometidas a tornarem-se espaços educadores sustentáveis” (ROSA, 2015, p. 7).

No que se refere à interdisciplinaridade apresentada ao abordar a Educação Ambiental, Luciana dos Santos Garrido (2016), bem como Carolina Façanha Wendel (2018), buscaram identificar esse tipo de abordagem em suas teses dos programas de Doutorado em “Ensino em Biociências e Saúde” e em “Ecologia Aplicada”, respectivamente. A primeira autora analisou a interdisciplinaridade da Educação Ambiental nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Ciências Biológicas de duas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. Já a segunda, buscou

verificar se a Educação Ambiental (EA) Crítica, Emancipatória e Transformadora é abordada de forma interdisciplinar no âmbito do PPP e nas formas de organização do trabalho pedagógico dos cursos de licenciatura da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e curso semipresencial de licenciatura em Ciências, da Universidade de São Paulo. As pesquisadoras concluíram que “a abordagem interdisciplinar da EA Crítica, Emancipatória e Transformadora ainda requer uma dimensão mais representativa nestes cursos de licenciatura” (WENDEL, 2018, p. 10) e a “Educação Ambiental ainda não ocorre interdisciplinarmente em todas as disciplinas nos cursos pesquisados e isso se reflete na formação dos discentes, que em sua maioria, vão sair da graduação, sem estarem aptos a trabalhar a temática ambiental” (GARRIDO, 2016, p. VIII).

As Instituições de Ensino Superior Públicas do estado de São Paulo constituíram o contexto de pesquisa de doutorado de Danielle Aparecida Reis Leite (2019), na qual a pesquisadora procurou analisar as estratégias utilizadas para inserção da temática ambiental em 15 cursos de Licenciatura em Física e, a partir dessa análise, oferecer alguns subsídios para a sua abordagem em cursos de formação inicial de professores de Física, através de uma integração sistêmica, transversal e interdisciplinar. A pesquisa revelou que apesar de três cursos apresentarem a temática ambiental em atividades de pesquisa e extensão, o ensino constitui o lócus privilegiado para a sua abordagem. Além disso, o estudo revelou que a maioria dos cursos concede uma abordagem pontual à EA e apenas sete cursos sugerem que será dado um tratamento interdisciplinar à referida temática.

Já o contexto de pesquisa de mestrado de Elizete Brando Susin (2015), se constituiu das instituições do Rio Grande do Sul. Na referida pesquisa, procurou-se analisar as características de currículos de cursos de licenciatura de duas instituições universitárias do estado do Rio Grande do Sul (Universidade de Caxias do Sul: 15 cursos de Licenciatura e o Centro Universitário – UNIVATES: 9 cursos de licenciatura), com base na Política Nacional de Educação Ambiental.

No outro extremo do país, situa-se o contexto dos estudos de mestrado de Carlos Eduardo Lopes da Silva (2016), o qual averiguou as formações ofertadas nos cursos de licenciatura em Educação Física do estado do Rio Grande do Norte, verificando qual o perfil do profissional que está sendo formado. Para tanto, foram realizadas entrevistas com os coordenadores de seis instituições que oferecem o curso de licenciatura em Educação Física (UFRN, UNI-RN, UNIFACEX, FANEC e UERN – Câmpus Mossoró e Pau dos Ferros), aplicou-se questionário a 30% dos(as) formandos(as) no segundo semestre de 2015 e analisou-se os PPP e as ementas das disciplinas das instituições que disponibilizaram esses documentos.

Apesar dos contextos de pesquisa dos dois estudos se encontrarem em lados opostos do país e em cursos diversos, ambos chegaram à conclusão de que a EA ainda é incipiente nos currículos analisados e na vivência das formações dos(as) futuros(as) professores(as).

“Olhares a respeito da educação ambiental no currículo de formação inicial de professores” é o título do trabalho que apresenta maior afinidade com a proposta de pesquisa ora apresentada. Essa pesquisa foi desenvolvida no Programa de Doutorado em Educação da UnB, por Rita Silvana Santana dos Santos (2015), cujo propósito foi analisar como a Educação Ambiental (EA) ocorre nos currículos dos cursos de formação inicial de professores(as), a partir de concepções e experiências de docentes universitários(as). Para tanto, a autora utilizou como procedimentos de pesquisa questionário, entrevista e análise do plano de disciplina e do projeto pedagógico do curso. A pesquisa de caráter qualitativo, envolveu professores(as) de licenciatura, integrantes de coletivos de educadores(as) ambientais que atuam em universidades, centros universitários e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, integrantes da Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental e/ou do Grupo de Trabalho 22 - Educação Ambiental da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Dentre os resultados obtidos com esse estudo, Santos (2015) percebeu que:

A EA está presente nas propostas pedagógicas dos cursos como disciplina específica, extensão, parte de uma disciplina ou transversalmente, apesar da oferta por meio de disciplina específica e extensão prevalecerem. [...]. A diversidade de experiência dos sujeitos da pesquisa indica que não há o melhor caminho para inserção da EA, mas sim o mais adequado a cada realidade. [...] A análise aponta que a inserção da Educação Ambiental no currículo não se restringe à inclusão de um componente curricular, mas à formação emancipatória dos licenciandos realizadas a partir da articulação entre ensino, pesquisa e extensão (SANTOS, 2015, p. 11).

Nesse sentido, Tiago Zanquêta de Souza (2017) – ao buscar conhecer os processos educativos que propiciam a formação de engenheiros(as) ambientais como educadores(as) ambientais, a partir da prática social desenvolvida por um grupo extensionista (seis estudantes do curso de Engenharia Ambiental e o pesquisador/professor do referido curso) – afirma, na perspectiva de uma vertente da EA Crítica, que:

A educação ambiental popular está vinculada com a tradição da educação popular que entende e situa o processo educativo como um ato político, isto é, derivado de uma prática social de formação para a humanização. A educação ambiental popular parte do pressuposto de que a vocação da educação é a formação de sujeitos políticos, capazes de agir criticamente na sociedade (SOUZA, 2017, p. 269).

Diante disso, faz-se necessária a assunção de uma postura política diante da realidade de

desigualdade e de injustiça social que desumaniza tanto o oprimido quanto o opressor. Por isso, repensar a prática docente vinculada à educação ambiental que vem sendo desenvolvida nos cursos de licenciatura da UFU – um espaço legitimado socialmente para formação de professores(as) – poderá contribuir para a formação de sujeitos capazes de agir criticamente no seu contexto social.

Ademais, um levantamento no site da instituição a ser pesquisada revelou que dos 26 cursos de licenciatura ofertados, 25 passaram por revisão do Projeto Político Pedagógico, a partir de 2017, e destes, boa parte deixou evidente o atendimento aos requisitos legais e normativos, como a Política Nacional de Educação Ambiental. Ao consultar o Sistema de Extensão e Cultura da UFU (SIEX), utilizando a palavra-chave “ambiental”, o sistema trouxe como resultado 253 ações, e no que tange à pesquisa, ao realizar a consulta com a mesma palavra-chave, foram localizados cinco editais de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-FAPEMIG)/Graduação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2020).

Desse modo, este cenário acadêmico permite notar a pertinência da presente proposta de pesquisa. A partir disso, pergunta-se: *Que evidências da Educação Ambiental estão presentes no contexto das Licenciaturas da UFU, a partir das perspectivas de professores(as) formadores(as) e dos currículos?*

Hipótese do estudo

Parte-se da hipótese de que há indícios de que a Educação Ambiental se desenvolva nos cursos de licenciatura da UFU no âmbito do ensino, por meio do(s) componente(s) curricular(es); no âmbito de extensão, articulada ao ensino, por meio de projetos e/ou programas extensionistas e também no âmbito da pesquisa, por meio da iniciação científica ou dos Programas de Pós-Graduação, atrelada ou não ao ensino e à extensão.

Objetivo(s)

O **objetivo geral** dessa investigação é identificar as evidências de realização da Educação Ambiental nas Licenciaturas da UFU e analisar os caminhos formativos que ela percorre, a partir das perspectivas de professores(as) formadores(as) e dos currículos.

São **objetivos específicos** desta pesquisa:

- ✓ Contextualizar historicamente o(a) professor(a) formador(a) e seus desafios profissionais;

- ✓ Identificar as concepções de EA e os vínculos desses(as) professores(as) com a questão ambiental;
- ✓ Levantar e analisar a presença da EA nos currículos dos cursos de licenciatura da UFU e as perspectivas dos(as) docentes sobre essa curricularização;
- ✓ Especificar as atividades inerentes à Educação Ambiental que os(as) professores(as) formadores(as) afirmam desenvolver; e
- ✓ Identificar as evidências de realização da Educação Ambiental nas Licenciaturas da UFU e analisar os caminhos formativos que ela percorre – a partir das perspectivas de professores(as) formadores(as) e dos currículos.

Cabe destacar que os objetivos específicos da pesquisa são antecedidos por uma questão problematizadora, conforme se observa no Quadro 5.

Quadro 5 - Síntese da proposta de pesquisa sobre as dimensões formativas da EA

QUADRO SÍNTESE			
TEMA			
As dimensões formativas da Educação Ambiental nos cursos de licenciatura da UFU, a partir das perspectivas de professores(as) formadores(as) e nos currículos.			
OBJETO			
As evidências da Educação Ambiental presentes nas Licenciaturas da UFU.			
QUESTÃO CENTRAL	OBJETIVO GERAL	QUESTÃO DE PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Que evidências da Educação Ambiental estão presentes no contexto das Licenciaturas da UFU, a partir das perspectivas de professores(as) formadores(as) e nos currículos?	Identificar as evidências de realização da Educação Ambiental nas Licenciaturas da UFU e analisar os caminhos formativos que ela percorre, a partir das perspectivas de professores(as) formadores(as) e dos currículos.	Quem são esses(as) professores(as) formadores(as) e os desafios da profissão?	Contextualizar historicamente o(a) professor(a) formador(a) e seus desafios profissionais.
		Qual a concepção de Educação Ambiental desses(as) professores(as) formadores(as)?	Identificar as concepções de Educação Ambiental.
		Como a EA está presente no currículo dos cursos de formação inicial de professores(as) e quais são as percepções dos(as) professores(as) formadores(as) sobre essa inserção?	Levantar e analisar a presença da EA nos currículos dos cursos de licenciatura da UFU e as perspectivas dos(as) docentes sobre essa curricularização.
		Quais são as práticas de Educação Ambiental desenvolvidas pelos(as) professores(as) formadores(as)?	Especificar as atividades inerentes à Educação Ambiental que os(as) professores(as) formadores(as) afirmam desenvolver.

		Quais são as dimensões formativas envolvidas com o trabalho da EA?	Identificar as evidências de realização da Educação Ambiental nas Licenciaturas da UFU e analisar os caminhos formativos que ela percorre – a partir das perspectivas de professores(as) formadores(as) e dos currículos.
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022)¹².

A estrutura da tese

Inicialmente, tem-se a Seção *Prólogo*, na qual a pesquisadora apresenta um memorial em que contextualiza o seu envolvimento com a temática. Na seção *Introdução*, são abordados os seguintes tópicos: A introdução propriamente dita à temática, a justificativa, hipótese do estudo, objetivos, as escolhas metodológicas e a estrutura da tese.

O referencial teórico é apresentado em duas seções. A seção 3, *Professor(a) Formador(a): Identidade e Lugar na Educação Superior*, subdivide-se nos tópicos: Panorama de Políticas Públicas: a Educação em foco; Cursos de licenciatura: espaços da formação para a docência; Profissão, Profissionalização e Profissionalidade do(a) Professor(a); Professor(a) Formador(a); Professor(a) formador(a) no âmbito da Educação Superior; Professor(a) formador(a) no âmbito das licenciaturas; Dispositivos da Educação Ambiental que orientam o ofício do(a) professor(a) formador(a) nas licenciaturas. Já a seção 4, *Educação Ambiental: O caminho percorrido até as licenciaturas*, subdivide-se em: Educação Ambiental: Gênese e marcos históricos; Educação Ambiental: Marcos Legais; Tendências da Educação Ambiental Brasileira; Educação Ambiental: De volta aos fundamentos; A Educação Ambiental no currículo; A Educação Ambiental na Universidade; A Educação Ambiental nas Licenciaturas.

Na seção 4, tem-se os *Aspectos Metodológicos da Pesquisa*, que compreende os tópicos: Delineamento da pesquisa; Lócus da pesquisa; Participantes da pesquisa; Procedimentos de análise; Contextualização da instituição estudada e Metodologia de análise de dados.

Na seção 5, são apresentados os *Resultados e Discussão*, a qual subdivide-se em cinco temas: 1. Identidade e desafios da profissão docente; 2. Concepções de EA dos(a) professores(as)

¹² O projeto que originou esta tese e que foi aprovado pelos Comitês de Ética em Pesquisa possuía como título “Caminhos formativos da Educação Ambiental nos cursos de licenciatura da UFU: a perspectiva do(a) professor(a) formador(a)”. No entanto, com o decorrer do tempo, amadurecimento e refinamento teórico, em que também contamos com as contribuições da banca avaliadora no exame de qualificação, optamos, por julgar mais conveniente e coerente, pela alteração do título.

formadores(as); 3. Desafios da curricularização da Educação Ambiental; 4. O fazer Educação Ambiental e 5. O lugar da Educação Ambiental.

Na sexta seção, são tecidas as *Considerações Possíveis*.

Na última seção, são apresentadas as *Referências*.

Na parte dos apêndices, são apresentados os instrumentos elaborados pela pesquisadora para realização da pesquisa: Formulário eletrônico, Roteiro da entrevista e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Na parte dos anexos, encontram-se os documentos recebidos para realização do estudo: Cartas de autorização da IES para o desenvolvimento da pesquisa e Aprovação dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) Uniube/UFU.

1. PROFESSOR(A) FORMADOR(A): IDENTIDADE E LUGAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

“[...] para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”
(FREIRE, 1967, p. 39).

Esta seção objetiva discutir a profissionalidade, a identidade do(a) professor(a) formador(a), o percurso formativo que o leva a se tornar professor(a) formador(a) no âmbito da Educação Superior, especificamente nos cursos de licenciaturas, e os desafios enfrentados para formar para a docência nesses cursos. Além disso, busca suscitar uma reflexão sobre as prescrições da legislação para a inserção da EA no currículo das licenciaturas. No entanto, antes disso, é apresentado um breve apanhado das políticas públicas educacionais e uma provocação para se pensar sobre o verdadeiro lugar da educação na sociedade contemporânea.

1.1. Panorama de Políticas Públicas: a Educação em foco

Antes de abordarmos as políticas públicas educacionais propriamente ditas, faz-se necessário compreender o conceito de política que, de modo genérico, é o conjunto de procedimentos formais e informais que revelam relações de poder com o intuito de se obter a resolução pacífica dos conflitos referentes a bens públicos. Para Dermeval Saviani (2016), ao considerar que o objetivo da política é resolver conflitos sociais, a política social é entendida como um antídoto aos problemas decorrentes de políticas econômicas, visando administrar o risco decorrente de situações extremas que podem causar transtornos a ordem existente (SAVIANI, 2016).

Celina Souza (2006, p. 20), ao discorrer sobre política pública, compreende que ela procura “[...] ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. Ainda segundo Souza (2006), a elaboração de políticas foi um passo importante para que os governos democráticos buscassem executar as melhorias propostas, com resultados e mudanças de forma efetiva, ou seja, que não ficassem somente no papel.

Nesse processo, os atores políticos – compreendidos como gestores públicos, juízes, burocratas, políticos e outras instituições do Governo – possuem importante participação para a focalização e destinação de recursos públicos para determinada política pública (MOTA, 2014). Desse modo, o foco dessas políticas foi o de sempre: amenizar os conflitos e as desigualdades sociais, levando em conta os interesses das diferentes camadas da sociedade.

No contexto dos países latino-americanos, assim como nos países europeus, as políticas sociais priorizam a educação e a saúde “[...] sem deixar de dirigir esforços para beneficiar os segmentos mais vulneráveis da população, sobretudo quando eles são numerosos” (CARDOSO, 2010, p. 195). Embora as discrepâncias sociais sejam evidentes entre os países latino-americanos e os europeus, Saviani (2016) afirma haver um ponto em comum, a partir de uma constante decorrente da determinação estrutural capitalista: a separação entre as políticas econômica e social e a subordinação da política social à política econômica.

Segundo esse estudioso, no Brasil, a constante escassez de recursos para a área social (em comparação à área econômica) já se tornou lugar comum. Diante disso, em termos de política social, Saviani (2016) destaca três objetivos a serem atingidos nessa área: primeiro, ampliar os recursos da área social, buscando um equilíbrio com a área econômica; segundo, opor-se à toda tentativa de privatização, fazendo com que o Estado assuma os serviços de interesse público, com eficiência e probidade; e, por último, a separação da política social do desempenho econômico.

No cerne dessa disputa por recursos, no rol das políticas sociais, encontra-se a política educacional, que se refere às decisões que o Estado toma em relação à educação. Dentre as ações do Estado, a formação e a valorização dos profissionais da educação figura no centro dos debates sobre políticas educacionais.

De acordo com Freitas (2007), em referência à Carta de Manágua (2007), uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação – que articule a formação inicial, a formação continuada e as condições de trabalho – faz parte das utopias e do ideário de todos(as) os(as) educadores(as) das últimas três décadas. Isto é, como o texto foi produzido em 2007, essa política global faz parte do desejo dos educadores desde a década de 1970, ou seja, passaram-se quase seis décadas que se almeja uma política global de formação e valorização dos(as) profissionais da educação e ela ainda não se concretizou. Segundo esse documento, no Brasil, a redução do investimento público e a degradação das condições de trabalho dos(as) profissionais da educação vêm gerando, há décadas, a má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas ao exercício da docência, com reflexo negativo na qualidade da educação pública.

Ao estabelecer relação entre os desafios para formar para a docência nos cursos de licenciatura e as incompetências políticas que, por diversas vezes, não garantem as condições e o apoio institucional necessários, assim como as políticas de valorização da profissionalização para a docência, Osmar Hélio Alves Araújo e Ivan Fortunato (2020) advertem que:

[...] seria muito fácil e cômodo assentar as deficiências da formação inicial dos professores, sobretudo, no Brasil, tão somente no “não querer”, muitas vezes, dos nossos estudantes, ou dos próprios docentes. Isso, inclusive, serviria para desviar nosso olhar das debilidades políticas e sociais, dentre outras, que, por certo, têm implicações na consolidação sistemática da formação para a docência (ARAÚJO; FORTUNATO, 2020, p. 11).

Nessa perspectiva, Saviani (2008, p. 7), ao discorrer sobre limites da política educacional brasileira, pontua dois aspectos estruturais dessa política que remete “[...] à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; e à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado”. Segundo esse autor, a marca da descontinuidade da política educacional atual pode ser percebida na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e da universalização do Ensino Fundamental. Enquanto os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina, Chile e Uruguai, resolveram, na virada do século XIX para o XX, o problema da universalização do Ensino Fundamental, com a consequente erradicação do analfabetismo, o Brasil chegou ao final do século XX com essa pendência.

Célio da Cunha (2018), em seu trabalho intitulado “Educação na América Latina: pressupostos e alcance de estudos comparativos”, enfatiza que uma forma de facilitar a compressão da situação atual da América Latina encontra-se na importância de se levar em conta – ao pensar as políticas educacionais – os seus delineamentos históricos e culturais. Assim,

[...] se desenha no continente um mosaico de similaridades e diferenças nas sociedades e na educação. [...] o que há de comum é uma história colonial (apesar das diferenças entre a colonização portuguesa e espanhola) e, em tempos mais recentes, a forte presença da ideologia neoliberal que fragilizou o Estado e contribuiu para o agravamento das questões sociais (CUNHA, 2018, p. 153-160).

A partir do Relatório Panorama Social da América Latina, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), de 2017, Cunha (2018) avalia que, na área educacional, o estudo da Cepal sobre as desigualdades sociais, ainda que reconheça os avanços de cobertura obtidos nas últimas décadas, traz também grandes disparidades internas e externas aos países. Nesse sentido, o autor afirma que os déficits referem-se tanto ao nível de desenvolvimento dos países quanto a fatores internos de desigualdade. Para exemplificar, Cunha (2018) afirma que em um grupo de jovens entre 20 e 24 anos de idade que concluíram a educação secundária na América Latina, segmentados em cinco subgrupos, entre o primeiro e o último subgrupo pode acontecer uma variação de 34% a

80%. No que tange à Educação Superior, essas deficiências educacionais na América Latina são ainda maiores. No entendimento do autor, essa disparidade significa que, nos países que compõem essa região, há segmentos da população com acentuados déficits educacionais que estão relacionados a aspectos fundamentais, tais como: trabalho remunerado, saúde, moradia, mortalidade infantil e esperança de vida. Ao focar nos aspectos internos dos países, essas distinções ainda são mais acentuadas. Para Cunha (2018), além das desigualdades regionais, o desempenho de políticas educacionais pode ser outro fator que contribui para essas diferenças. A título de exemplo dessa desigualdade interna nos países, o autor cita o Brasil, especificamente o estado do Ceará, e questiona o fato de os avanços educacionais que estão sendo alcançados naquele estado, localizado numa região historicamente pobre, não estarem sendo possíveis em algumas outras unidades da federação.

Em suma, Cunha (2018) esclarece que, apesar dos avanços recentes, a América Latina continua a apresentar, com base no documento da Cepal (2014),

[...] uma das piores distribuições de renda do mundo, à qual se acrescentam múltiplas desigualdades que se reforçam mutuamente, destacando-se entre elas: desigualdades de renda, de educação e de saúde, brechas em matéria de desenvolvimento de capacidades, inserção no mundo do trabalho, acesso a sistemas de proteção social, questões de gênero e etnia, participação política dos cidadãos. A igualdade como valor central foi excluída do léxico do desenvolvimento por décadas, pois o modelo norteado pela primazia do mercado e redução das funções sociais do Estado, foi mesmo obstado (CUNHA, 2018, p. 160).

Tal situação pode ser percebida, ou até mesmo o seu agravamento, ao analisar o Relatório Panorama Social da América Latina, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), referente a 2019, pois, além de sua vulnerabilidade à pobreza, é assinalado que os estratos de renda média enfrentam vários outros tipos de vulnerabilidade. Nesse sentido, o documento apresenta dados de 2017, nos quais 52% das pessoas de 25 anos ou mais, pertencentes aos estratos médios (composto por três segmentos: Médio-baixos, Médio-intermediários e Médio-altos) tinham um nível de educação inferior à secundária completa, que é considerado o nível mínimo de educação necessário para a ruptura do ciclo intergeracional da pobreza e o acesso a um trabalho decente. No estrato baixo (composto pelos estratos: Em pobreza extrema, Em pobreza, Baixos não pobres), essa proporção chega a 77,2%; e nos estratos altos, esse índice é reduzido significativamente a 13,4% (CEPAL, 2020).

Para Viviane Mosé (2014a), encontrar mecanismos que possam reduzir esses abismos entre as classes, entre os povos, constitui uma urgência para a sociedade contemporânea, sob o risco de extinção da vida humana. No entendimento dessa autora, a escola é o espaço social em que

vivenciamos um dos primeiros momentos de exclusão na nossa existência, isso pelo fato de a escola se manter isolada do seu entorno e pelo seu sistema de reprovação que figura como sendo uma das primeiras experiências de exclusão que atinge as crianças, o que prejudica sobremaneira o desenvolvimento das mesmas. Ao reprovar uma criança, a escola, além de não reconhecer sua parcela de responsabilidade no desempenho insuficiente, a culpabiliza por todo o fracasso. Assim, “quando um aluno não aprende, especialmente nos primeiros anos, quem deve ser reprovado é a escola, a família, o Estado, não uma criança de 6 ou 7 anos; mas é somente ela que assume todo esse ônus” (MOSÉ, 2014a, p. 44).

Nessa direção, a universidade – na condição de herdeira dos conventos, em sua imponente – também se manteve isolada em seus muros conceituais. Para Mosé (2014a) o saber, que sempre representou poder, também se manteve distante do homem comum, dos saberes das comunidades, das culturas, e materializou-se de modo explícito como reprodução de um poder acessível a poucos. Ainda que tenha transcorrido séculos após o surgimento das universidades, para essa autora essas instituições permaneceram isoladas e não se deram conta das mudanças, das transformações da sociedade e da cultura e mantêm o seu repertório de “fórmulas gastas, seu discurso cifrado, e reproduzindo esses cruéis mecanismo de exclusão”. (MOSÉ, 2014a, p. 44).

De modo bem didático, Mosé (2014a) lança mão de uma fala corriqueira, para ilustrar o valor do conhecimento para nossa sociedade, em que o pai afirma o desejo de que seu(sua) filho(a) ingresse numa universidade para que seja alguém na vida, isto é, ele deixa subtendido que aquele(a) que não estuda não é ninguém, simplesmente não existe. Para essa autora, o cerne de toda exclusão está na exclusão do saber, do conhecimento. Em decorrência, principalmente disso, a autora defende a necessidade de uma nova escola, em que pese a promoção de novas formas de lidar com a vida, no sentido de haver uma mudança no olhar sobre o tipo de individualidade que nos foi imposto durante tanto tempo, a subjetividade do sim ou do não, do certo e do errado, do bonito e do feio. Enfim, é fundamental que essa nova escola e, de modo geral, que as transformações da educação sejam resultados de movimentos mais abrangentes, “que articulem um projeto de escola com um projeto de homem, de sociedade, de mundo” (MOSÉ, 2014, p. 56-57).

Nessa direção, Maria Assunção Flores (2018) propõe uma reflexão sobre o verdadeiro lugar da educação na sociedade contemporânea:

É certo que a Educação constitui um esforço de todos (políticos, professores, pais, alunos, etc.) pela sua importância decisiva na transformação da sociedade e no desenvolvimento das gerações futuras, mas importa perguntar qual é o verdadeiro valor da Educação? Até que ponto se lhe atribui, na prática, o lugar de destaque que merece (sobretudo se a compararmos com outros temas)? (FLORES, 2018 n.p.).

Desse modo, a autora questiona o papel que é atribuído, na prática, à Educação, haja vista que o tratamento dado à educação brasileira se difere bastante da centralidade que ocupa nos discursos. Assim, ao reconhecer o poder da educação de transformação social e de desenvolvimento individual e social, Flores (2018) argumenta sobre a importância de haver um esforço de todos os segmentos da sociedade, de modo a colocar, de fato, a educação no lugar de destaque que ela merece.

Essa centralidade da educação remeteria, necessariamente, à discussão da formação docente e, de acordo com Maria da Graça Nicoletti Mizukami (2005), o cenário brasileiro de formação de professores(as) prioriza os investimentos quanto à elaboração, implementação e acompanhamento de políticas públicas educacionais aos processos de formação inicial e continuada de professores(as) do Ensino Infantil, Fundamental e Médio. Quanto à formação do(a) docente para atuação na educação superior, a autora considera que

A docência no ensino superior é ainda território que apresenta iniciativas tímidas - comparativamente às demais -, embora mais recentemente também tenha passado a fazer parte do debate da área de forma mais sistemática. Não há programas de formação para professores do ensino superior e apenas uma parte do corpo docente envolvido com cursos de formação de professores tem algum tipo de preparação pedagógica (MIZUKAMI, 2005, p. 1).

Nessa perspectiva, Patrícia Cristina Albieri de Almeida e Márcia de Souza Habold (2008) enfatizam que é imprescindível voltar a atenção para a formação desses(as) profissionais, para que seja possível não só o aprimoramento das práticas formativas, como também o fortalecimento das discussões e reflexões acerca do que se pode esperar do trabalho dos(as) formadores(as) em relação às exigências das reformas e aos novos desafios do trabalho docente. No intuito de suscitar essa reflexão, buscaremos, nos próximos tópicos, dar mais um passo nessa direção.

1.2. Cursos de licenciatura: espaços da formação para a docência

No que tange à política pública de formação de professores, Araújo e Fortunato (2020) recorrem à Resolução CNE/CP 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (LDB) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, para enfatizarem que tal legislação não deixa margem para dúvidas e equívocos no entendimento do caráter dos cursos de

licenciatura como espaços da formação para a docência. Segundo esses autores, com base em Pimenta e Anastasiou (2003), tal caráter pode ser percebido, inclusive, na gênese dos cursos de licenciatura no país, em 1934, na Universidade de São Paulo, haja vista que o início desses cursos se deu com o objetivo explícito de propiciar aos bacharéis, das diversas áreas, os conhecimentos pedagógicos necessários às atividades de ensinar.

Quando se trata de professores(as) já atuantes, a política de educação estabelece a existência de cursos de formação continuada de professores, os quais, segundo o Artigo 16 da resolução supracitada, se caracterizam por terem uma dimensão coletiva, organizacional e profissional do(a) professor(a), levando-o(a) a refletir sobre sua própria prática.

Ainda segundo essa legislação, a formação continuada de professores(as) da educação básica envolve uma série de atividades de aperfeiçoamento¹³ cujos objetivos principais são “[...] a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (BRASIL, 2015, p. 13).

Camila Lima Coimbra (2020a) esclarece que a adoção do termo “formação de professores(as)”, e não de “treinamento”, “capacitação” ou “reciclagem” tem por finalidade afastar a ideia de desconsiderar os sujeitos aprendentes, uma vez que tais designações trazem consigo um paradigma de racionalidade técnica. Em outra direção, a compreensão da autora vai no sentido de conceber formação como “lugar de vida e morada do(a) professor(a), em que sua existência profissional seja, permanentemente, acompanhada por processos formativos, sejam eles de início, meio ou fim da carreira” (COIMBRA, 2020, p. 3), isto é, a formação é compreendida como lugar de movimento permanente e com elevado grau de importância para esse(a) profissional.

Essa ideia de que o processo de formação do(a) professor(a) não termina com a conclusão da graduação começou a se consolidar a partir da segunda metade dos anos 1980. Desde então, esse processo de formação passou a ser concebido em duas etapas: a inicial ou pré-serviço e a continuada ou em serviço (DINIZ-PEREIRA, 2015). A partir disso, a concepção de um *continuum* na formação continuada passou a ser adotada pelas políticas educacionais, opondo-se à ideia de formação fragmentada e estanque (NÓVOA, 1991; 1992). Ainda que a nova concepção trouxesse alguma luz para o aperfeiçoamento didático-pedagógico dos professores, notou-se que os cursos de formação continuada ainda possuíam temáticas desvinculadas das necessidades formativas desse público, resultando apenas em acúmulos de certificados, que representavam pequeno aumento nos

¹³ Estas atividades envolvem a própria “[...] extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica” (BRASIL, 2015, p. 13)

baixos salários dos professores e, no geral, não agregavam contribuições efetivas na prática em sala de aula (DINIZ-PEREIRA, 2015).

Em oposição a essa descontinuidade, o autor faz referência à ideia de formação continuada com desenvolvimento profissional¹⁴. Nessa proposta, a escola é concebida como um locus privilegiado para o desenvolvimento profissional dos(as) docentes(as), como espaço de construção coletiva de saberes. A atividade fundamental desse modelo é a pesquisa-ação, com foco na resolução de problemas decorrentes da prática pedagógica.

Nessa direção, passa-se a uma nova compreensão de que não basta apenas oferecer e fazer novos cursos, mas que é necessário tomar a realidade da sala de aula como ponto de partida, capaz de encaminhar para a transformação da realidade (PIMENTA, 1995).

Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008) vem corroborar esse entendimento ao afirmar que a observação do mundo e de seus fenômenos está diretamente relacionada às práticas sociais dos indivíduos, e aos significados que delas surgem. Nessa linha de pensamento, a autora pontua que “O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente [...]” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Para Freire (2020, p. 30), essa associação entre pesquisa e o fazer pedagógico não configura como uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que possa ser acrescida ao ato de ensinar, mas de algo inerente à natureza da prática do(a) professor(a), pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”

Na perspectiva freireana, o(a) professor(a), na condição de ser humano, é inacabado, incompleto, e o fato de ter conhecimento da sua condição faz com que ele(a) busque, constituindo-se social e historicamente, para o ser mais. Tal posição independe de sua linha ideológica ou política ou exigência econômica, mas da sua própria natureza humana:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1993, p. 12).

Nesse sentido, é que o autor adota o termo “permanente” para marcar essa posição de inacabamento do ser que busca, de modo contínuo, se educar, ir além. Nessa busca, o(a) docente vai

¹⁴ Termo adotado na Inglaterra e nos Estados Unidos, desde 1980.

construindo os seus conhecimentos profissionais a partir de diversas fontes, desde a sua experiência na fase inicial de estudante, percorrendo o período de formação acadêmica, na aprendizagem com os seus pares e na formação continuada. Tais saberes sociais são adquiridos num contexto de socialização profissional, por meio de ações de incorporação, modificação, transformação em função dos momentos e fases de uma carreira, no decorrer de uma história profissional, na qual o(a) professor(a) aprende a ensinar na prática docente (TARDIF, 2014).

Na concepção de Mizukami (2005, p. 3), a formação do(a) formador(a) é concebida “como um processo continuado de autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores”.

Sob essa ótica, Mizukami (2005) ressalta que, em tese, as explicações acerca do aprender a ensinar que a literatura contemporânea vem apontando em relação a processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, em geral, são válidas também para o(a) formador(a).

A profissionalidade desenvolvida pelos(as) professores(as) demonstra, nos dias atuais, ir além das competências técnica e racional muito predominante nos últimos tempos para configurar-se como uma integração de saberes múltiplos e heterogêneos, de modo que os saberes se constituem em um saber plural, formando um todo, mais ou menos coerente, de conhecimentos provenientes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014). Para tanto, os saberes são construídos no sujeito professor(a) e para o sujeito professor(a), constituíndo-se em um processo dinâmico que resulta de um trabalho de subjetivação do sujeito, os quais não se incorporam de fora para dentro e que exigem do sujeito uma reconstrução cognitiva (FRANCO, 2019).

A esse processo dinâmico, Antônio Joaquim Severino e Selma Garrido Pimenta (2008) acrescentam a necessidade da resignificação da identidade do professor, para possibilitar ao docente o enfrentamento das novas demandas impostas pela atual sociedade brasileira, que lhes cobram o cumprimento de funções inerentes à família e de outras instâncias sociais; que supram as carências de afeto dos alunos; que dêem solução aos problemas da violência, das drogas e da indisciplina; dentre outras demandas. Para esses autores, “o desafio é educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo” (SEVERINO; PIMENTA, 2008, p. 12).

Esse enfrentamento só é possível a partir do momento que o(a) professor(a) se posiciona

frente a essa realidade, num processo de negociação com essas novas demandas que o(a) leva a construir e a reconstruir sua identidade, à medida que assume ou recusa essas novas demandas/atribuições.

A partir do entendimento de que a identidade não é algo estático, fixo, dado, mas se trata de algo que se encontra em construção e reconstrução, de forma cíclica, Pimenta (1999) pontua que:

A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

Portanto, a construção da identidade do(a) professor(a) passa, necessariamente, pela mobilização dos seus saberes profissionais provenientes de diversas fontes, o que leva a um processo de significação e ressignificação identitária de modo contínuo, haja vista que o ensino – sendo uma atividade característica do(a) professor(a) – é uma prática social complexa, que suscita conflitos de valor e exige posturas éticas e políticas desse profissional, pois:

ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos (SEVERINO; PIMENTA, 2008, p. 15).

Desse modo, faz-se necessária uma formação docente que priorize uma prática reflexiva e investigativa, a fim de levar o(a) professor(a) a ressignificar seus saberes, e, conseqüentemente, sua identidade. Para isso, com base em Pimenta (1997), espera-se que os cursos de formação inicial de professores(as) desenvolvam em seus(suas) discentes conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes dêem condições de modo contínuo e permanente de construir seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidade e desafios que o ensino como prática social impõe a esse profissional em seu cotidiano. Espera-se, ainda, que a licenciatura mobilize

[...] os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1997, p. 6).

Ao encontro dessa perspectiva, Araújo e Fortunato (2020), ao conceberem os cursos de licenciatura como espaços para formação para docência, afirmam que desse ponto de vista emerge,

de forma inevitável, o compromisso dos(as) professores(as) formadores(as) com a profissionalização docente. Tal compromisso coloca o(a) docente como mediador de um processo, “a partir das peculiaridades das diversas disciplinas curriculares, de (trans)formação de um indivíduo para uma determinada profissão” (ARAÚJO; FORTUNATO, 2020, p. 2), o que impõe, de modo genérico, conforme afirmam esses autores com base em Araújo (2019a, 2019b; 2020), a percepção dos cursos de licenciatura como um lócus de mobilização de saberes para a docência.

Imbernón (2001) corrobora esse entendimento ao ressaltar a importância da formação inicial na profissionalização docente, haja vista que a ação docente do(a) professor(a) formador(a) constitui o fio condutor do conhecimento profissional básico do(a) discente egresso(a) desses cursos, isto é, “[...] os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação” (IMBERNÓN, 2001, p. 63). Portanto, além dos conteúdos que são ministrados nos cursos de licenciaturas, as práticas de formação também requerem uma atenção especial, uma vez que são utilizadas como modelo de atuação profissional pelos(as) futuros(as) docentes.

Nesse sentido, o(a) professor(a) formador(a), ao exercer a docência, assume uma significativa responsabilidade não só na formação dos(as) futuros(as) professores(as), mas também no seu desempenho. Tal responsabilidade relaciona-se intimamente com a constituição da profissionalidade. Evidencia-se, assim, o papel basilar dos cursos de licenciatura na profissionalização docente, haja vista que o reflexo dessa formação inicial acompanha o(a) professor(a) em toda a sua carreira.

1.3 Profissão, Profissionalização e Profissionalidade do(a) Professor(a)

De acordo com Maria do Céu Roldão (2005), a temática “profissionalidade docente” tem crescido substancialmente nas pesquisas e nas políticas educacionais internacionais. Tal temática passa a aparecer nas pesquisas a partir da década de 1990. Antes disso, os estudos sobre profissionalização e profissão docente, com o intuito de compreender a atividade docente, apresentavam um desempenho pouco satisfatório. Assim, a conceituação de “profissionalidade docente” buscou ampliar essa compreensão, de forma a articular o termo “profissionalidade” ao termo “profissionalização” (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009).

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida (2017), com base em Altet, Paquay e Perrenoud (2003), Contreras (2002), Popkewitz (1992) e Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), esclarecem que a expressão “profissionalidade” é uma derivação do termo “profissão”, assim como “profissionalização”, “profissionalismo” e “profissionismo”, os quais apresentam vários significados, a depender dos contextos, dos países e de referenciais teóricos em que são empregados. Ademais, cada país guarda sua especificidade em relação ao ofício do(a) professor(a) e, para pensar em profissionalidade docente, faz-se necessária a análise de alguns aspectos, tais como: a relação histórica entre os níveis de ensino, o papel atribuído às universidades na formação de professores(as), a cultura administrativa, profissional e sindical, dentre outros.

Ainda que o ofício do(a) professor(a) possua especificidades distintas conforme o local, Mireille Snoeckx (2003) pontua que, para entender o(a) formador(a) de professores(as) contemporâneo, é necessário adentrar a singularidade de sua história, da sua cultura profissional e administrativa, pois a sua “[...] história passa necessariamente pela história das instituições de formação e, em particular, da formação inicial” (SNOECKX, 2003, p. 22).

A partir de Bourdoncle e Mathey-Pierre (1995), Altet (2001) esclarece que o termo “profissionalidade” indica o aspecto profissional de uma atividade que a diferencia de outra, ou seja, aquilo que é específico da ação docente, capaz de remeter às habilidades profissionais, saberes, cultura e identidade da profissão de ser professor. Tal aspecto constitui uma das dimensões da profissionalização, sendo esta composta por duas dimensões que se encontram em articulação, de modo a se complementarem e a constituírem “um processo dialético de construção de uma identidade social: a profissionalização como processo interno (profissionalidade) ou externo (profissionalismo)” (ANDRÉ; ALMEIDA, 2017, p. 205).

Por meio do processo interno, denominado “profissionalidade”, o(a) professor(a) adquire conhecimentos que são acionados ao realizar sua atividade docente. O sufixo de origem latina “dade”, que compõe o termo “profissionalidade”, revela qualidade, modo de ser, estado, propriedade, ou seja, o termo refere-se a saberes próprios da profissão docente, compreendendo conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógicos.

No que tange à “profissionalização”, na condição de processo externo, refere-se ao profissionismo ou profissionalismo, e relaciona-se à busca de prestígio, dentro da visão social de trabalho que demanda negociações por uma categoria/grupo de atores, a fim de obter reconhecimento social de qualidades específicas, complexas e difíceis de serem aprendidas. O sufixo de origem grega “ismo”, dos termos “profissionismo/profissionalismo”, atribui o sentido de

doutrina religiosa, filosófica, política ou artística, bem como atitude, maneira de proceder ou de pensar de acordo com o procedimento ou a doutrina própria (ANDRÉ; ALMEIDA, 2017).

Na visão de Roldão (2008), a “profissionalização” está restrita à etapa de formação inicial, na fase de graduação, a qual é concluída com a certificação do/a aluno/a e com o reconhecimento de sua competência para exercer a profissão docente; por isso, o autor prefere empregar a expressão “desenvolvimento profissional (profissionalidade)”, em vez de “movimento de profissionalização”.

Para José Contreras (2012), a partir de Sílvia de Paula Gorzoni e Claudia Davis (2017), a preferência dada por alguns autores ao termo “profissionalidade”, em detrimento dos termos “profissionalismo” ou “profissionalização”, deve-se ao intuito de resgatar as qualidades do profissional em suas funções específicas.

A intenção era evitar as ideias de cunho corporativista ligadas aos privilégios sociais e trabalhistas utilizados pelo sistema de poder vigente para garantir a colaboração dos professores na implementação de reformas políticas que lhes eram afeitas (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1400).

Alguns indicadores da profissionalidade são estabelecidos, tanto por Roldão (2005; 2008), bem como por Contreras (2012), a partir de Gorzoni e Davis (2017).

Para Roldão (2005, 2008), é possível identificar quatro descritores da profissionalidade, a saber: 1) “a especificidade da função”, que diz respeito à identificação de sua natureza específica, sua utilidade e ao reconhecimento social; 2) “o saber específico” ou saber profissional, o qual é considerado indispensável ao desenvolvimento da atividade docente; 3) “o poder de decisão” com relação à ação desenvolvida e à autonomia do seu exercício; e 4) “o pertencimento a um corpo coletivo”, que se refere ao sentimento de pertencimento a uma coletividade que partilha, regula e defende o status, a credibilidade e a exclusividade do saber que produzem e desenvolvem e o acesso a essa coletividade.

Na concepção de Contreras (2012), a profissionalidade apresenta três dimensões, as quais o autor identifica como: “obrigação moral”, “compromisso com a comunidade” e “competência profissional”. A “obrigação moral” relaciona-se com o compromisso ético da profissão docente, isto é, diz respeito ao caráter moral de quem realiza o ensino e deve se encontrar acima de qualquer obrigação contratual ou relação de emprego. Nessa dimensão, o professor encontra-se comprometido com o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos como pessoas, e ciente de suas responsabilidades afetivas, pois “embora os professores não tenham uma intenção moral consciente com respeito a seu trabalho, o certo é que quase tudo o que fazem tem consequências que são morais” (CONTRERAS, 2012, p. 77), as quais têm reflexos sobre os(as) discentes.

Nesse sentido, vale a pena trazer para o diálogo Freire (2020, p. 34), quando ele afirma que “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas”. Para Freire, ensinar exige criticidade e, no processo de mudança entre curiosidade ingênua para curiosidade crítica, não há ruptura, mas superação – isso porque a essência da curiosidade humana permanece; o que muda é a sua qualidade, que se critica.

Na concepção freiriana, a curiosidade torna-se epistemológica, aproximando-se, de modo metódico e rigoroso, do objeto a ser conhecido. Desse processo, a ética e a estética devem necessariamente fazer parte, pois “a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza” (FREIRE, 2020, p. 34). Tal posicionamento é reforçado pelo autor ao afirmar que não é possível conceber a ideia de seres humanos distantes dos valores éticos, menos ainda da ideia de haver seres humanos sem esse preceito – o que constituiria uma transgressão da natureza humana.

Em complementação à ideia de transgressão, Freire (2020) vem tecer uma crítica à educação bancária, estabelecendo uma analogia entre esse tipo de educação e a violação da natureza humana, ao ressaltar que:

Por isso, transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeitar a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2020, p. 35).

Desse modo, a crítica à educação bancária consiste no fato de que, nesse tipo de educação, o ensino/aprendizagem é reduzido à fórmula pragmática, na qual se espera que o educando demonstre ter apreendido o conteúdo por meio da devolução do conhecimento tal qual como foi recebido, como uma simples reprodução, de forma mecânica e alienada. Isto é, nesse processo, tanto o ensino como a aprendizagem estão restritos ao “*modus operandi*” puramente técnico, o qual não é suficiente para mudar os padrões estabelecidos e as formas consagradas de pensar e fazer.

Em oposição a esse tipo de ensino, o autor utiliza-se do termo “formador” para marcar o sentido amplo de uma humanidade que ainda está em processo de construção; portanto, traz a ideia do inacabamento do ser humano. Nessa perspectiva, o ensino de conteúdos não pode estar desvinculado da formação humana, a qual compreende a formação moral e a formação ética do educando(a). Logo, é preciso que o(a) educador(a) assuma a responsabilidade frente à sua tarefa formativa de adotar uma atitude ética que priorize a profundidade na compreensão e na interpretação dos fatos, de modo a ultrapassar a superficialidade. A essa postura, Freire (2020) denomina de “pensar certo”.

Nesse sentido, o educador que pensa certo nega como falsa a fórmula do faça o que eu mando e não faça o que faço, pois pensar certo é fazer certo e requer “a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo” (FREIRE, 2020, p. 35). Assim, partindo do pressuposto que o pensar certo remete a uma postura ética, ao mudar de opinião, cabe a quem fez essa opção assumir a mudança operada, uma vez que “todo pensar certo é radicalmente coerente” (FREIRE, 2020, p. 35).

Para não haver dúvida, Freire esclarece que a ética a que ele se refere é a ética universal do ser humano, que se difere da ética menor, restrita, aquela do mercado que sucumbe às pressões e aos interesses do lucro, a ética de negação do “outro” e, conseqüentemente, de exclusão social. O “outro” negado pela ética do mercado é aquele que tem sua força de trabalho explorada, que é discriminado, excluído, vitimado; para o qual esse tipo de ética de forma insistente afirma que cabe a ele conformar-se ao que está posto, buscando restringi-lo, apequená-lo na sua condição humana. Com efeito, para o autor o que lhe “parece impossível é aceitar uma democracia fundada na ética do mercado que, malvada e só se deixando excitar pelo lucro, inviabiliza a própria democracia” (FREIRE, 2000, p. 24).

Em oposição a essa ética, o autor faz um alerta para o fato de que educadores(as) e educandos(as) não poderem se eximir à rigorosidade ética e cita diversas situações para exemplificar a que tipo de ética ele preza, tais como: a ética que condena o cinismo, a exploração da força de trabalho do ser humano, a desinformação, a que falseia a verdade, a mentira, o preconceito etc. Ademais, independentemente do público-alvo do ensino (crianças, jovens ou adultos), é por esta ética inseparável da prática educativa que se deve lutar. “E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles” (FREIRE, 2020, p. 18). Em outras palavras, a melhor maneira de se defender a ética é pelo exemplo, na vivência, na relação cotidiana entre educador(a) e educando(a).

Ao lado da ética, o(a) educador(a) precisa levar em conta os aspectos estéticos/subjetivos na relação com seus/suas educandos(as), uma vez que a variação de tonalidade das expressões vocais do(a) professor(a), afirmações, indagações, pausas retóricas, expressões faciais e corporais são alguns exemplos da linguagem não verbal, que constitui um recurso estético indispensável para a aprendizagem. Nesse sentido, Freire (2020) traz uma experiência própria do que um gesto aparentemente insignificante do(a) professor(a) pode se revestir de força formadora ou como importante contribuição para a auto-aceitação do(a) educando(a), no sentido de reconhecer e assumir a responsabilidade sobre os rumos de sua vida e sobre si mesmo(a). Assim,

Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar (FREIRE, 2020, p. 43-44).

Desse modo, percebe-se, pela narrativa, a força e a extensão da repercussão de um gesto da(o) docente na vida do(a) discente, uma vez que “a melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje” (FREIRE, 2020, p. 44). Portanto, tal fato vem reforçar a ideia de que as palavras precisam necessariamente ser incorporadas no próprio exemplo do professor, haja vista que aquele que pensa certo sabe que as palavras que não são acompanhadas da materialidade do exemplo pouco ou nada valem.

Na obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, Freire (2020) elege alguns saberes indispensáveis à prática docente; dentre eles, o “bom senso” é um dos eleitos. Na ótica freiriana, é evidenciado o fato de que, para ser professor, deve-se ter bom senso, e este remete à ética, pois ambos se complementam e se fundem na qualidade ética da prática docente, pois

É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever (FREIRE, 2020, p. 60).

Dessa maneira, exercer a autoridade docente não é o mesmo que ser rigoroso a ponto de não haver empatia com o(a) educando(a) e com suas questões, mas de exercer o seu dever de ofício, haja vista que a “prática docente, especificamente, humana, é profundamente formadora, por isso, ética”. Ainda que não se possa “[...] esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão” (FREIRE, 2020, p. 64).

Todavia, Freire (2020) reconhece a existência de uma tensão que a contradição autoridade-liberdade estabelece e que, em geral, leva a confundir autoridade com autoritarismo, licença com liberdade; porém, é o bom senso do(a) educador(a) é quem lhe ajudará a fazer essa distinção. O autor esclarece que o bom senso deve ser exercitado, de modo que a prática seja feita de forma metódica e fundamentada na curiosidade epistemológica; conseqüentemente, mais crítico o bom senso se tornará. Assim:

O exercício do bom-senso, com o qual só temos a ganhar, se faz no corpo da curiosidade. Neste sentido, quando mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso. O exercício ou a educação do bom-senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos que nos envolvemos (FREIRE, 2020, p. 61).

Portanto, o bom senso funciona para o professor como uma bússola que o orienta, alerta, adverte e sinaliza, no sentido de haver uma avaliação constante de sua prática, isto é, não se trata de algo que se faça de modo natural; muito pelo contrário, trata-se de uma ação que requer do(a) educador(a) um estado de alerta, um esforço que o leve a avaliar o seu próprio fazer, de modo a promover a reflexão e a mudança da sua prática, se necessário. Tal avaliação crítica, com o decorrer do tempo, implicará, necessariamente, outras virtudes ou outras qualidades, sem as quais tanto a própria avaliação quanto o respeito ao educando serão invisibilizados.

Freire (2020) adverte que estas virtudes, ou estas qualidades indispensáveis à efetivação da prática deste outro saber fundamental à experiência educativa – saber que deve respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do(a) educando(a) –, não são ofertados ao(à) educador(a) na forma de presentes. Ao contrário, resultam de uma construção realizada pelo esforço imposto pelo(a) próprio(a) educador(a), no sentido de diminuir a distância entre o que se fala e o que se faz. Segundo Freire, esse empenho – para reduzir a distância entre o discurso e a prática – já caracteriza uma dessas virtudes indispensáveis à prática docente – que diz respeito à coerência, pois a sua ausência em determinado saber o torna falseado, palavreado vazio e inútil.

Já o “compromisso com a comunidade” está associado à possibilidade de equilibrar as expectativas sociais ao currículo, interceder em prol de solucionar conflitos e lidar com questões sociopolíticas que interferem no ofício de ensinar. Dada a responsabilidade pública da profissão de professor(a), a prática profissional deve se constituir de forma coletiva/ partilhada, e não isolada.

Vêm corroborar esse entendimento os resultados da pesquisa realizada por Solange Martins Oliveira Magalhães, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Geovana Ferreira Mello e Lueli Nogueira Duarte e Silva (2021), com a participação de professores formadores de Universidades Públicas Brasileiras, ao explicarem que

A contradição está posta quando realizamos o cruzamento dos dados sobre a competência e a satisfação profissional, o que expõe as intensas tensões vividas pelo professor formador na universidade pública. Eles destacaram as competências docentes que julgam necessárias, mas quando se referem à satisfação profissional, destacam a necessidade da mediação do conhecimento disciplinar e cultural, da formação continuada, importância dos saberes científico, técnico e tecnológico no desenvolvimento do fazer, pensar e agir docentes, além das necessidades de estabelecer trabalhos coletivos. A hipótese que sustentamos é que os professores formadores que compõem nossa amostra atendem as deliberações postas a formação, mas entendem que um dos seus principais desafios parece ser manter a formação docente como prática social e política (MAGALHÃES *et al.*, 2021, p. 180).

Tais resultados revelaram a necessidade da implementação de políticas institucionais que estabeleçam “espaços formativos, colaborativos e dialógicos com a finalidade de contribuir para o

fortalecimento da formação contínua dos professores formadores nas universidades públicas brasileiras” (MAGALHÃES *et al.*, 2021, p. 180).

Ao discorrer sobre a necessidade de os cursos de formação inicial e continuada levarem em conta fatores ligados à competência docente, Sílvia de Paula Gorzoni (2016, p. 70) enfatiza que “[...] os professores devem modificar a maneira de olhar a profissão docente como sendo atividade individual para compreendê-la como construção coletiva”. Dentre os fatores que afetam a competência, a autora chama atenção para que seja considerado o fato de que a competência se torna mais complexa na dinâmica do desenvolvimento profissional; de que o sujeito faz uso de recursos e os mobiliza no contexto da ação; de que tais recursos não são individuais, estão condicionados à interação com os outros e ao conhecimento do modo e do motivo da ação do sujeito.

Ainda que se refira a outro contexto geográfico, é válido o esclarecimento dado pelo espanhol Miguel Angel Zabalza (2004, p. 117), quando afirma que “os professores universitários têm uma forte tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual, ao ponto de essa ser uma das características principais da universidade [...]”.

Dóris Pires Vargas Bolzan e Silvia Maria de Aguiar Isaia (2006), ao notarem a ausência de espaços institucionais voltados para a construção de uma identidade coletiva de ser professor, argumentam que a ausência desses espaços para a construção de conhecimento pedagógico de forma compartilhada gera um “sentimento de solidão pedagógica”, o que impede, em diversos casos, a elaboração conjunta de estratégias educativas.

Embora se trate de uma tendência de os(as) professores(as) universitários(as) realizarem o seu trabalho de forma solitária, conforme apontamento de Zabalza (2004), Freire (2020) vem corroborar o entendimento de Contreras (2012) sobre a necessidade de a prática profissional docente acontecer de forma partilhada, quando afirma que a educação é um ato político, revestido de intencionalidade. Tal intencionalidade pedagógica caracteriza-se por toda ação consciente do(a) educador(a), no sentido de adotar atitudes e posturas que criem condições para levar o educando à aprendizagem.

Ao encontro da perspectiva de que a atividade profissional de todo(a) docente possui uma natureza pedagógica, Severino e Pimenta (2008) vêm esclarecer em que consiste essa intencionalidade:

O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos. Isso significa introduzir objetivos de natureza conceitual, procedimental e valorativa, em relação aos conteúdos da matéria que ensina; transformar o

saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos; selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios lógicos e psicológicos, em função das características dos alunos e das finalidades do ensino; utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos, inserindo-os em uma estrutura organizacional em que participe de decisões e ações coletivas. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade (SEVERINO; PIMENTA, 2008, p. 16).

Logo, essa intencionalidade não se concretiza de forma isolada; ela ocorre na interação, na relação, na reflexão e, para isso, é necessário haver uma disponibilidade a essa relação dialógica, com uma postura aberta, curiosa, indagadora.

Segundo Freire (2020), ensinar exige a convicção de que não parece ser possível nem aceitável um posicionamento neutro, haja vista que um posicionamento pretensamente neutro guarda em si um ponto de vista, uma ideologia, pois, “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra.” (FREIRE, 2020, p. 75).

Nessa direção, o ato de ensinar exige o reconhecimento que a educação, por si, é ideológica. A partir do projeto político pedagógico da escola, da seleção de conteúdos a serem contemplados no currículo, dentre outros documentos e/ou ações, é possível perceber o ponto de vista defendido ou rejeitado naquela escola, suas ideologias, suas escolhas. Portanto, o processo educacional também é político. Nas palavras do autor,

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia. [...] como professor devo estar advertido do poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama a *morte* das ideologias. Na verdade, só ideologicamente posso matar as ideologias, mas é possível que não perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte. No fundo a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico nos ameaça de *anestésiar* a mente, de confundir a curiosidade, de *distorcer* a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos (FREIRE, 2020, p. 122-129).

O poder da ideologia faz com que se aceite de forma dócil que o que se vê e ouve é a verdade absoluta, e não a verdade distorcida. A ideologia tem a capacidade de deixar turva a visão, de modo a ocultar a verdade dos fatos e levar a aceitação de uma situação como sendo natural, normal. Para Freire (2020), cabe ao(à) professor(a) perceber o propósito da ideologia que visa à aceitação do discurso fatalista neoliberal da classe dominante, que busca inculcar na cabeça dos dominados sobre a imutabilidade das coisas, da responsabilidade por sua situação, de que nada se pode fazer contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”.

Para o autor, o discurso da neutralidade da educação é uma ilusão, que leva a negação da natureza política do processo educativo. E, ao considerá-la como algo puro, sem “interferências”, implicaria conceber uma humanidade de forma abstrata, desvinculada da sua realidade, um

idealismo utópico, haja vista a impossibilidade de existir

[...] uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. Neste sentido é que todo partido político é sempre educador e, como tal, sua proposta política vai ganhando carne ou não na relação entre os atos de denunciar e de anunciar. Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política (FREIRE, 1989, p. 15).

Bernard Charlot (1976) vem esclarecer em que sentido a educação é política. Para ele, tal característica se deve ao fato de a educação atender a quatro sentidos que se articulam entre si; são eles: “a educação transmite os modelos sociais, a educação forma a personalidade, a educação difunde ideias políticas, a educação é encargo da escola, instituição social” (CHARLOT, 1976, p. 11). Logo, conclui-se que a educação, numa sociedade de classes em que nos encontramos, vai transmitir os modelos sociais da classe que está no poder, isto é, os modelos da classe dominante e, como forma de se manter no poder, “forma cidadão para reproduzirem essa sociedade, difunde as ideias políticas dessa classe e reproduz, por isso tudo, a dominação de classe. A educação sempre foi política, o que precisamos é ter clareza do projeto político que ela defende, politizando-a” (GADOTTI, 1995, p. 140).

Desse modo, conforme defendido por Freire (1989), faz-se necessário que educadores(as) e educandos(as) se posicionem de forma crítica ao vivenciarem a educação, de modo a superar as posturas ingênuas ou “astutas”, negando, de vez, a pretensa neutralidade da educação, haja vista que

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra (FREIRE, 1989, p. 16).

A partir dessa compreensão, falar da impossibilidade de haver uma educação neutra já não assusta mais, pois o fato de o(a) educador(a) não ser um agente neutro não implica, necessariamente, que ele(a) seja um(a) manipulador(a). Para Freire, um processo educacional realmente libertador não se concretiza por meio de uma prática manipuladora, menos ainda através de uma prática sem planejamento, sem reflexão, pois, para ele, o espontaneísmo é permissivo e, conseqüentemente, irresponsável, sem comprometimento com a aprendizagem. Assim, Freire (1989, p. 16) argumenta que o que é preciso ser feito, “enquanto educadoras e educadores, é aclarar,

assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática”.

No que se refere à “competência”, Ilma Passos Alencastro Veiga (2002) afirma que o conceito de competência possui uma característica polissêmica e, por isso, tem levado a variadas interpretações. No contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a categoria “competência” apresenta fortemente associada a experimentações no ensino profissional mais do que no ensino básico. “Ela restringe-se à dimensão técnico-instrumental tornando-se uma simples estratégia de adaptação às necessidades práticas e imediatas do trabalho pedagógico” (VEIGA, 2002, p. 74).

Magalhães *et al.* (2021), ao abordarem essa categoria, no trabalho intitulado “Competência docente e satisfação profissional na ótica de professores-formadores da Universidade Pública Brasileira¹⁵”, esclarecem que

Embora a função social do formador de professores se diferencie em função da instituição que o aloja, no caso da universidade pública brasileira, as competências relacionam-se a qualidade do desempenho profissional e, como acrescentou Freire (1998), envolve diferentes relações que são fundamentais para a constituição do «ser professor». Isso sugere que na universidade pública, ainda com Freire (1998), a função social do professor formador sistematiza e media o conhecimento e suas especificidades entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Sustenta o diálogo, as interações, a colaboratividade como aspectos da profissionalidade e da profissionalização, associados à luta por melhores condições de trabalho, prioridade ao trabalho coletivo, compondo os saberes docentes relacionado às competências necessárias à profissão (MAGALHÃES *et al.*, 2021, p. 170).

Nesse estudo, a análise dos dados sobre competências revelou que as dimensões técnica, prática, social ou relacional se sobressaíram em relação às dimensões teórica, subjetiva, política e ética. Porém, quando os(as) professores(as) formadores(as) são questionados(as) sobre a satisfação profissional, “essas dimensões são resgatadas como fonte de contentamento, o que indica que talvez seja possível que eles estejam fazendo uma releitura crítica reflexiva, com perspectiva política, da formação e de seu papel social, como alertou Freire (1998)” (MAGALHÃES *et al.*, 2021, p. 180).

Na visão de Contreras (2012), a competência profissional diz respeito aos recursos intelectuais empregados na construção do repertório de conhecimentos profissionais, habilidades e técnicas para desenvolver a ação didática, a análise e a reflexão sobre a prática, isto é, “[...] a maneira de o professor conceber o ensino e viver concretamente a profissão” (CONTRERAS, 2012,

¹⁵ Esse trabalho integra uma pesquisa internacional sobre o professor-formador, envolvendo 11 países, num trabalho colaborativo que mantém interlocução e reflexão sobre a profissão docente, com a participação do Observatório Internacional da Profissão Docente (OBIPD) e do Grupo de Formação de Professores e Inovação Pedagógica (FODIP), que compõem a Rede Européia e Latino-Americana de Formação e Inovação de Professores (RELFIDO), e do Departamento de Didática e Organização Educacional, da Faculdade de Educação, da Universidade de Barcelona.

p. 77).

Para Freire (2020), a teoria e a prática constituem uma unidade; portanto, não há prática sem teoria, nem teoria sem prática, e a presença de forma integrada teoria/prática é um fator que contribui para a competência na preparação e no exercício da docência. O autor, de forma enfática, afirma que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2020, p. 24), ou seja, na perspectiva freiriana, a prática docente crítica implica um movimento dinâmico dialético entre o fazer e o refletir sobre esse fazer.

Conforme apontado anteriormente, tanto Freire (1981; 1994; 2020), bem como Perrenoud¹⁶ (2002), compartilham do entendimento de que se deve priorizar a formação do(a) professor(a) reflexivo(a), de maneira que “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 2020, p. 40) e, para isso, a organização curricular deve contemplar a aprendizagem da prática da reflexão sobre o fazer docente, desde a formação inicial, uma vez que “um profissional reflexivo só pode ser formado por meio de uma prática reflexiva” (PERRENOUD, 2002, p. 18).

Tal prerrogativa está contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), as quais estabelecem como um dos princípios relevantes da política de formação de professores para a Educação Básica que a teoria e a prática estejam presentes de forma articulada e perpassando todo o curso de formação, não apenas as disciplinas pedagógicas (BRASIL, 2019b).

No que tange aos conhecimentos pedagógicos, Araújo e Fortunado (2020), ao compartilharem suas experiências como professores formadores de cursos de licenciatura, revelam duas situações antagônicas vivenciadas com estudantes desses cursos. De um lado, há alunos(as) que buscam os conhecimentos da docência, sobretudo, do campo da pedagogia. Por outro lado, há aqueles(as) que desejam apreender apenas os conhecimentos da sua área específica de formação, Física, Matemática, Português, dentre outras. Segundo esses autores, os(as) alunos(as) desta última situação tendem a menosprezar as disciplinas de cunho pedagógico, em detrimento do conhecimento específico do curso que escolheram. Tal comportamento vem reforçar um pensamento arcaico, porém ainda em circulação, de “que um bom professor é aquele que sabe o que

¹⁶ Ao abordar Freire e Perrenoud, o enfoque neste trabalho se dá naquilo em que os autores convergem: a técnica como elemento secundário na reflexão sobre competências docentes; a necessidade da educação superar a dicotomia teoria/prática.

ensina, ignorando, portanto, que a docência tenha como objetivos a autonomia, o pensamento crítico, a vontade de aprender, etc.” (ARAÚJO; FORTUNATO, 2020, p. 5).

A desvalorização dos conhecimentos pedagógicos nos cursos de formação de professores também é retratada por Valéria Cordeiro Fernandes Belletati e Isaneide Domingues (2015, p. 159), no trabalho intitulado “Da negação da didática à didática crítica”, no qual as autoras perceberam forte predomínio das disciplinas referentes ao conteúdo específico, haja vista que

A priorização de conhecimentos específicos e de metodologias na formação de professores e o pouco investimento das políticas públicas e, muitas vezes, dos docentes na garantia de espaços de reflexão crítica e criativa sobre o ensino, em todos os níveis, contribuem para a negação dos conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência (BELLETATI; DOMINGUES, 2015, p. 159).

Em contrapartida, há aqueles(as) que vão à busca de qualificação pedagógica para exercerem a docência, por meio da realização de cursos *stricto sensu* e *lato sensu*. Nessa perspectiva, Marilda Aparecida Behrens (2011) constata que:

Em geral, os alunos professores ainda vêm à procura de receitas prontas, mas ao longo do processo da formação pedagógica observam que dar aulas e desenvolver uma metodologia do ensino depende de uma mudança paradigmática e que, para tanto, precisam entender que ser docente implica optar por uma nova visão de ser humano, de sociedade e de mundo (BEHRENS, 2011, p. 446).

Para Behrens (2011), o maior desafio a ser enfrentado na contemporaneidade, na área de formação pedagógica, é levar os(as) docentes a refletirem sobre a necessidade de romper com o paradigma conservador que se baseia na reprodução do conhecimento, na repetição e na memorização. Segundo a autora, a docência universitária ainda está muito impregnada desse padrão conservador e, para haver uma “mudança para um paradigma inovador depende de estudo, investigação e convencimento, pois, se o professor não acreditar na necessidade de alterar sua prática, retoma suas aulas com a mesma abordagem que acompanhou sua atuação ao longo da vida acadêmica” (BEHRENS, 2011, p. 446).

Segundo Roldão (2005), a partir de Gorzoni e Davis (2017), o “saber específico” é o descritor que apresenta menor sustentação, uma vez que a percepção do professor como um indivíduo que possui com exclusividade um conhecimento é algo ultrapassado. Para essa autora, parece ser mais coerente a concepção do(a) professor(a) como aquele(a) que sabe conduzir os(as) alunos(as) ao saber. Portanto, com essa atitude, o(a) professor(a) passa a exercer a função ativa na relação (aluno(a)/professor(a)/conhecimento), como um(a) mediador(a) entre o saber e o(a) estudante, uma vez que orienta o esforço do aprendiz, no sentido de obter como resposta a apreensão do conhecimento. Essa função de ensinar, vai além dos saberes dos conteúdos, “ensinar o

saber de maneira a mobilizar o aluno para que este se aproprie dele. Essa função é específica do professor e reforça seu estatuto de profissionalidade.” (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1402).

Para melhor elucidar o conceito de profissionalidade docente, Gorzoni e Davis (2017) realizaram um estudo integrativo, o qual foi apresentado parcialmente no artigo intitulado “O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes”. Para esse estudo, as autoras selecionaram artigos das cinco revistas mais acessadas (segundo a base SciELO) da área de educação, no período de 2006 a 2014, e trabalhos de autores nacionais e internacionais que tratam do tema, tais como: Ambrosetti e Almeida (2009), André e Placco (2007), Contreras (2012), Sacristán (1995), Libâneo (2015), Morgado (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e Roldão (2005). Os resultados desse trabalho revelaram que a profissionalidade docente está ligada a vários aspectos, a saber:

o conhecimento profissional específico; a expressão de maneira própria de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do professor e à luz das demandas sociais internas e externas à escola; a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada e também ao longo das experiências de trabalho do professor (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1396).

Ademais, os estudos revelaram também a necessidade de recorrer ao termo “profissão”, de origem sociológica, que compreende diversos sentidos e de difícil acordo para se chegar a uma única definição. Assim, ao analisar profissionalidade, profissionalização e profissionalismo, há de se levar em conta os vários sentidos da origem do termo profissão.

Gorzoni e Davis (2017, p. 1411), com base no entendimento de Schulman (2014), afirmam que a profissão docente é marcada por uma “extensa amnésia individual e coletiva”, pois a sua própria prática carece de um registro, de uma história; o mesmo não ocorre em outros campos do conhecimento. De modo solitário, o processo de ensino acontece, rotineiramente, na sala de aula sem o olhar dos pares sobre as práticas desenvolvidas naquele ambiente. Porém,

[...] há grande potencial de conhecimento codificável a ser descoberto no que tange à sabedoria da prática, ou seja, ao conhecimento acerca do repertório de experiências, raciocínios e ações docentes que precisam ser acessíveis a todos os docentes. Estabelecer modelos de prática é fator constituinte de uma profissão e uma das formas de se ter acesso a esses reside em poder observar práticas dos colegas e ser por eles olhado no exercício da própria atividade docente, saindo de uma posição solitária para que, no contato com os demais profissionais do ensino, a profissão possa melhorar (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1411).

Assim, uma profissão implica, necessariamente, aperfeiçoamento nas e pelas relações com aqueles que a exercem, para levar ao aprimoramento do aspecto profissional e pessoal, de modo a

desenvolver as competências necessárias ao bom exercício de uma profissão, o que recebe o nome de profissionalidade. Gorzoni e Davis (2017) esclarecem que tanto a profissionalidade quanto o termo “profissionalismo” interferem no desenvolvimento profissional, pois este é constituído na relação dinâmica e dialética entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento da categoria profissional, uma vez que

Pensar a profissionalidade docente como processo de constituição das características específicas da profissão também implica refletir sobre o desenvolvimento profissional docente, dedicando-se a cuidar do espaço de intersecção entre a atividade individual e a atividade coletiva (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1411).

Nessa relação dialógica, o espaço de intersecção entre o micro (individual) e o macro (coletivo) leva ao processo de constituição do desenvolvimento profissional docente (profissionalidade), cuja demanda social exige cada vez mais desse profissional o seu aperfeiçoamento individual e do seu grupo profissional, o qual está sujeito à influência de diversos fatores, tais como: salário, estrutura e condições de trabalho, reconhecimento social, legislação trabalhista, dentre outros. Contudo, em situações em que o docente, em conjunto com seus pares, pesquisa e reflete de forma crítica sobre suas práticas educativas, expressa suas crenças, analisa contextos e se permite experimentar inovações na sua prática, o seu desenvolvimento profissional é favorecido.

Enfim, no que tange à conceituação, percebe-se que há certo consenso no entendimento de que os termos “profissionalização” e “profissionalidade” apresentam distinções, mas se complementam. Nessa relação, enquanto a profissionalização diz respeito aos aspectos do coletivo: a certificação que confere ao profissional o direito de lecionar, direitos dos trabalhadores da educação e desenvolvimento de projetos educacionais; a profissionalidade docente implica aspectos do indivíduo, que dizem respeito à identidade do professor e aos saberes específicos da profissão docente. Em outras palavras, a profissionalização implica legislações, condições de trabalho e cultura da escola que dão suporte à profissionalidade (desenvolvimento profissional docente), que se refere a um tipo de desempenho apresentado pelo professor, aos seus valores, ao seu modo de conceber o ensino e de exercer seu ofício; isto é, a profissionalidade fundamenta-se nos saberes e no saber-fazer do(a) professor(a), envolvendo a ideia do(a) professor(a) “artesão”/“artesã”, aquele(a) que sabe fazer, baseado em esquemas práticos capaz de articular ideias, intenções e interpretações subjetivas (práxis) e refletir sobre as condições em que essas foram aplicadas.

1.4. Professor(a) Formador(a)

Nesta pesquisa, o foco está na atuação dos(as) formadores(as) de professores(as) e, para tanto, faz-se necessário esclarecer quem é esse(a) formador(a). A partir de concepções distintas, buscar-se-á o entendimento que o(a) identifica e melhor se alinha ao propósito deste estudo. A primeira perspectiva é de Maria da Graça Nicoletti Mizukami (2005), que afirma que os(as) formadores(as) são:

[...] todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas práticas de ensino e estágio supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores (MIZUKAMI, 2005, p. 3).

No entendimento de Eliane Carolina de Oliveira (2008), os(as) professores(as) formadores(as) restringem-se aos(às) responsáveis pelas disciplinas de Didática/Prática de Ensino e supervisores do estágio, aqueles(as) que desempenham a função de orientar os(as) futuros(as) professores(as) no seu contato com a realidade educativa.

Na perspectiva de André e Almeida (2017), discutir o trabalho do “Professor Formador” não se constitui em tarefa fácil, pois carece, ainda, de maior precisão e encontra-se em processo de constituição. Para essas autoras, com base em Altet, Paquay e Perrenoud (2003), a designação “formador de professores” apresenta ambiguidade e nem sempre encontra correspondência com o que está inscrito em documentos, tal como no projeto político pedagógico da instituição.

Para Araújo e Fortunato (2020), com base em Vieira (2003), Nóvoa e Amante (2015), a designação de professor(a) formador(a) está relacionada ao(à) profissional que busca conhecer a escola básica, a formação e a profissão docente.

De acordo com os *Referenciais para Formação de Professores*, documento da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, o termo “formador” refere-se a todo profissional que desenvolve, diretamente, formação inicial ou continuada, isto é, os(as) professores(as) de cursos de habilitação em nível médio ou superior, bem como os profissionais que desenvolvem práticas de formação continuada de professores(as) em escolas, secretarias de educação, universidades e demais instituições. Portanto, a constituição desse coletivo engloba todos(as) os(as) docentes de cursos de nível médio e superior, assim como os(as) profissionais técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, profissionais das equipes técnicas das escolas, profissionais de

Organizações Não Governamentais (ONGs) que desenvolvem práticas de formação em serviço, docentes universitários(as) e outros (BRASIL, 2002a).

No contexto deste trabalho, e por partilhar do entendimento de Freire (2020) de que todos(as) aprendem em comunhão, assume-se a primeira linha de pensamento, por considerar que ela também se encontra mais alinhada ao propósito da pesquisa. Assim, parte-se da concepção que todos(as) os(as) professores(as) dos cursos de Licenciatura são formadores(as) do(a) futuro(a) professor(a).

1.4.1 Professor(a) formador(a) no âmbito da Educação Superior

Os(as) professores(as) que atuam no magistério superior compõem um grupo que se caracteriza, em boa medida, por profissionais oriundos das mais diversas áreas do conhecimento, tais como médicos(as), advogados(as), engenheiros(as), dentre outros(as).

Segundo Behrens (2011), o ingresso no corpo docente de uma universidade está condicionado ao sucesso e à qualificação profissional na sua área de conhecimento. Em geral, esses(as) professores(as) são prioritariamente bacharéis, com atuação profissional reconhecida socialmente e que se dispõem a compartilhar seus conhecimentos com os(as) alunos(as). Para essa autora, o ingresso no corpo docente de uma universidade confere a esse(a) profissional projeção social e maior credibilidade na comunidade.

Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Camargo Anastasiou (2010, p. 35) vêm corroborar esse entendimento, quando afirmam que o fato de o(a) professor(a) universitário(a) vir de outras profissões faz com que a sua identificação profissional fique relegada a segundo plano. Todavia, para as autoras, o adjetivo “universitário” atribuí ao termo professor certo *status* que não é conferido ao termo “professor”, utilizado de forma isolada. Tal evidência “sugere uma identidade menor, transmitindo um conceito social primário e secundário”, revelando toda uma problemática do(a) profissional que atua na educação superior, no que diz respeito tanto ao que significa ser professor(a) quanto às condições concretas do exercício profissional da docência.

Nesse sentido, Zabalza (2004) traz essa questão identitária dos(a) professores(as) e esclarece que:

Um dos aspectos mais críticos dos professores (em todos os níveis do sistema de educação) tem sido justamente o de ter uma identidade profissional indefinida. Sua preparação para a prática profissional esteve sempre orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades profissionais vinculadas a ele. Com esses precedentes, é difícil, a princípio construir uma identidade profissional vinculada à docência (ZABALZA, 2004, p. 107).

Para os pesquisadores portugueses João Formosinho e Fernando Ilídio Ferreira (2009), a ênfase deve estar na função social primordial da educação e, conseqüentemente, do papel do(a) professor(a) nesse processo, haja vista que

A representação do professor como o que dá aulas tem subjacente uma representação de que “para ensinar qualquer serve” bastando para tanto expor na aula as rubricas do programa [...]. O saber profissional não se resume a saber dar aulas, ele consiste fundamentalmente em transformar as pessoas, desenvolvendo-lhes as suas potencialidades. O professor é agente de transformação e de desenvolvimento humano (FORMOSINHO; FERREIRA, 2009, p. 33).

Assim, a profissão docente vai além da função de ministrar aulas e das demais funções típicas do magistério. O papel do(a) professor(a) nesse processo é mais amplo, no sentido de possibilitar o desenvolvimento das capacidades do(a) estudante. Para Freire (2020), o(a) professor(a), ciente da sua condição de inacabamento, faz com que ele(a) busque, constituindo-se social e historicamente para o “ser mais” e estimule em seus(suas) alunos(as) a adoção dessa postura. De maneira, que educador(a) e educando(a) construam uma relação educativa transformadora dentro e fora da sala de aula, haja vista que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2020, p. 96).

De acordo com estudos realizados por Behrens (2009), há quatro grupos característicos de profissionais que desempenham a docência universitária:

1) profissionais de variadas áreas do conhecimento, com dedicação exclusiva e que se dedicam à docência em tempo integral; 2) profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; 3) profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e (ou) ensino médio); 4) profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade (BEHRENS, 2009, p. 57).

O primeiro grupo é caracterizado por apresentar maior envolvimento com as atividades do magistério, compreendendo as atividades da docência e da pesquisa, para tanto, a sua jornada de trabalho é empregada exclusivamente na atuação na universidade.

De acordo Behrens (2011), o regime de trabalho dos(as) docentes nas universidades federais e estaduais compreende jornadas de trabalho de 20, 30 e 40 horas. Já os(as) docentes das universidades e faculdades particulares, em sua maioria, estão submetidos(as) a um regime horista de trabalho. Por outro lado, tanto as instituições de ensino superior pública quanto as particulares, por determinação da legislação¹⁷, estão obrigadas a contar com um terço de seu quadro de docentes

¹⁷ A Lei n.º 9394/96, que trata da LDB, em seu artigo 52 estabelece como característica das universidades possuir, ao

no regime de 40 horas e terem a mesma fração no seu corpo docente de detentores(as) da titulação de mestrado e de doutorado. Apesar disso, a gestão das instituições tem enfrentado problemas advindos da qualificação destes(as) profissionais, uma vez que tendo obtido a titulação, tais profissionais acabam reivindicando suas horas de pesquisa e passam a buscar de maneira incansável a redução da carga horária dedicada à docência, principalmente, aquela ofertada à graduação. Diante disso, questiona-se o motivo de o(a) professor(a) universitário(a) investir em qualificação e aprofundamento do conhecimento em sua área, muitas vezes financiado pela própria instituição e ao obter a qualificação almejada dá início à negociação da diminuição de sua carga horária de aula na graduação. A esse respeito, Behrens (2011) afirma acreditar que:

[...] uma boa resposta seria a iniciação ou aprofundamento da pesquisa, pois, em geral, a docência passa a ser sua segunda escolha. Mas, esses profissionais deveriam considerar a contribuição relevante que podem oferecer aos alunos da graduação, a partir dos conhecimentos construídos no curso de pós-graduação *stricto sensu* (BEHRENS, 2011, p. 443).

Outra realidade apontada pela autora é a falta de vivência da prática por muitos(as) docentes desse grupo, isto é, eles(as) se dispõem a ensinar algo que não experimentaram, desvinculado das exigências que o mercado de trabalho específico impõe aos(às) futuros(as) profissionais. Segundo Behrens (2011), tal situação ainda pode se agravar, se este(a) professor(a) não contar com uma formação pedagógica e acabar por reproduzir a atuação dos(as) seus(suas) ex-professores(as), que concebiam o ensino como uma atividade restrita à transmissão de conhecimentos. Por outro lado, a autora reconhece que há docentes que conseguem romper com essas limitações e se dedicam ao aprimoramento de seus conhecimentos e de sua competência e, de algum modo, tornam-se autodidatas, em razão do interesse e do entusiasmo que os(as) envolve no desempenho da profissão.

Pimenta e Anastasiou (2010) também enfatizam essa característica da formação autodidata que envolve o(a) professor(a) da Educação Superior no exercício de sua profissão, assim descrita:

O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 36).

No que se refere ao segundo grupo, conforme classificação de Behrens (2009), estão, dentre outros(as) profissionais, médicos(as), advogados(as), engenheiros(as), psicólogos(as), profissionais

menos, um terço do corpo docente com titulação de mestrado e doutorado e um terço do corpo docente em regime integral (BRASIL, 1996).

da área de informática, todos(as) desfrutando de prestígio e boa conceituação nas suas respectivas áreas, os(as) quais fazem do exercício do magistério uma atividade secundária. No entanto, há de se destacar, no entendimento da autora, a significativa contribuição que esses(as) profissionais agregam aos(às) acadêmicos(as), devido à sua vasta experiência profissional no mercado de trabalho.

Tal contribuição é reconhecida também por Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos (2000), quando a autora afirma que a interação com esses profissionais

[...] trará para dentro da universidade dados efetivos de um mundo verdadeiro, de um mercado de trabalho concreto, possibilitando, assim, uma resposta mais coerente com a vida real, em termos não só de mão de obra qualificada, mas também de encaminhamento das pesquisas efetivamente necessárias (VASCONCELOS, 2000, p. 27).

Por outro lado, Vasconcelos (2000) destaca que a falta de formação pedagógica que capacite esses(as) profissionais para a função de professor(a) e a reduzida carga horária semanal dedicada à atividade docente contribuem para pouca interação dos(as) participantes desse grupo com alunos(as), colegas e a instituição, pois o exercício do magistério é visto por eles(as) como uma atividade adicional e a possibilidade de deixarem suas profissões de origem nem é cogitada.

Já os(as) docentes do terceiro grupo, atuam em duas frentes no magistério, haja vista que os(as) professores(as) desse coletivo desempenham suas funções de forma concomitante tanto nas IES, bem como na Educação Básica, isto é, os(as) professores(as) desse grupo têm uma vivência da docência em dois contextos distintos. Para Behrens (2009), essa dupla função do magistério acaba por submeter esse(a) profissional a um grande volume de trabalho, o que constitui num desafio a esses(as) docentes, no sentido de ministrar uma formação de qualidade aos(às) seus/suas alunos(as).

O quarto e último grupo é composto pelos(as) profissionais da área de educação e das licenciaturas com dedicação exclusiva ao magistério superior. Para essa autora, teoricamente este seria o grupo ideal para a formação de professores(as), pois o seu regime de trabalho determina que esteja voltado integralmente à docência na instituição com a qual possui vínculo, de modo a possibilitar uma orientação mais assertiva aos(às) futuros(as) professores(as) para exercerem a profissão. No entanto, conforme salientado por Behrens (2009), alguns(algumas) dos(as) docentes deste grupo não têm a vivência da educação básica e pautam-se exclusivamente na teoria sobre uma prática que nunca vivenciaram.

É fato que muitos(as) docentes que ingressam no ensino superior, em especial nas universidades públicas, vêm de uma trajetória voltada exclusivamente para pesquisa. Esse perfil pode ser percebido desde a graduação, quando o(a) aluno(a) em formação busca ingressar num

programa de educação tutorial, em uma iniciação científica, inclusive, em alguns casos, com o recebimento de bolsa. Tal percurso é seguido tanto no mestrado quanto no doutorado, ou seja, o(a) futuro(a) professor(a) dedica-se exclusivamente, por aproximadamente uma década ou mais, à sua formação teórica e ao enriquecimento do currículo, com publicações e, no geral, a próxima etapa é ingressar no corpo docente de uma instituição.

Nessa perspectiva, Zabalza (2004) faz um alerta sobre a atuação docente na Educação Superior sem experiência prática da docência, pois

[...] o exercício da profissão e seu domínio não ocorrem por uma transferência direta de sabedoria divina. Não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade esteja preparado (mesmo que seja doutor e competente em pesquisa) para enfrentar a docência (ZABALZA, 2004, p. 141).

Ademais, o autor enfatiza que a dimensão formativa constitui uma lacuna habitual na bagagem do(a) professor(a) do magistério superior e esclarece que “muitas vezes, sua identidade é moldada, e os professores veem a si mesmos mais como pesquisadores (no campo científico) ou como profissionais (no campo aplicado: médico, advogado, economista, etc.) do que como professor de fato e, menos ainda, do que como formador” (ZABALZA, 2004, p. 114).

Percebe-se, assim, um conflito nos processos de identificação desses(as) profissionais que não se veem como professores(as) e, talvez o mais complicado, não se veem como formadores(as), acarretando – como mencionado anteriormente – a busca de forma persistente e imediata pela redução de sua carga horária na graduação, ocasionando, literalmente, a fuga dos(as) docentes – no geral, daqueles(as) mais qualificados(as)¹⁸ – das salas de aula da graduação.

Portanto, a tarefa de compor o corpo docente da IES não se constitui em uma tarefa fácil e, nesse sentido, Behrens (2009) destaca o dilema enfrentado pelas universidades ao selecionar os(as) docentes que atuarão no seu quadro de professores(as) do magistério superior, o qual gira em torno da escolha entre *o(a) professor(a) profissional* ou *o(a) profissional professor(a)*. Ainda que a autora afirme que o principal não é fazer a opção por um determinado grupo, mas buscar constituir um corpo docente que agregue profissionais de todos os grupos, garantindo, assim, maior heterogeneidade e riqueza na composição do currículo dos cursos de formação profissional, ela chama a atenção para a necessidade de se ter em mente que “o professor profissional ou o profissional liberal professor das mais variadas áreas do conhecimento, ao optarem pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, o seu papel

¹⁸ Qualificados(as) no aspecto de possuírem maior titulação, vasta experiência tanto no magistério desde a educação básica, graduação e pós-graduação, bem como na pesquisa e na extensão.

essencial é o de ser professor” (BEHRENS, 2009, p. 61).

Vale ressaltar que o termo “liberal” é usado pela autora para identificar o(a) profissional que possui formação técnica ou acadêmica em determinada área e que possui liberdade de exercer sua profissão no mercado de trabalho. Assim, a junção dos três termos “profissional liberal professor” tem a função de identificar esse(a) profissional que se encontra investido(a) na função de professor(a) e, portanto, não deve remeter à visão neoliberal de professor(a) a serviço de uma educação bancária, tão combatida por Freire. Desse modo, o chamamento da autora é no sentido de que independentemente de se tratar de um(a) professor(a) profissional ou de um(a) profissional liberal (médico, advogado, administrador etc.) investido na função de professor(a), ao exercer a docência na Educação Superior, precisa ter claro o entendimento de que – ao ingressar no espaço da sala de aula – o seu papel primordial é o de ser professor(a), ou seja, é imprescindível que haja a assunção da função de professor(a). Para tanto, faz-se imprescindível que o(a) docente universitário(a) supere certas crenças, tais como: a docência é algo inato; para ser docente, basta ser um(a) bom(a) profissional em sua área; para ensinar, basta saber o conteúdo. Sobretudo, que ele(a) assuma de forma responsável a docência e tenha clareza de que – assim como qualquer outra atividade profissional – o magistério requer formação específica, dentre essas competências, a pedagógica e, radicalmente, numa perspectiva progressista.

1.4.2. Professor(a) formador(a) no âmbito das licenciaturas

Almeida e Habold (2008) reconhecem que – em se tratando especificamente dos(as) professores(as) dos cursos de licenciatura – pouco se sabe sobre o trabalho e os saberes requeridos na atividade do(a) professor(a) formador(a), ou seja, do(a) profissional encarregado(a) de dar conta da tarefa de formar os(as) futuros(as) professores(as). Assim, as autoras levantam alguns questionamentos sobre esse(a) profissional, tais como: que trajetória formativa que o(a) levou a se tornar professor(a) formador(a) e a que fontes de saberes ele(a) recorre para executar o seu trabalho, dentre outras questões suscitadas. Nesse estudo, as pesquisadoras utilizaram a entrevista como principal instrumento de coleta de dados, e entrevistaram 11 docentes de uma instituição municipal de ensino superior que oferece cursos de licenciatura em diversas áreas do conhecimento.

Observou-se, com base nos relatos dos(as) professores(as) formadores(as), “a presença de uma memória afetiva e significativa das experiências vividas durante o curso de formação inicial” (ALMEIDA; HABOLD, 2008, p. 3), uma vez que os(as) entrevistados(as), ao fazerem referência

aos(às) seus(suas) formadores(as), demonstraram que os(as) mesmos(as), além de contribuírem para o desenvolvimento de suas competências profissionais, também influenciaram significativamente o modo como concebem o papel da formação inicial. Ademais, a importância do percurso acadêmico percorrido pelos(as) entrevistados(as) foi colocada em destaque como um fator relevante no desenvolvimento profissional desses(as) formadores(as), uma vez que possibilitou aos(às) entrevistados(as) não apenas o aprimoramento da teoria, mas o acesso a novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas habilidades.

A partir da indagação sobre o processo que levou o(a) entrevistado(a) a se tornar professor(a) formador(a), os resultados desse estudo apontam – com base em Lang (2003) – que tal processo constitui-se, inicialmente, de uma história de cunho pessoal, adquirida no decorrer de um (longo) percurso e, no caso dos sujeitos da pesquisa realizada pelas autoras, tanto as trajetórias, bem como as formas de ingresso no ensino superior, se deram de modo bastante singular. Por meio dos relatos, percebeu-se que a existência de uma trajetória profissional na educação básica foi o principal critério adotado para que a instituição os(as) convidasse a integrar o corpo docente dos seus cursos de licenciatura, isto é, valorizou-se um conhecimento profissional validado no trabalho, um conhecimento “produzido e modelado no e pelo trabalho”, conforme nomeia Tardif (2002), a partir de Almeida e Habold (2008, p. 3).

Os conhecimentos adquiridos a partir da prática docente enquanto professor(a) da educação básica, as experiências formativas na formação inicial, o conhecimento do conteúdo da disciplina e o conhecimento resultante da formação acadêmica são algumas das fontes a que o(a) professor(a) formador(a) das licenciaturas recorre para executar o seu trabalho e que, segundo as autoras, podem constituir a base de conhecimento desse(a) profissional.

Corroborando esse entendimento Oliveira (2008), com base em Freeman e Johnson (1998), ao afirmar que houve uma reconceituação sobre o conhecimento base do(a) professor(a), ou seja, passou-se a considerar que o conhecimento profissional dos(as) docentes sobre o ensino é amplamente experiencial, o qual se caracteriza pela sua construção social que se dá nos seguintes âmbitos: 1) nas suas experiências anteriores em sala de aula como alunos(as); 2) nas suas experiências práticas adquiridas nas suas próprias salas de aula; 3) suas experiências no local de trabalho e 4) suas crenças e valores.

Nessa perspectiva, Elizeu Clementino de Souza (2010, p. 158) afirma compreender “a formação como movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas”. Em suma, “a formação integra

a construção da identidade social, pessoal e profissional, que se interrelacionam e demarcam a autoconsciência, o sentimento de pertença” (SOUZA, 2010, p. 158).

Esse sentimento de pertencimento traz a ideia de acolhimento a um determinado grupo, no caso específico, ao grupo de professores(as), mas, por outro lado, traz responsabilidade e consequências por nutrir o sentimento de fazer parte daquele coletivo, deixando-o(a) mais vulnerável, levando a sentimentos de angústia e impotência frente a determinadas situações, como se percebe em Araújo e Fortunato (2020, p. 4), quando os autores afirmam que “nos afetam os conflitos entre a formação ideal e as contingências concretas das escolas, das políticas e da própria concepção social a respeito da educação etc.”

Selma Afonsi, Sylvia Bachiega, Marly Catellani e outros (2014), na condição de formadores(as) de professores(as), faz o seguinte alerta:

[...] temos identificado que não estamos dando conta, na formação inicial, de prepararmos esses docentes para confrontarem as representações de docência com as quais irão interagir. Não estamos dando conta de oferecer para eles um arcabouço teórico e afetivo do significado da docência, da função da docência, da função do local de trabalho dele, a escola (AFONSI *et al.*, 2014, p. 5144).

Tal alerta pode ser entendido também como um pedido de socorro, haja vista que os problemas a que estão submetidos(as) os(as) professores(as) são diversos, recorrentes e de longa data e, alguns, até mesmo reconhecidos em documentos oficiais, tal como foi feito no parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores(as) da Educação Básica, no qual se assume que “[...] é preciso dar aos cursos de licenciaturas o lugar de importância que hoje eles não têm nas Instituições de Ensino Superior, especialmente porque ficam numa posição menor se comparados aos cursos de Bacharelado – falta identidade às licenciaturas” (BRASIL, 2019a, p. 18-19).

De acordo com essa normativa, muitos cursos de licenciatura são constituídos pela junção de um agrupamento de disciplinas do bacharelado correspondente e de um pequeno grupo de disciplinas teóricas da área da Educação, sem nenhuma relação entre si e com a prática escolar.

Apesar disso, para Araújo e Fortunato (2020), a adoção do conceito das licenciaturas como um espaço, essencialmente, de mobilização de saberes para a docência, visa reiterar o compromisso dos(as) professores(as) formadores(as) em estimular o(a) discente à assunção na formação e na profissão docente. Com base em Nóvoa (2017), os autores esclarecem que a assunção do(a) professor(a) em formação é no sentido de se assumir publicamente docente, como uma escolha profissional e para a qual se dedica de modo exclusivo.

Nessa perspectiva, Freire (2020) – ao refletir sobre o fato de que ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos(as) educadores(as) – vem repudiar a postura do poder público que, em decorrência do achatamento dos subsídios dos(as) professores(as), leva – como recurso até mesmo de sobrevivência – o(a) professor(a) a transformar a atividade docente em subemprego. Como forma de combater essa situação, Freire (2020) afirma que os(as) discentes, desde o início de sua vida escolar, devem saber que a luta em favor do respeito aos(as) professores(as) e à educação inclui a reivindicação por salários mais decentes constitui não só um direito da categoria docente, mas um dever ao qual ela não deve se furtar. Ademais, essa luta também deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não constituindo algo alheio à atividade docente, mas inerente à ela. A partir desse pensamento, Freire (2020) se posiciona de modo radical em defesa da atividade docente:

Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de dias melhores. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos. Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro bico e, de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de “tias e de tios” (FREIRE, 2020, p. 65)

Na visão de Freire (2020), é como profissionais idôneos, íntegros – com base na sua competência – que os professores e as professoras devem se ver. Ademais, a atribuição que tem o professor e a professora de ensinar não lhes transforma em tio e tia dos seus alunos, bem como o inverso também não acontece; uma tia ou tio qualquer do aluno não se torna professor(a) do seu sobrinho apenas pelo fato de ser tio ou tia dele. Além do mais “ensinar” como visto anteriormente é um saber específico da profissão “professor”, que envolve essa e outras tarefas, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento. Já o termo “tia” indica uma relação de parentesco, e utilizá-lo para identificar o(a) docente acaba por ignorar que para executar a tarefa de ensinar lhe é exigido uma formação específica, isto é, as competências indispensáveis ao magistério vão além do afeto e cuidado que a tia ou o tio tem com o sobrinho e o emprego do termo “tio(a)” para se referir ao(à) professor(a) traz uma carga semântica de diminuição e desvalorização tanto da função de ensinar bem como do(a) profissional que a exerce (FREIRE, 1997).

Nessa perspectiva, e com base em Freire (1998), Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita e Fernando César Bezerra de Andrade (2006) afirmam que é necessário que esse(a) profissional se firme como educador(a) escolar de modo a não perder sua identidade profissional, que por sua vez, requer capacitação de forma contínua, compromisso ético, consciência da profissão e motivação para realizar esse trabalho.

No artigo intitulado “De professor formador para professor formador: quatro desafios para formar para a docência nas licenciaturas”, Araújo e Fortunato (2020) suscitam a discussão sobre a formação para a docência a partir das seguintes indagações: será que os estudantes querem, cada vez menos, a docência? Como formar para a docência estudantes que não a querem, muitas vezes, como futura profissão? Até que ponto tem sido construído um trabalho coletivo, no contexto das licenciaturas, visando formar os(as) estudantes para a docência? Como formar professores(as) em contextos onde se desconhece, ou desconsidera, muitas vezes, o valor da pedagogia na profissionalização docente?

A partir dessas questões, os autores buscam refletir sobre as mesmas à luz de suas experiências como formadores. No intuito de propor algumas possíveis respostas aos questionamentos levantados, inicialmente agrupam as duas primeiras questões (será que os(as) estudantes querem, cada vez menos, a docência? Como formar para a docência estudantes que não a querem, muitas vezes, como futura profissão?) e esclarecem que:

[...] de forma mais generalizada, percebemos que muitos estudantes encontram-se perdidos diante da necessidade de fazer uma escolha profissional; ou, ainda, permanecer e obter êxito em um curso que os prepara para uma carreira que, por motivos diversos, não a reconhecem como sua futura profissão. [...] Alguns, inclusive, cursam a licenciatura por falta de oportunidade de ingressar na graduação efetivamente desejada, permanecendo no curso apenas pela vontade/necessidade/interesse de concluir o Ensino Superior (ARAÚJO; FORTUNATO, 2020, p. 5).

Além da falta de opção dos(as) estudantes apontada como alternativa para cursar a licenciatura, os autores ressaltam que entre aqueles(as) que a querem como futura profissão, em muitos casos, a querem como uma segunda opção. Tal fato, segundo Araújo e Fortunato (2020), com base em Nóvoa (2017), demonstra um forte indício de fragilidade das licenciaturas, o qual se expressa, possivelmente, dentre outros fatores, no alto índice de evasão e na própria desvalorização da profissão.

Para Araújo e Fortunato (2020), é preciso que os(as) discentes dos cursos de licenciaturas queiram a docência, para que possam apreendê-la, somente assim, poderá construí-la com prazer. Nesse sentido, os autores recorrem às ideias de Philippe Meirieu (2010), a partir de Maria Amélia Santoro Franco (2011), para afirmar que “é preciso criar nele(s) novos interesses e novos conhecimentos. Se o desejo não está lá é preciso criá-lo, produzi-lo, reacendê-lo” (ARAÚJO; FORTUNATO, 2020, p. 6).

As diversas circunstâncias que tendem a direcionar os(as) estudantes a abandonar a formação nem sempre estão sob o controle dos(as) professores(as) formadores(as); porém, Araújo e

Fortunato (2020) asseveram que constitui responsabilidade do(a) formador(a) zelar pelo envolvimento com a docência dos(as) alunos(as) que permanecem no curso até o seu término.

Para esses autores, com base em Otacílio Antunes Santana (2016), a conclusão das licenciaturas é motivada por atividades alheias à docência, tais como: programas de bolsas de manutenção (moradia, alimentação, transporte), bolsas institucionais (monitoria, extensão, pesquisa), engajamento no universo acadêmico (grupos de pesquisa, trabalhos laboratoriais, produção de artigos para revistas e congressos), que viabilizam aos estudantes a conclusão do curso, mas tais atividades não apresentam relação direta com o objetivo de se tornarem professores.

Esses estudiosos chamam a atenção para duas situações distintas, sendo uma no âmbito externo à atuação dos(as) professores(as) formadores(as) e outra na esfera interna, isto é, que apresenta relação direta ao trabalho pedagógico desenvolvido por esses(as) docentes. No âmbito externo, a situação diz respeito à expectativa que a sociedade tem em relação ao professorado e esta expectativa é que vai determinar condições e valorização da profissão que, conseqüentemente, se tornam elementos fundamentais para ingresso e conclusão de um curso de licenciatura. Desse modo, “quanto menos prestigiada (seja moral e/ou economicamente) for a profissão, mais difícil será conquistar a permanência de estudantes e, por conseqüência, de promover o encantamento pela docência daqueles que persistem até a obtenção do título de licenciado” (ARAÚJO; FORTUNATO, 2020, p. 7). Em outras palavras, o prestígio da profissão docente apresenta uma relação diretamente proporcional à permanência de estudantes nas licenciaturas, bem como ao fato de tornar a docência mais atrativa para os alunos(as) egressos(as) desses cursos, isto é, quanto mais prestígio obtiver a profissão docente, mais os(as) estudantes das licenciaturas permanecerão no curso e mais atrativa a profissão se tornará.

No que tange à situação interna, ela se refere ao esforço pedagógico dos(as) alunos(as) em formação que permanecem no curso a fim de se engajarem na profissão docente. Nesse sentido, os autores se apoiam em Célestin Freinet (1975) e Santana (2016) para afirmarem que não há como ignorar o fato de que a docência como dom ou vocação, intensificada pela emoção que prevalece sobre a razão, é um elemento importante de envolvimento dos(as) licenciandos(as) no curso de formação inicial de professores(as). Nessa perspectiva, se há algo a ser feito para conquistar os(as) alunos(as) matriculados(as) e frequentes nos cursos de licenciatura a se inscreverem na docência é agir de modo coerente, e, para tanto:

[...] se nós, como formadores, não assumimos publicamente a missão de ser professores, não ensinamos com gosto, não falamos da docência com sentimento de pertença e não propomos inovações, é porque também nela não nos inscrevemos e ainda não apreendemos

seus sentidos prosaicos e poéticos (ARAÚJO; FORTUNATO, 2020, p. 7).

A terceira questão levantada por Araújo e Fortunato (2020) diz respeito ao trabalho coletivo, a qual coube na discussão uma pequena reformulação pelos autores, no sentido de saber como formar professores(as), em uma perspectiva coletivo-colaborativa, quando os professores(as) formadores(as), muitas vezes, não dialogam sobre a profissionalização docente.

Nesse sentido, os autores se apoiam em Flávia Vieira (2013) e André e Almeida (2017) para afirmar que está cada vez mais perceptível a ausência de um trabalho coletivo sobre as necessidades e questões da profissionalização docente, no âmbito de muitas IES que ofertam cursos de licenciatura, uma vez que “nesses locais, tudo parece ter importância, menos formar – conduzir para a docência e, assim, muitas vezes, não tem sido possível instaurar um sentido para a formação e a profissão docente no contexto de muitas IES” (ARAÚJO; FORTUNATO, 2020, p. 8).

Ademais, os autores levantam algumas circunstâncias que vêm reforçar esse sentimento de desvalorização: o fato de muitos(as) egressos(as) das licenciaturas se reconhecerem, a depender da área específica do seu curso, como: biólogos(as), físicos(as), matemáticos(as), profissional(is) de letras, dentre outras. Isto é, nesses casos, a docência permanece como segunda opção, assim como foi cursar uma licenciatura. A realização nas IES de atividades científico-culturais alusivas ao dia do(a) biólogo(a), do(a) físico(a), do profissional da letras e demais profissionais é outra circunstância que remete a esse desprestígio, pois o mesmo não ocorre em relação ao fortalecimento, especificamente, da formação político-pedagógica dos(as) alunos(as) em torno da docência. Contudo, quando se percebe essa necessidade e possibilidade, as discussões levam à conclusão que se trata de uma competência dos(as) professores(as) das disciplinas pedagógicas, portanto,

[...] parece sensato afirmar que seria fundamental o reconhecimento de cada professor formador exatamente como tal: um professor formador de futuros professores. Nesse sentido, há que se empenhar um esforço individual, coletivo e institucional de legitimação da licenciatura como um espaço efetivo de formação inicial docente (ARAÚJO; FORTUNATO, 2020, p. 9).

Dessa forma, o intuito da proposta dos autores é conseguir a assunção de todos(as) os(as) professores(as) que lecionam e orientam em uma licenciatura, de modo a levarem-nos a se reconhecerem como partes indispensáveis na formação do(a) futuro(a) docente.

A quarta e última questão levantada pelos autores diz respeito ao desconhecimento ou desconsideração em relação ao valor da Pedagogia na profissionalização docente. Nesse aspecto, Araújo e Fortunato (2020) apontam situações em que, de um lado, não há diálogo entre a formação

inicial de professores(as) e a Pedagogia e, de outro, há apenas a transposição da formação docente restrita à área específica, como: física, matemática, português, entre outras. Há, ainda, casos em que os(as) egressos(as) optam pela pós-graduação *stricto sensu* visando exercer a docência universitária e/ou a pesquisa, como futuro campo profissional, recusando de modo deliberado a possibilidade de atuar como docente na Educação Básica. Diante dessas situações, percebe-se que não será possível formar professores(as) se a própria profissão docente, como opção de vida e profissão, for silenciada no trabalho pedagógico desses profissionais no âmbito dos cursos de licenciatura. Para Araújo e Fortunato (2020), é necessário que o(a) docente reconheça que o papel como professor(a) formador(a), no contexto das licenciaturas, é conduzir os(as) alunos(as) à docência, para isso, é imprescindível que haja um trabalho pedagógico docente para futuros(as) professores(as).

O exercício da docência, na condição de professores(as) formadores(as), precisa ser o mais coerente possível, procurando conhecer de forma mais profunda a escola básica, a própria formação e a profissão docente, acarretando, por um lado, a compreensão de que a atuação docente no contexto das licenciaturas e a realidade das escolas básicas são partes imbricadas de modo inseparáveis, independentemente da disciplina lecionada (BRASIL, 2015). Por outro lado, trata-se da necessidade de inserir, logo no início do curso, os(as) estudantes na formação e na profissão docente. Nas palavras de Araújo e Fortunato (2020, p. 11):

[...] é preciso que nós – professores formadores – aprendamos a cultivar uma admiração pela própria formação e profissão docente; a encontrar e alimentar o sentido de formar novos professores e, em especial, precisamos permanecer vigilantes críticos-reflexivos em relação a tudo que nos desencanta com a docência. Formar professores só faz sentido quando a própria docência faz sentido dentro de nós. Precisamos, assim, nos constituir, cada vez mais, docentes coerentes e, por consequência, construir práticas com sentido.

Araújo e Fortunato (2020) admitem que formar para a docência nas licenciaturas se torna, por diversas vezes, como um objetivo derradeiro; porém, a meta principal a ser atingida nesses cursos deve ser o envolvimento de estudantes em torno da docência, pois

[...] os estudantes estão afastando-se, sutilmente, da formação e da profissão docente, sobretudo num tempo em que voltou a ser de bom tom desprestigiar a formação e a profissão docente. [...] Por isso, [...] é um dos nossos desafios pedagógicos atuais no contexto das licenciaturas: reconstruir, para evidenciar, o sentido de **querer ser e exercer a docência** (ARAÚJO; FORTUNATO, 2020, p. 12, grifo no original).

Desse modo, é necessário que os(as) professores(as) formadores(as) somem esforços, no sentido de despertar o desejo pela formação e pela profissão docente naqueles(as) estudantes que não a querem. Logo, parece pertinente o apontamento feito por Araújo e Fortunato (2020), no sentido de se fazer necessário o questionamento se o papel do(a) professor(a) formador(a) nos

semestres iniciais do curso se diferencia daquele desempenhado na formação dos(as) estudantes nos últimos períodos. Tal questionamento leva em conta o entendimento de que nos primeiros semestres do curso, que marcam o ingresso dos(as) estudantes nas licenciaturas, deveria haver maior foco na aproximação dos estudantes com a profissão docente, isto é, deveria haver um trabalho de conquista daquele público recém-chegado para permanecer no magistério, haja vista que

Se não há educação sem docentes, parece improvável conseguir construí-la e mantê-la viva sem formar professores que se inscrevem na docência, assumindo-a como compromisso profissional exclusivo, pautado pelas premissas de uma educação que dá autonomia e transforma (ARAÚJO; FORTUNATO, 2020, p. 5).

Diante desses desafios e de outros que rondam a formação docente, há um chamamento a esses(as) professores(as) formadores(as) a se assumirem na função de formador(a) de professor(a) e, como tal, é necessário que faça do exercício profissional um instrumento de aproximação e de inspiração para os(as) estudantes, no sentido de despertarem o gosto pela docência, de modo a possibilitar que os(as) discentes forjem um protagonismo que potencialize o desenvolvimento pessoal e profissional desses(as) discentes e os(as) levem a se constituírem professores(as).

Nessa perspectiva, Araújo e Fortunato (2020) apontam o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o Programa Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado como exemplos que compreendem as condições e o apoio institucional, sobretudo o pedagógico, assim como práticas cotidianas de valorização da investigação pedagógica, que podem beneficiar a profissionalização docente.

Diante disso, ainda que o termo “professor formador” careça de maior precisão, não há dúvida quanto ao seu papel primordial no contexto das licenciaturas, de conduzir e instruir para a docência e, para isso, o(a) professor(a) formador(a) deve firmar o compromisso em estimular os(as) estudantes a se inscreverem na formação e na profissão docente; buscar estabelecer elos com a Educação Básica, de modo a propiciar a vivência da docência pelo(a) discente no decorrer do curso e, não menos importante, zelar para que não reproduza posturas que leve ao desencorajamento dos(as) estudantes em relação à docência. Ademais, é preciso que os(as) professores(as) formadores(as) rompam com as barreiras que os(as) impedem de realizar um trabalho coletivo em torno das necessidades e questões da profissionalização docente e que tenham consciência da extensão de sua influência sobre o(a) professor(a) em formação, haja vista que, além da possibilidade de contribuírem para o desenvolvimento de suas competências profissionais, também influenciam o modo como concebem o papel da formação inicial. Para tanto, como asseveram André e Almeida (2017), são exigidos desses(as) professores(as) a mobilização de saberes de

diversas ordens, mudanças em práticas, novos investimentos pessoais e profissionais.

De acordo com José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toschi (2003), as reformas educacionais provocaram diversas mudanças na profissão e na formação do(a) docente. Dentre essas mudanças, encontra-se a obrigatoriedade da implantação da Educação Ambiental (EA) em todos os níveis de ensino, com especial atenção aos cursos de formação de professores(as). Nesse sentido é que serão abordadas, no próximo tópico, as normas e as regulamentações que dão subsídio ou não ao(a) professor(a) formador(a) em relação à dimensão ambiental no âmbito das licenciaturas.

1.5. Dispositivos da EA que orientam o ofício do(a) professor(a) formador(a) nas licenciaturas

Segundo Alexandre de Gusmão Pedrini (1998), a temática da Educação Ambiental figurou pela primeira vez na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Capítulo sobre Meio Ambiente. No texto constitucional, é assegurado o direito de todos(as) ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e atribui-se ao Estado o dever de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, conforme se lê:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. § 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

[...]

VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. (BRASIL, 1988).

Para esse autor, o fato de o tema ser tratado apenas no capítulo de Meio Ambiente e dissociado de sua dimensão pedagógica, poderia levar a uma percepção limitada de meio ambiente, o que poderia impedir uma visão holística da Educação Ambiental. Tal percepção é confirmada por Isabel Cristina de Moura Carvalho (2008), ao afirmar que a concepção limitada e fragmentada de meio ambiente tem raízes no ideário ambiental brasileiro, a qual descreve da seguinte forma:

Quando falamos em meio ambiente, muito frequentemente essa noção logo evoca as ideias de “natureza”, vida biológica”, “vida selvagem”, “flora e fauna”. [...]. Essa visão “naturalizada” tende a ver a natureza como o mundo da ordem biológica, essencialmente boa, pacificada, equilibrada, estável em suas interações ecossistêmicas, o qual segue vivendo como autônomo e independente da interação com o mundo cultural humano. Quando essa interação é focada, a presença humana amiúde aparece como problemática e nefasta para a natureza (CARVALHO, 2008, p. 35)

Essa visão fragmentada de meio ambiente e dicotômica de homem-natureza faz parte de um modelo estabelecido socialmente no que tange às questões sobre meio ambiente. Trata-se de uma visão naturalista da natureza na qual não considera a presença humana como integrante do meio ambiente, somente, assim, o meio ambiente permaneceria em equilíbrio. Nessa concepção de meio ambiente, o ser humano é um elemento estranho; portanto, a ideia é proteger a natureza de toda e qualquer interferência humana, entendida sempre como destruidora do meio natural, como uma ameaça a sua integridade.

Carvalho (2008, p. 34), ao propor repensar o olhar sobre as relações entre sociedade e natureza, afirma que “um bom exercício para renovar nossa visão do mundo é, às vezes, trocar as lentes para ver as mesmas paisagens com olhos diferentes. Isso significa ‘desnaturalizar’ os modos de ver que tínhamos como óbvios” Para a autora, uma maneira de fazer isso é questionando os conceitos estabelecidos socialmente, propiciando, assim, oportunidade para novos aprendizados e para renovação de alguns paradigmas.

Nesse sentido, Carvalho (2008) afirma que essa visão dicotômica de mundo natural em oposição ao mundo humano, cuja expressão se alinha às orientações conservacionistas, é apenas uma maneira, entre outras, de compreender as coisas. Em outras palavras, a visão de quem olha está condicionada à lente usada. Assim,

Ao trocar as lentes, vamos ser capazes de compreender a natureza como ambiente, ou seja, lugar das interações entre a base física e cultural da vida neste planeta. Nessa mudança, deslocamo-nos do mundo estritamente biológico das ciências naturais para o mundo da vida, das humanidades e também dos movimentos sociais, bem mais complexo e abrangente (CARVALHO, 2008, p. 38).

Logo, para apreender os problemas socioambientais, é necessário haver a superação da ideia de meio ambiente como uma divisão entre homem e natureza e passar a concebê-lo numa perspectiva de complexidade, em que a natureza faz parte de uma teia de relações não apenas naturais, mas também entre a sociedade e a cultura.

Nessa perspectiva, a EA assume um papel extremamente importante para a compreensão da complexidade dessas relações, em especial no que se refere ao modelo de desenvolvimento que se consolidou sobre a degradação dos valores humanos. Dessa forma, como revela Carvalho (2008), a problemática ambiental que ameaça o destino da humanidade tem mobilizado, nos últimos tempos, governos e sociedade civil, ocasionando, na esfera educacional, a formação de um consenso em relação ao reconhecimento da necessidade de problematização dessa questão em todos os níveis do

ensino.

Embora a EA conste – de modo implícito – na legislação brasileira desde 1973, por meio do Decreto n.º 73.030, de 30 de outubro de 1973, como atribuição da primeira Secretaria Especial do Meio Ambiente (Sema), a sua instituição formal se deu pela Lei Federal n.º 6938, de 31 de agosto de 1981, e somente em 1994, em cumprimento às recomendações da *Agenda 21*, o Brasil aprovou o PRONEA (Programa Nacional de Educação Ambiental). Nesse programa, há a previsão de incentivo à inclusão da educação ambiental nas instituições de ensino e à ratificação do aspecto da transversalidade e da interdisciplinaridade da temática (BRASIL, 1973; 1981; 1994).

De acordo com Rita Silvana dos Santos (2015), nas últimas duas décadas, estudos, experiências e legislações a respeito da Educação Ambiental têm favorecido a sua expansão no âmbito da Educação Superior, ao mesmo tempo em que têm revelado os desafios para sua institucionalização.

A partir da Lei n.º 9795/1999, ao estabelecer a EA como componente obrigatório da educação brasileira, houve demanda por mudanças nos currículos das IES, no sentido de prescrever a inclusão de novos conhecimentos e especificar as formas de realizar essas abordagens. No que tange à formação de professores(as), a EA precisa proporcionar a expansão do acesso aos conhecimentos do campo e a criação de estratégias metodológicas para a sustentabilidade socioambiental. Nesse sentido, a incorporação da EA deverá estar presente ao longo da formação de todos(as) os(as) docentes independente dos níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999). Essa legislação propõe que a Educação Ambiental seja desenvolvida de modo integrado, contínuo e permanente, em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

Segundo Bernardes e Prieto (2010), desde a aprovação da Lei Federal n.º 9.795/1999, houve intensos debates no Congresso Nacional sobre a possibilidade criação de uma disciplina específica de EA em todos os níveis de ensino e diversas proposições de regulamentação com o objetivo de disciplinarização da temática. Apesar disso, prevaleceu o princípio internacional de tratar a EA como temática interdisciplinar e transversal, confirmado na legislação.

Corroborar esse entendimento Carvalho (1998), ao argumentar que

[...] desde o início, a educação ambiental posicionou-se na contramão da educação chamada tradicional, disciplinar, cujos conteúdos fragmentados não fazem conexão com a vida das pessoas. Paulo Freire denominava de educação bancária esta tradição que instituiu um professor que sabe e “deposita” conteúdos na cabeça de um aluno que não sabe, o qual acumula informações sem relacioná-las umas com as outras e, muito menos, com sua própria experiência e a vida de sua comunidade. A educação ambiental pode ser vista como um novo momento de um projeto pedagógico que quer construir uma grande mudança de valores e de posturas educativas (CARVALHO, 1998, p. 24).

No que se refere ao currículo de formação de professores(as), essa norma estabelece que a dimensão ambiental deve constar em todos os níveis e em todas as disciplinas. Ao trazer essa determinação, a Política Nacional de Educação Ambiental evidencia o caráter transversal da EA nos diferentes espaços e tempos das instituições educativas.

Nesse sentido, Roloff (2011), ao discorrer sobre o importante papel da EA de fomentar a percepção da necessária integração do ser humano com o meio ambiente, argumenta que

Embora se reconheça sua necessidade, sabe-se que a incorporação da perspectiva ambiental nos espaços e currículos educacionais não se configura em ações simples, de modo que são indispensáveis novas perspectivas políticas, metodológicas e também epistemológicas para que seja garantida sua inserção em todos os níveis de ensino (MARQUES *et al.*, 2007; ZUIN, 2008; ZUIN; FARIAS; FREITAS, 2009). E assim sendo, julgamos que as questões ambientais não devem ser vistas e empregadas como enxertos disciplinares, mas abordadas de forma transversal (ROLOFF, 2011, p. 158).

Santos (2015) reconhece serem relevantes as orientações para as alterações curriculares instituídas a partir da Política Nacional de Educação Ambiental nos cursos de formação de professores(as); porém, admite que tais alterações constituem um desafio para as IES, levando em conta as discussões e as disputas históricas que envolvem a seleção dos conhecimentos mais importantes na formação desses(as) profissionais.

Ao discorrer sobre a potencialidade reguladora do currículo, José Gimeno Sacristán (2013) afirma que o conceito de currículo e a utilização que fazemos dele vem, desde a antiguidade, relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de estabelecimento de uma ordem na classificação dos conhecimentos escolhidos, os quais nortearão a prática pedagógica. Tal invenção unificadora, para Sacristán (2013), apresenta duas perspectivas: por um lado, busca impedir a arbitrariedade na escolha de o que será ensinado em cada situação; por outro lado, orienta, modela e limita a autonomia dos(as) professores(as).

Nesse sentido, Tomaz Tadeu da Silva (2007, p. 15) esclarece, de modo categórico, que

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.[...] as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?[...]A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

Para esse autor, o currículo surge a partir de uma necessidade social, em especial econômica e cultural, expressando relações de poder, ideologias, valores e concepções distintas em relação ao processo educacional. Para Silva (2007, p. 15), no cerne das teorias do currículo está uma questão

“identitária” ou de “subjetividade.” Ao retomar à gênese do termo “currículo”, cuja origem vem do latim *curriculum*, significando “pista de corrida”, “podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos”. Nesse sentido, Silva (2007) sustenta que, ao se pensar em currículo, há a tendência em vir à mente apenas conhecimento, ignorando o fato de que o conhecimento com o qual é constituído o currículo está, de modo vital, embricado naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Portanto, o currículo, além de uma questão de conhecimento, também envolve uma questão de identidade. De acordo com esse autor, é justamente nessa questão de identidade que se fundamentam também as teorias do currículo.

Sem perder de vista os ensinamentos de Carvalho (2008), de que a visão de quem olha está condicionada à lente usada, na perspectiva pós-estruturalista o currículo também remete a uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam prescrever o que o currículo deve ser, inevitavelmente vêm implicar questões de poder, uma vez que “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 2007, p. 16). E é essa percepção de “poder” em relação ao currículo que vai distinguir as teorias do currículo, entre tradicionais, críticas e pós-críticas.

As teorias tradicionais visam se manterem neutras, fundamentadas na ciência e distante dessas disputas. Em contrapartida, as teorias críticas e as teorias pós-críticas reconhecem a impossibilidade de uma teoria se manter nessa condição: neutra, científica ou desinteressada, uma vez que consideram ser inerente a qualquer teoria estar envolta em relações de poder.

Corroborando esse entendimento Sácristan (2013, p. 23), ao afirmar que o currículo “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis”.

Para Silva (2007), em virtude do fato de as teorias tradicionais apresentarem maior permeabilidade ao *status quo*, aos conhecimentos e aos saberes dominantes, acabam por se voltarem mais às questões técnicas, preocupando-se com questões de organização. De modo geral, essas teorias partem da premissa que a resposta à questão “o quê?” foi dada e acatada e, por isso, preocupa-se em responder à outra questão: “como?”. Isto é, as teorias tradicionais partem da ideia de que há um conhecimento, e não consideram a possibilidade de questioná-lo, apenas que deve ser transmitido; e concentram o seu foco na busca da melhor forma de fazer isso.

Já as teorias críticas e pós-críticas, preocupam-se, ao invés de saber “o quê?” (pergunta típica das teorias tradicionais), em saber o “por quê?”, “Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?” (SILVA, 2007, p. 16). Para esse autor, a preocupação dessas duas teorias de currículo está centrada nas relações entre saber, identidade e poder. Para Silva (2007, p. 146), as teorias pós-críticas “[...] ao deslocarem a questão da verdade para aquilo que é considerado verdade, tornam o campo social ainda mais politizado. A ciência e o conhecimento, longe de serem o outro do poder, são também campos de luta em torno da verdade”. Assim, tem-se a impressão que não é mais possível, depois das teorias pós-críticas, a teoria educacional crítica se limitar a ser simplesmente “crítica”. De todo modo, há de se reconhecer que o legado das teorias críticas, em especial aquele de suas perspectivas marxistas, não pode ser facilmente ignorado. “Não se pode dizer que os processos de dominação de classe, baseados na exploração econômica, tenham simplesmente desaparecido. Na verdade, eles continuam mais evidentes e dolorosos do que nunca” (SILVA, 2007, p. 146). Enfim, “as teorias pós-críticas podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme. As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras” (SILVA, 2007, p. 147).

Silva (2007) esclarece que a teoria pós-crítica do currículo não significa simplesmente uma superação da teoria crítica e, assim como o movimento que ocorre na teoria social mais geral, essas teorias do currículo devem ser combinadas no sentido de facilitar a compreensão dos processos que, por meio de relações de poder e controle, forjam nossa identidade. Desse modo, depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo, torna-se impossível conceber o currículo restrito a conceitos técnicos ou a categorias psicológicas ou, ainda, a imagens estáticas, como as de grade curricular e lista de conteúdos. Isto é, não é mais possível pensar o currículo de forma ingênua e desvinculada de relações sociais de poder, pois,

Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, pra vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição (SILVA, 2007, p. 147).

Silva (2007) ainda ressalta outras contribuições dessas teorias para “desnaturalizar” os modos óbvios de ver o currículo, tais como: “o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações de poder”. O currículo é “decisivo na reprodução da estrutura de

classes da sociedade capitalista. [...] um aparelho ideológico do Estado capitalista. [...] É, em suma, um território político. [...] uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol...”. Ademais, trata-se apenas de uma contingência social e histórica à estruturação do currículo como se conhece atualmente, com a divisão de matérias ou disciplinas, a sua distribuição sequencial em períodos determinados, sua organização hierárquica etc. Assim como a seleção de conhecimentos para constituir ou não o currículo também se trata de um processo de invenção social. Portanto, considerar o currículo como uma construção social leva ao entendimento de que a indagação que se deve fazer não diz respeito à validade dos conhecimentos, “mas sim ‘quais conhecimentos são *considerados* válidos?’” (SILVA, 2007, p. 147).

Nessa perspectiva, e devido aos desafios ambientais aos quais a humanidade está sendo submetida nos últimos tempos, a Educação Ambiental tem se mostrado como uma possibilidade, para governos e sociedade civil, de enfrentamento da problemática ambiental, como uma ação educativa que deveria estar presente em todos os níveis do ensino (CARVALHO, 2008).

Ao encontro desse entendimento, Bernardes e Prieto (2010, p. 183) argumentam que:

[...] independente do nível de escolaridade ou de formação educacional, seja no ambiente escolar ou fora dele, a Educação Ambiental, pelo diálogo que estabelece sobre a relação sociedade e meio ambiente e pela mudança de padrões e comportamentos que exige, é componente essencial às transformações que podem se dar pela educação, à medida que, revendo modos de agir e de pensar em relação à natureza, assumimos uma nova postura, individual e coletiva, condizente e harmoniosa com o meio ambiente em que vivemos.

A ênfase dada pelos autores centra-se na Educação Ambiental como componente essencial às transformações que podem ser impulsionadas pela educação, independentemente da escolaridade, da formação educacional do indivíduo ou do espaço no qual está inserido, convencional ou não convencional. A partir da capacidade de diálogo estabelecido pela EA sobre as problemáticas ambientais da sociedade, a tão almejada transformação em relação ao meio ambiente natural e construído pode ocorrer.

Tal entendimento foi ratificado nas bases legais, tal como na PNEA (Política Nacional de Educação Ambiental), aprovada em 1999 e regulamentada em 2002, mencionada anteriormente, a qual instituiu a Educação Ambiental como obrigatória em todos os níveis de ensino. Essa legislação orienta que a EA não seja implantada como disciplina específica nos currículos. De acordo com Carvalho (2008), o fato de essa norma considerar a EA componente urgente e essencial da educação fundamental levou esse nível de ensino a se tornar objeto de políticas de capacitação do Ministério da Educação (MEC), o qual tem buscado estimular a internalização da questão ambiental como um dos temas transversais definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997),

a disponibilização de materiais didáticos e a capacitação do corpo docente na área de Educação Ambiental.

No que se refere à Educação Superior, a PNEA estabelece como facultativa a criação de disciplinas nas áreas voltadas aos aspectos metodológicos da EA, nos cursos de pós-graduação e de extensão. Especificamente nos cursos de formação inicial de professores(as), essa legislação ressalta que a dimensão ambiental deve constar nos currículos, em todos os níveis e disciplinas, sendo que, para os(as) professores(as) em atividade, deve haver formação complementar em suas áreas de atuação. Assim,

[...] a educação que enfatiza o estudo da questão ambiental e estimula a pesquisa e a extensão para resolução de problemas, sejam locais ou mundiais, é imprescindível para a devida graduação em nível superior. Nesse sentido, todos os cursos devem incorporar a temática ambiental na formação universitária, incentivando o diálogo entre as diversas áreas do saber, estimulando os docentes e os discentes a conhecerem e pesquisarem a realidade do meio ambiente onde vivem (BERNARDES; PRIETO, 2010, p. 181).

No contexto do ensino, em especial no nível universitário, a prática da EA está associada à pesquisa e à extensão. Nessa perspectiva, o(a) discente assume a responsabilidade sobre sua aprendizagem e passa a ser agente ativo no seu processo ensino-aprendizagem, de modo a instigar sua curiosidade em busca de respostas aos problemas, seja no âmbito local ou global.

Como possibilidade de ambientalização curricular da EA no ensino superior, Marília Freitas de Campos Tozzoni-Reis (2001) indica a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, áreas de conhecimento, teoria e prática, na qual os sujeitos são considerados em toda a sua intezza, nas dimensões acadêmica, social e histórica.

Para Antonio Fernando Silveira Guerra e Mara Lúcia Figueiredo (2014), a temática ambiental deve estar presente nas diferentes dimensões da organização e do funcionamento da universidade. Para tanto, a dimensão ambiental deve ir além do currículo, levando a uma ambientalização da instituição como um todo. Nessa perspectiva, esses autores esclarecem que

[...] a ambientalização da universidade, como vem sendo abordada e defendida na literatura, é um processo contínuo e dinâmico, tratado na transversalidade em três dimensões: dimensão abrangendo o currículo (disciplinas e projetos político-pedagógicos, concebidos na perspectiva do pensamento complexo, da inter e da transdisciplinaridade); dimensão da pesquisa, extensão e gestão ambiental do *campus* – definida por um compromisso institucional centrado em uma política ambiental –, que integre os diversos setores e atores da comunidade universitária (gestores administrativos, docentes, pesquisadores, discentes, funcionários); dimensão da participação cidadã em espaços e processos participativos e democráticos (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014, p. 149).

Ainda no âmbito das bases legais e recomendações, destacam-se, no Brasil, as resoluções do

CNE que estabelecem Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) a serem observadas pelas IES na elaboração dos currículos. A maioria das DCN relativas aos cursos de licenciatura traz a recomendação, de maneira explícita ou implícita, a inclusão da EA nos currículos (SANTOS, 2015).

As DCN específicas para formação inicial em nível superior, aprovada em 2015, traz de forma explícita a necessidade dos cursos de formação inicial de professores(as) abordarem a dimensão ambiental. Na visão de Paulo Bussab Lemos de Castro (2018), essa legislação pode contribuir com o desenvolvimento da temática nos cursos de licenciatura e esclarece que:

[...] diante da autonomia proposta às licenciaturas a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (2015a), uma oportunidade se abriu para o estabelecimento de núcleos pluridisciplinares/ interdisciplinares que envolvam um conjunto de disciplinas que visem promover um abrandamento dessa perspectiva fortemente disciplinarizada presente nas licenciaturas (CASTRO, 2018, p. 257).

Na perspectiva da Educação Ambiental como instrumento de intervenção, o CNE aprovou a Resolução n.º 02/2012, e respectivo parecer, n.º 14/2012, de 05 de junho de 2012, o qual orienta a implantação da EA no Ensino Básico e Superior, dando especial atenção aos cursos de formação de professores(as) (BRASIL, 2012a; 2012). Essa normativa estabelece como dever da Instituição a promoção da sua gestão e suas ações de ensino, pesquisa e extensão, orientadas pelos princípios e objetivos da PNEA. Ademais, as DCNEA prescrevem algumas formas de inserção dos conhecimentos concernentes à EA nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior, a saber: “I - pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental; II - como conteúdo dos componentes já constantes do currículo; III - pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares” (BRASIL, 2012a).

Tal normativa apresenta flexibilidade em relação ao tratamento da temática para os cursos da Educação Superior e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pois deixa em aberto outras possibilidades de fazer a inclusão no currículo desses cursos, de acordo com a natureza dos cursos.

De acordo com Santos (2015), o desenvolvimento da Educação Ambiental nas Licenciaturas requer, além de aporte legal, um conjunto de políticas públicas, estratégias da coletividade e das instituições que deem suporte a sua inclusão no território em disputa que se configura o currículo. Para essa autora, diversos educadores ambientais têm buscado essas estratégias (OLIVEIRA, 2006; CARVALHO; CAVALARI; SANTANA, 2003; ZUIN, 2011) inseridos ou não, em coletivos, a

exemplo da Rede de Ambientalização Curricular (Rede ACES), Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental (RUPEA) e do Grupo de Trabalho 22 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT22/ANPEd), e isso tem contribuído na expansão teórica e metodológica sobre a presença da EA nos cursos de licenciatura. Contudo, Silva (2015) afirma que essa expansão não implica necessariamente em avanços necessários à consolidação da EA nesses espaços.

Clélio Estevão Thomaz (2006) vem revelar a existência de problemas que afetam a operacionalização da Educação Ambiental no ensino superior, quando afirma que:

As implicações sobre a promoção da EA quer como disciplina, quer desenvolvida de forma interdisciplinar no Ensino Superior, estão relacionadas à falta de um entendimento de maior abrangência sobre a operacionalização da EA, bem como ao fato de as temáticas transversais não terem sido convenientemente expostas e exploradas na teoria e na prática, durante a formação inicial de professores, por exemplo (THOMAZ, 2006, p. 68).

Segundo Thomaz (2006), tal problemática na operacionalização da EA é resultado da má formação inicial dos(as) professores(as), o que leva a um círculo vicioso, pois a falta de preparo docente acarreta a má formação do(a) aluno(a).

A fim de romper com esse círculo vicioso, a EA deve ir além de uma disciplina ou componente curricular e buscar impulsionar mudanças na cultura institucional, nos seus valores, conhecimentos e práticas que a fundamentam, visando alcançar uma transformação social.

Nesse sentido, o próximo capítulo buscará apresentar e suscitar a reflexão sobre a dimensão da Educação, denominada “Educação Ambiental”, seu percurso até sua inserção na Educação Superior, especificamente nos cursos de licenciatura.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ AS LICENCIATURAS

“O ambiente não é a ecologia, mas a complexidade do mundo; é um saber sobre as formas de apropriação do mundo e da natureza, através das relações de poder inscritas nas formas dominantes do conhecimento. Dali parte nosso errante caminho por este território exilado do campo das ciências, para delinear, compreender e dar seu lugar – seu nome próprio – ao saber ambiental”
(LEFF, 2012, p. 16).

Esta seção objetiva apresentar um panorama da Educação Ambiental, os seus fundamentos, os marcos legais, as macro-tendências da EA no Brasil, o percurso feito pela EA até sua inserção na Educação Superior, especificamente nos cursos de formação inicial de professores(as). Além disso, busca-se refletir sobre o modo como tem se dado a operacionalização da Educação Ambiental no currículo daqueles cursos.

2.1. Educação Ambiental: Gênese e marcos históricos

Neste estudo, parte-se da concepção que a Educação Ambiental é uma dimensão essencial da educação, e não um tipo de educação dentre outros, conforme assevera Sauvé (2005a):

A educa o ambiental não  , portanto, uma “forma” de educa o (uma “educa o para...”) entre inúmeras outras; [...] Trata-se de uma dimensão essencial da educa o fundamental que diz respeito a uma esfera de intera o que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da rela o com o meio em que vivemos, com essa “casa de vida” compartilhada. A educa o ambiental visa a induzir dinâmicas sociais, de início na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão aut noma e criativa dos problemas que se apresentam e das soluçoes possíveis para eles (SAUVÉ, 2005a, p. 317).

Contudo, para se chegar a esse entendimento acerca da Educa o Ambiental, alguns movimentos, eventos e esforços foram realizados e ainda estão sendo realizados para se alcançar a sua consolida o, e   nesse sentido que se faz necessário trazer esse panorama histórico de fatos que marcaram o percurso da área, observando “os processos e os caminhos pelos quais o meio ambiente veio a se constituir como problema, como debate e como movimento social” (LIMA, 2011, p. 26).

A partir da catástrofe ambiental ocorrida na Inglaterra em 1952, a questão ambiental passou a ficar mais em evidência, quando uma densa polui o atmosférica provocou a morte de 1.600 pessoas em Londres. Esse fenômeno, chamado de “smog”, somado a outros, deu início a um

processo de sensibilização sobre a qualidade ambiental naquele país, resultando na aprovação da “Lei do Ar Puro”, pelo Parlamento Inglês, em 1956. Essa catástrofe desencadeou uma série de discussões em outros países, que impulsionando o surgimento do movimento ambiental nos Estados Unidos, a partir de 1960 (DIAS, 2004).

A visão naturalista e a conservacionista deram o tom no início do movimento ambientalista. Apesar desse cenário, a bióloga norte-americana Rachel Carson contribuiu para o desenvolvimento de uma visão mais crítica dos problemas ambientais, com a publicação do livro “*Silent spring*”¹⁹ ou “Primavera silenciosa”, em 1962. Essa obra se tornou um clássico para o movimento ambientalista, uma vez que a autora, com base em pesquisas e experimentos, faz um alerta sobre os impactos ao meio ambiente e aos seres humanos, em decorrência do uso indiscriminado nos Estados Unidos do DDT (Dicloro-difenil-tricloreto), mais conhecido como pesticida e inseticida (DIAS, 2004; CARSON, 2010; LIMA, 2011)

De acordo com a historiadora Linda Lear (2010), autora que faz o prefácio da obra, tal publicação suscitou um debate a respeito do uso dos pesticidas químicos, a responsabilidade da ciência e os limites do progresso tecnológico, o que foi contestado pela indústria química, que buscou desacreditar o trabalho de Carson, se pautando exclusivamente no fato de ela ser mulher, no seu gênero, para difamar o seu trabalho.

Além da obra de Carson, Carvalho (2008) cita também o livro “*Antes que a natureza morra*”, de Jean Dorst, publicado em 1965, como referência da literatura que instaura o movimento ecológico. No entendimento dessa autora, o impacto alcançado por essas obras “indica um sentimento coletivo de insatisfação com a ideologia do progresso e o mal-estar nas sociedades industriais.” (CARVALHO, 2008, p. 48).

Na década de 1970, as discussões sobre a questão ambiental se intensificaram, e há diversos trabalhos científicos e obras de vários autores²⁰ que abordam o percurso da Educação Ambiental, com seus eventos e seminários que lhe deram origem e buscaram direcioná-la. Ainda assim, faz-se necessário destacar alguns marcos nessa trajetória, haja vista que “a educação ambiental não pode ser vista separadamente do movimento histórico, mundial, que a inspira e que denominamos de ambientalismo” (CRESPO, 1998, p. 214). Ademais, há de considerar que o debate sobre os problemas ambientais não é recente e, ainda que se observe grandes discrepâncias na relação com o

¹⁹ Em 2000, a Escola de Jornalismo de Nova York elegeu essa obra como uma das melhores reportagens investigativas do século XX. Em 2006, o jornal inglês *The Guardian* colocou Rachel Carson no topo de uma lista de 100 pessoas que mais contribuíram para a defesa do meio ambiente em todos os tempos.

²⁰ Entre eles: Dias (2004), Loureiro (2012a), Medina (1994) e Reigota (2009).

meio ambiente, avanços foram conquistados em decorrência da resiliência de indivíduos e de uma coletividade, governamental ou não governamental, comprometidos(as) com as questões ambientais.

De acordo com Loureiro (2003), em termos cronológicos e mundiais, a primeira vez que figurou a nomenclatura “Educação Ambiental” foi em evento educacional promovido pela Universidade de Keele, no Reino Unido, em 1965, quando foi definido que a EA deveria tornar-se parte essencial da Educação de todo cidadão. No entanto, tal ensino era associado à conservação da natureza, cuja lente adotada para enxergar o meio ambiente era a Visão Naturalista, o qual deveria ser desenvolvido no ensino formal a cargo, em especial, da disciplina de Biologia (DIAS, 2004).

Após uma década da publicação da obra de Carson, em 1972 foi publicado o relatório “Os limites do crescimento²¹”, o qual exerceu grande influência no pensamento ambientalista mundial. Esse documento analisa cinco variáveis: tecnologia, população, nutrição, meio ambiente e recursos naturais; cujo estudo concluiu que – caso se mantivesse os modos de produção e consumo vigentes – o planeta terra entraria em colapso. Como alternativa a esse colapso, o relatório sugere a redução tanto do crescimento populacional quanto do econômico. Tal sugestão acabou gerando um impasse entre o modelo de desenvolvimento adotado pelos países em desenvolvimento e a proposta de crescimento zero defendida pelos países desenvolvidos (DIAS, 2004).

Ainda em 1972, foi realizada a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, em Estocolmo, Suécia, na qual estabeleceu-se como princípio de número 19 a importância de se trabalhar a vinculação entre ambiente e educação, dando início a um debate específico de abrangência global que elegeu a EA como assunto oficial para ONU e em projeção mundial (LAYRARGUES, 2003).

Marcos Reigota (2009) corrobora esse entendimento e, dentre os resultados alcançados com esse evento, ele destaca a elaboração da Declaração sobre o Meio Ambiente Humano, também conhecida como Declaração de Estocolmo²², a criação do PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente) e o fato de a EA ter se tornado objeto de discussão de políticas públicas e campo de ação pedagógica.

Segundo Dias (2004), essa conferência constituiu um marco histórico, de cunho político

²¹ Em Inglês “The limits of growth”. Essa produção é fruto do trabalho de uma equipe do MIT (Instituto de Tecnologia de Massachussets), contratada pelo Clube de Roma, formado em 1968 por 30 especialistas de áreas distintas, para discutirem questões de ordem política, econômica e social com relação ao meio ambiente, em âmbito mundial.

²² A Declaração de Estocolmo é composta por 26 princípios, os quais estipulavam ações para que os países estabelecessem planos para solucionar os conflitos relativos às práticas de preservação ambiental e ao crescimento econômico.

internacional, no que se refere aos debates ambientais e às iniciativas políticas de gerenciamento e planejamento ambiental.

A partir desse evento, ficou sob a responsabilidade da Organização para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma) a elaboração do Programa Internacional de Educação Ambiental (Piea), programa que se tornou a instância internacional encarregada da promoção de encontros regionais e nacionais e pela produção do boletim *Connect*, publicado em cinco idiomas²³ e despachados 12 mil exemplares a destinatários comprometidos com a promoção da Educação Ambiental, dentre esses estavam pessoas físicas e instituições.

Para Loureiro (2003), tais medidas contribuíram de modo direto para o reconhecimento internacional da EA como um campo específico em 1975, com a promoção do “I Seminário Internacional de Educação Ambiental”, em Belgrado, ex-Iugoslávia. Na avaliação do autor, o grande mérito desse evento – ainda que tenha resvalado em um certo economicismo liberal – consiste na ênfase dada à necessidade de uma nova ética global e ecológica, vinculada aos processos de erradicação de problemas como fome, miséria, analfabetismo, poluição, degradação dos bens naturais e exploração do ser humano, a partir de um outro modelo de desenvolvimento e da compreensão de que tais problemas estão intrinsecamente relacionados.

A partir desse seminário, diversos eventos de grande relevância foram realizados, dentre esses o “Taller Subregional de Educación Ambiental para Educación Secundaria”, realizado em Chosica, no Peru, em 1976. A abordagem em Educação Ambiental adotada no evento é considerada uma das mais completas e complexas, na qual se destaca a necessidade de transformação das sociedades tal como estão estruturadas e a associação entre o social e o natural, de maneira mais intrínseca. De acordo com o documento produzido pela Unesco (1976), tal evento afirmou a necessidade metodológica da EA ser participativa, permanente, interdisciplinar, construída a partir da realidade do cotidiano, com reflexos sobre o formato curricular no ensino formal (LAYRARGUES, 2003).

Em outubro do ano seguinte, aconteceu a “I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental”, em Tbilisi, (Geórgia, antiga União Soviética), mediante uma parceria entre a UNESCO e o Programa de Meio Ambiente da ONU (PNUMA). Tal conferência é considerada, ainda, uma referência nos dias atuais para a área, pois nesse encontro definiu-se os objetivos, princípios e as diretrizes para o desenvolvimento da Educação Ambiental. Além disso, reconheceu-

²³ Inglês, francês, árabe, russo e espanhol.

se a EA como o “meio educativo pelo qual se podem compreender de modo articulado as dimensões ambiental e social, problematizar a realidade e buscar as raízes da crise civilizatória” (LAYRARGUES, 2003, p. 79).

Ainda segundo Loureiro (2003), as diretrizes definidas nesse evento foram, de modo consensual, adotadas pelos países participantes, dentre esses o Brasil. Tais diretrizes permanecem ainda vigentes como “ideias-força”, ou seja, como aspectos especialmente mobilizadores, pontos de identidade em âmbito internacional para o educador ambiental e como princípios a serem consolidados numa abordagem de cunho emancipatório.

De acordo com Marcos Sorrentino (2000), esse encontro consolidou o Programa Internacional de Educação Ambiental (Piea), que ratificou a Carta de Belgrado. Para esse autor, essa iniciativa representou avanço ao propor diretrizes para que a EA alcançasse pessoas de todas as idades na educação escolar, bem como na educação não escolar. Essa carta apresenta 41 recomendações. Dentre as questões suscitadas, tem-se a interdisciplinaridade da EA; a recomendação aos Estados, que elaborassem a sua legislação interna, de modo a regulamentar o assunto e criar as condições necessárias para implantação das políticas educacionais no âmbito dos seus territórios; dentre outras recomendações.

Outro resultado dessa conferência é apontado por Medina (1994), ao afirmar que, graças ao destaque dado nessa conferência às relações “natureza-sociedade”, é que resultou, na década de 1980, a vertente socioambiental²⁴ da EA no Brasil. No entendimento de Dias (2004), a Conferência de Tbilisi (1977) constituiu o evento mais importante para o desenvolvimento e afirmação da EA, em âmbito mundial.

Nesse interim, aconteceram eventos de menor abrangência, relacionados à área ambiental, tais como: “Seminário de Educação Ambiental para América Latina”, realizado na Costa Rica, em 1979; e “Seminário Latino-Americano de Educação Ambiental”, em 1988, na Argentina. Contudo, após a Conferência de Tbilisi, o próximo evento de maior amplitude só ocorreu uma década depois, em 1987, em Moscou, denominado “Congresso Internacional de Educação e Formação Ambientais” (LAYRARGUES, 2003).

Num contexto de preparação para realização do Congresso de Moscou, foi publicado o estudo realizado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD)/ONU denominado “Nosso futuro comum”, mais conhecido como *Relatório de*

²⁴ Essa vertente propõe uma análise crítica da problemática ambiental, relacionando-a aos aspectos social, econômico e cultural, cuja característica é o retorno do homem à natureza.

*Brudtland*²⁵, em 1987. A comissão, constituída em 1983, realizou um estudo que pontua a defesa de desenvolvimento para todos(as), a busca de um equilíbrio entre as posições antagônicas surgidas na Conferência de Estocolmo de 1972 e tornou público o conceito de desenvolvimento sustentável, dando destaque à EA. Nesse relatório, “desenvolvimento sustentável” é considerado como “[...] aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer as possibilidades de as gerações futuras atenderem suas próprias necessidades²⁶” (CMMAD, 1991, p. 46).

Para Loureiro (2003), esse congresso – ao avaliar os avanços obtidos e reafirmar as diretrizes de Tbilisi – além de reforçar o incentivo à organização de redes de informação e comunicação entre os(as) profissionais, também se mostrou favorável à capacitação de profissionais de nível técnico como elemento primordial a uma intervenção instrumental em consonância com parâmetros sustentáveis.

Em 1992, no Rio de Janeiro, aconteceu a “Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento”, também denominada “Rio 92” ou “Eco 92” ou “Cúpula da Terra”. Esse evento contou com 179 países participantes, o que – segundo Medina (1994) – significou uma representatividade bem superior às conferências anteriores e um desafio para o país, uma vez que o Brasil ainda defendia a necessidade do crescimento econômico e o respeito à soberania nacional.

Como resultado desse evento, foram produzidos importantes documentos, dentre eles: a Declaração do Rio de Janeiro sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Declaração de princípios para Florestas, a Convenção sobre Biodiversidade Biológica, a Conferência das Partes da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima (COP) e a Agenda 21, a qual foi subscrita por todos os representantes dos países participantes da conferência. Esse documento tem a função de indicar as estratégias para que o desenvolvimento sustentável seja alcançado, e como objetivo, a conciliação entre justiça social, equilíbrio ambiental e eficiência econômica.

De modo concomitante à conferência, ocorreu, por iniciativa da sociedade civil, o Fórum Global, no Rio de Janeiro, em que se produziu o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASS), que é considerado como princípio fundamental das redes de EA²⁷.

Além disso, neste evento, houve a proposta de se elaborar a Declaração do Rio ou Carta da

²⁵ A alcunha provém do sobrenome da primeira-ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland, responsável por chefiar a referida comissão da ONU.

²⁶ Por se tratar de um conceito polissêmico e que ainda causa divergência, ele será discutido no item 2.2 desta tese.

²⁷ “A ideia de redes de EA surge na década de 1990 e a partir de então, esta nova forma de articulação vem ganhando força, pois permite a fácil interligação e a interação entre educadores das mais diversas localidades, articulando princípios que vão do diálogo de saberes à convivência entre as diversidades” (LIMA, 2006, p. 33).

Terra, a ser discutida em âmbito mundial entre organizações governamentais e não governamentais. No entanto, em razão de divergências entre governos, esse documento foi concluído somente em 2000, com a participação da sociedade civil, de organizações não governamentais e de centenas de pessoas de diversos países e, em 2002, a ONU o ratificou (GONÇALVES, 2005).

No entendimento de Daniel Bertoli Gonçalves (2005), a Carta da Terra possui uma importância singular, equiparando-se à Declaração Universal dos Direitos Humanos para a área de Meio Ambiente. Tal documento é composto por 16 princípios que impulsionam um movimento global em busca de um mundo mais justo, sustentável e pacífico, cujo prefácio traz os seguintes dizeres:

Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro. À medida que o mundo torna-se cada vez mais interdependente e frágil, o futuro enfrenta, ao mesmo tempo, grandes perigos e grandes promessas. Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio da uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade da vida, e com as futuras gerações (EARTH CHARTER COMMISSION, 1992, s/p).

A proposta inicial de redação de uma carta com princípios éticos voltados ao meio ambiente teve origem no Relatório “Nosso Futuro Comum”, em 1987. Após diversos rascunhos terem sido amplamente debatidos e o recebimento de diversas contribuições, o documento chegou a uma redação final em 2000, conforme mencionado anteriormente. Isto é, houve um processo de maturação das ideias, um envolvimento de uma parcela da sociedade em refletir sobre um futuro comum e, de certa forma, previsível, pois a afirmação do preâmbulo de que “somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum” se confirmou mais do que nunca pelo momento pandêmico provocado pela a crise sanitária que o planeta está passando há quase dois anos, em decorrência da contaminação pela Covid-19. Percebemos, assim, tratar-se de uma proposta real e, sobretudo, um chamamento atual, presente na Carta da Terra, portanto, uma demanda ainda pendente de atendimento há pelo menos duas décadas.

Em 1995, como desdobramento da Rio-92, aconteceu a primeira Conferência das Partes da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima (COP1), em Berlim, Alemanha, presidida pela então Ministra do Meio Ambiente, Angela Merkel. Nessa ocasião, teve início o processo de negociação de metas e prazos específicos para a redução de emissões de gases de efeito estufa pelos países desenvolvidos. Esse evento não contou com a participação dos países em

desenvolvimento, como o Brasil, os quais não foram incluídos nessa primeira conferência de Cooperação entre Partes (DUARTE, 2022).

No ano seguinte, foi realizada a COP2, em Genebra, capital da Suíça. Nessa Conferência, foi elaborada a Declaração de Genebra, em que se estabeleceu obrigações legais com metas de redução e emissão de Gases de Efeito Estufa (GEE). Além disso, ficou acordado que os países em desenvolvimento receberiam ajuda financeira, por meio do Fundo Global para o Meio Ambiente, a fim de possibilitar o desenvolvimento de programas que os auxiliassem no cumprimento das metas estabelecidas na COP, sob o risco de comprometer parte do seu desenvolvimento econômico.

A terceira Conferência das Partes na Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (COP-3) ocorreu em 1997, em Quioto, no Japão. Nesse encontro, foi adotado o Protocolo de Quioto, no qual foram estabelecidas metas de redução para gases de efeito estufa para os países desenvolvidos, isto é, o grupo dos maiores poluidores, denominados “Países do Anexo I”. De maneira geral, as metas estabelecidas foram a redução em 5,2% das emissões de GEE em relação ao registrado no ano de 1990, tendo como limite para atingir essa redução o ano 2012. No entanto, alguns países assumiram compromissos mais audaciosos, tais como: Japão (-6%), Estados Unidos (-7%) e União Europeia (-8%). Por outro lado, os Estados Unidos acabaram não firmando o acordo. Além disso, como esse acordo exigia uma adesão mínima de 55 países, que correspondesse, no mínimo, a 55% das emissões globais de gases de efeito estufa, para entrar em vigor e, dada a resistência das economias desenvolvidas, a ratificação do protocolo de Quioto só ocorreu em 2005, vencida a resistência da Rússia. Em relação ao Brasil, embora o país não possuísse compromisso de redução de emissão de GEE, dada a sua condição de país em desenvolvimento, só assinou o acordo em 2008 (DUARTE, 2022; HUGUENIN; MEIRELLES, 2022).

Duas décadas após a Rio/92, o Rio de Janeiro novamente sediou uma conferência mundial promovida pela ONU, denominada Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), que tinha como objetivo avaliar os avanços e retrocessos em relação aos acordos firmados desde 1992, a fim de se identificar as lacunas a serem equacionadas e estabelecer novos compromissos.

Segundo Irving (2014), economia verde no contexto do desenvolvimento e redução da pobreza foram os temas centrais dessa conferência, porém,

apesar da vigência dos compromissos acordados com relação às Metas do Milênio (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2000), as temáticas da pobreza e dos compromissos sociais vinculados ao desenvolvimento estiveram apenas na periferia do debate, claramente centrado na ideologia da “economia verde”, em decorrência do empoderamento gradual do setor corporativo e do enfraquecimento dos movimentos sociais

e aqueles de cunho ambientalista (IRVING, 2014, p. 30).

Roberto Pereira Guimarães e Yuna Souza dos Reis da Fontoura (2012) compartilham da mesma avaliação sobre a Rio+20, quando afirmam que

Embora o evento tenha sido alardeado na mídia como o grande evento da década no que se refere ao meio ambiente e a garantia de qualidade de vida para as gerações futuras, em especial a garantia de alimento, água e energia para todos os povos, verifica-se que os líderes mundiais não se voltaram para o caráter de urgência que o desenvolvimento sustentável requer, sem que resultados concretos tenham sido firmados no documento final. Pelo contrário, apenas decisões vagas e o reforço de discursos pouco consistentes foram estabelecidos. Neste caso, o que se sobressai é a reafirmação dos valores econômicos, com base no capitalismo neoliberal (principais responsáveis pelas crises econômicas, ambientais e sociais) como principal resultado da Rio+20, ressaltando o poder do setor privado e dos interesses dos países desenvolvidos na atual governança ambiental global. As consequências de manter o mesmo modelo econômico com base nos mercados e nas grandes corporações e suas práticas, é que pouco ou nenhum avanço tenha sido alcançado na direção do desenvolvimento sustentável, com consequências negativas para as gerações atuais e futuras (GUIMARÃES; FONTOURA, 2012, p. 28).

Para esses autores, o único resultado real da cúpula foi o estabelecimento dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) pela Colômbia e Guatemala; no mais, essa conferência manteve “o desafio do desenvolvimento sustentável na agenda de preocupações da sociedade, mas com um decisivo divórcio entre discursos e compromissos concretos por parte dos governos” (GUIMARÃES; FONTOURA, 2012, p. 20)

Nessa direção, Souza (2017) acrescenta que a Rio+20 foi marcada por momentos de tensão e polêmicas sobre desenvolvimento e o seu documento final, denominado “O futuro que queremos”, expressa, além das contradições presentes naquele evento, a promessa de que os países-membros da ONU se reuniram em 2015 para definir os objetivos de desenvolvimento sustentável.

Tal compromisso foi cumprido e, em 2015, líderes mundiais e representantes da sociedade civil se reuniram na sede da ONU, em Nova York, e elaboraram a “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável: Transformando Nosso Mundo”. Esse documento consiste em um plano de ação, com 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) a serem atingidos até 2030, visando a erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir que as pessoas alcancem a paz e a prosperidade.

Ainda no ano de 2015, em Paris, aconteceu outro evento importante relacionado à questão ambiental, que diz respeito à 21ª Edição da Conferência das Partes na Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (COP-21). Essa conferência visava estabelecer um novo acordo internacional sobre o clima, que passou a ser denominado de Acordo de Paris. O propósito do acordo era manter o aquecimento médio global abaixo dos 2°C até 2100.

De acordo com Larissa Huguenin e Rosane Moreira Silva de Meirelles (2022, p. 141), nesta conferência o Brasil adotou uma postura diferente das anteriores, colocando-se como precursor, dentre os países considerados “em desenvolvimento”, a se comprometer em “reduzir as emissões de GEE, adotando a meta de redução de 43% até 2030. Para isso, o Brasil passou a pretender zerar o desmatamento da Amazônia legal até 2030, além da restauração de grandes áreas de floresta”. No entanto, as autoras argumentam que, com base em Aubertin e Jesus (2021) e Moreira *et al.* (2021), ainda que o governo do país tenha estabelecido tal meta, a prática governamental foi na contramão desse objetivo, o que possibilitou, e ainda tem possibilitado, a queima das florestas e contínua emissão de carbono para a atmosfera.

As conferências do clima seguintes (COP-22, 23 e 24) foram marcas pela discussão em torno do Acordo de Paris. Em 2017, os Estados Unidos anunciaram o rompimento com o acordo, levando ao enfraquecimento do documento, haja vista tratar-se de um dos países responsáveis por grande parte das emissões globais de carbono. Sob a alegação de que o acordo é desfavorável aos interesses da economia e da população americana, Donald Trump, então presidente, passava uma mensagem negacionista em relação ao aquecimento global para o mundo (MOREIRA; ESTEVÃO, 2018, citado por HUGUENIN; MEIRELLES, 2022).

Nessa direção, o Brasil, em 2019, adotou postura semelhante durante o governo de Jair Bolsonaro. Nessa ocasião, o então ministro do meio ambiente, Ricardo Salles, colocou em prática diversas ações administrativas em relação à temática de mudanças climáticas, dentre elas, a retirada do Brasil como país sede da COP-25 (MIGUEL, 2020, citado por HUGUENIN; MEIRELLES, 2022).

A 25ª Edição da Conferência das Nações Unidas sobre Mudança Climática aconteceu na Espanha, em Madri, e o evento deu prioridade às questões climáticas e energéticas que podem contribuir para frear o aumento da temperatura global abaixo de 1,5° C, conforme acordo firmado em Paris, na COP21. No entendimento de Huguenin e Meirelles (2022, a partir de MIGUEL, 2020; BARBOSA, 2021), a representação brasileira, além de não apresentar uma proposta clara nessa conferência, também buscou obstruir, juntamente a outros países, como Estados Unidos e Austrália, as tentativas de acordo. Tais medidas divergiram da postura adotada nas negociações anteriores e fizeram com que o Brasil perdesse o seu posto de potência ambiental conquistado.

Após o adiamento da realização da COP26, em 2020, as expectativas para Conferência das Nações Unidas, em Glasgow, na Escócia, em 2021, após 20 meses de pandemia, eram grandes. Além desse fato, seis meses antes do evento, foi publicada a primeira parte do sexto relatório de

avaliação do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC, 2021), considerado um “alerta vermelho para a humanidade”, o qual afirma – em seu resumo dedicado aos tomadores de decisão – ser inquestionável o fato de que a influência humana aqueceu a atmosfera, o oceano e a Terra, com mudanças rápidas e generalizadas na atmosfera, oceano, criosfera e biosfera. Ressalta também que, caso não se limite a elevação global da temperatura do planeta, eventos climáticos extremos, como fortes ondas de calor, chuvas intensas e, em algumas regiões, secas severas, vão se tornar mais frequentes e rigorosos, implicando graves impactos socioeconômicos.

De acordo com Wander de Jesus Barboza Duarte (2022), nesse evento reconheceu-se a necessidade premente de uma transição de combustíveis fósseis para os combustíveis renováveis. Embora tenha havido avanços, o compromisso firmado nesse evento foi duramente criticado por ambientalistas, haja vista que:

um dos pontos centrais das negociações, o abandono total do uso do carvão como combustível, foi modificado [por] pressão da Índia, China e outros grandes consumidores, levando à adoção de apenas uma recomendação para que o uso do carvão diminua ao passar dos anos. Apesar disso, um grupo de 40 países concordou em descontinuar o uso do carvão até 2040 (DUARTE, 2022, p. 128).

De acordo com esse autor, as formas de financiamento das medidas de adaptação e mitigação também foram criticadas, consideradas pouco eficientes e pouco ambiciosas, pelo fato de não terem estabelecido nenhum valor definido de contribuição necessária para tal. Além disso, os países em desenvolvimento pleitearam sem sucesso um aumento no financiamento até 2030 – o que não foi atendido e, mesmo o valor acordado de 100 bilhões, até o momento, não foram disponibilizados. Sem sucesso também foi a proposta de criação de um fundo internacional de perdas e danos aos países mais vulneráveis às mudanças climáticas. Na avaliação de Duarte (2022), na COP26, embora tenham sido tomadas medidas quanto à avaliação dos planos de redução de emissões das grandes corporações, o texto não deixa clara a maneira como serão implementados esses planos.

Em relação à participação do Brasil neste evento, Huguenin e Meirelles (2022, p. 142) pontuam que

O governo do Brasil foi isolado diplomaticamente, enfraquecido e com seu pavilhão pouco movimentado durante a realização da COP-26 segundo a rede brasileira Observatório do Clima (OC, 2021), especialmente por adotar uma política de esconder os dados sobre o desmatamento no país.

A escritora, repórter e documentarista Eliane Brum (2021), em seu artigo de opinião publicado no Jornal Espanhol El País, vai além ao tecer uma crítica ao papel das instituições, em

especial da ONU, que é organizadora da COP, de permitir que o governante do Brasil discursasse na cúpula do clima em Glasgow em plena pandemia, se vangloriando do fato de não ter se vacinado. Nas palavras da autora,

Ao receber um mandatário que ostenta o fato de não ter tomado vacinas como um troféu, e isso quando os Estados Unidos enfrentam uma piora na pandemia devido à variante delta, a vergonha é dos Estados Unidos de Joe Biden e da Nova York de Bill de Blasio. A vergonha é, principalmente, da ONU. Bolsonaro afronta o combate à pandemia com atos e fatos e atravessa a fronteira americana todo serelepe porque a ONU se mostrou incapaz de riscar o chão diante da Rússia de Vladimir Putin, que se contrapôs com veemência à intenção de barrar quem não estivesse vacinado. Bolsonaro também vai rir por muito tempo pela façanha de abrir a assembleia do mais simbólico pilar da ordem mundial após a Segunda Guerra disseminando mentiras explícitas. Aplicou na ONU um deboche em nível planetário (BRUM, 2021, np).

Nessa direção, a autora alerta para o fato de que tais acontecimentos figuram como mecanismo usado por ditadores eleitos, como Bolsonaro, para destruírem a democracia, a partir do seu interior. “Se os instrumentos democráticos e as instituições que os representam são incapazes de impedir alguém como Bolsonaro de discursar sem vacina, presencialmente, na ONU, para que servem?” (BRUM, 2021, np).

É fato que, ao analisar neste tópico as conferências, seminários, os eventos de modo geral da área ambiental, promovidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), um organismo das Nações Unidas (ONU), temos que reconhecer que essa condição acaba favorecendo uma interferência ideológica desse órgão sobre os fins e conteúdos da EA, a partir da concepção de sociedade, meio ambiente/natureza e educação que estes organismos oficiais possuem. Tal concepção é resultado, muitas vezes, conforme pudemos observar nas discussões e nos documentos elaborados nos eventos, do conflito de interesses entre os países pobres (do Sul) e os países ricos (do Norte) representados na ONU. Desse modo, percebemos que esse conflito tem se mantido nos eventos da ONU e, conforme apontado por Brum (2021), a ONU tem cedido às pressões dos países ditos desenvolvidos em detrimento dos países considerados “em desenvolvimento” e da sociedade como um todo.

Por outro lado, precisamos reconhecer que as conferências e os eventos internacionais movimentaram a geopolítica no debate climático e foram importantes na atualização do ordenamento jurídico ambiental brasileiro e no campo da EA, mas precisamos ficar atentos, pois

Bolsonaro é produto das deformações de uma democracia que nunca alcançou as camadas mais desamparadas da população e é produto do cinismo do capitalismo liberal. A cena com Boris Johnson é um exemplo disso. Supostamente o primeiro-ministro britânico, um direitista caricato, teria dado um “puxão de orelhas” em Bolsonaro por não tomar vacina, mas é só jogo de cena. O que importa é que um sorridente BoJo apertou a mão de um

sorridente Bolsonaro às vésperas da Cúpula do Clima de Glasgow, apesar de o presidente brasileiro estar levando a maior floresta tropical do planeta ao ponto de não retorno (BRUM, 2021, n.p.).

Nessa perspectiva, não podemos deixar passar incólume a oportunidade de abrir um parentêse para fazer um breve registro da atuação desastrosa, em especial na área ambiental, da gestão de Bolsonaro. Para AntonioVitor Rosa, Marcos Sorrentino e Maria Henriqueta Andrade Raymundo (2022), o retrocesso implementado por aquele governo tem reflexos profundos na condução da EA no Brasil. De acordo com publicação organizada por esses educadores ambientais e essa educadora ambiental, tem ocorrido um desmonte da Educação Ambiental desde o início do governo, em 2019.

Tal publicação é decorrente da provocação realizada por uma audiência pública realizada em 2021, pelo Senado Federal, a fim de compreender a situação de desmonte da Educação Ambiental nessa esfera de governo. Diante disso, educadoras(es) ambientais que atuam no legislativo, executivo, universidades e terceiro setor se uniram para elaborar esse documento, denominado “Dossiê sobre o desmonte das políticas públicas de educação ambiental na gestão do governo federal (2019/2022)”, com evidências sobre o descaso e retrocesso em curso.

De acordo com esse dossiê, embora exista todo um regramento jurídico, nacional e internacional que prescreve a Educação Ambiental, o que percebemos de modo extremamente intenso, desde a posse daquele mandatário, é um desmonte generalizado das Políticas Públicas, das equipes, das estruturas administrativas, dos recursos disponíveis e demais aspectos envolvendo a Educação Ambiental em nível Federal. Ainda que tal processo de desmonte tenha sido denunciado no início da gestão de Bolsonaro por diferentes e representativos atores sociais envolvidos diretamente com a temática, tais denúncias não foram capazes de evitar o desmonte promovido pelo Governo Federal nas Políticas Públicas de Educação Ambiental, que não apenas confirmou, mas superou as piores previsões (ROSA; SORRENTINO; RAYMUNDO, 2022). Portanto, essas ações implementadas pelo governo de Jair Messias Bolsonaro vêm demonstrar total desprezo ao arcabouço jurídico construído ao longo da história brasileira e ao movimento de várias décadas, de caráter global, que busca a valorização e a promoção da EA.

Diante da difícil conjuntura na qual estamos inseridos, a nossa esperança é que, mesmo com diversas manobras, aquele governante não conseguiu ser reeleito e, portanto, podemos vislumbrar a possibilidade de reestruturação das políticas e de toda estrutura da EA devastada pelo [des]governo de Bolsonaro.

Enfim, neste tópico buscamos apresentar um panorama dos principais marcos históricos que

deram origem à Educação Ambiental, no quais foi possível perceber, desde as primeiras conferências, a tentativa de se consolidar a proposta de uma nova relação com o meio ambiente, centrada numa dimensão da educação, a qual é vista como meio para despertar a corresponsabilidade social diante dos problemas ambientais e pelo qual se possa compreender de modo relacionado os aspectos ambiental e social. Para tanto, estabeleceu-se nesses eventos compromissos que culminaram, dentre outros resultados, na elaboração, por parte dos países participantes, de políticas públicas de inclusão da EA na educação formal e não formal. Nesse sentido, no próximo tópico buscaremos abordar as normas que regulamentam essa inclusão.

2.2. Educação Ambiental: Marcos Legais

É fato que a inclusão da EA nas normas legais do país não deixa de ser um indicativo de certo reconhecimento em relação a essa dimensão da educação na formação das pessoas, ainda que tal inclusão não assegure condições e estratégias necessárias à sua implementação; porém, tais instrumentos configuram uma medida, de modo geral, imprescindível em direção à sua efetivação. Nessa perspectiva, essa seção objetiva evidenciar os principais marcos legais que subsidiam a inclusão e o percurso formativo da EA na Educação Superior, especificamente nos cursos de licenciatura.

A instituição da EA no país se deu a partir da Política Nacional do Meio Ambiente, estabelecida pela Lei Federal n.º 6.938, de 31 de agosto de 1981. Essa normativa estabelece como objetivo, em seu artigo 2º, “a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento sócioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana” (BRASIL, 1981). Nota-se, pelo fragmento, que o entendimento do legislador expressa a concepção de que as dimensões naturais, sociais e econômicas integram de maneira conjunta a EA. Na sequência, a norma traz alguns princípios para se alcançar tal objetivo, dentre eles, que a educação ambiental esteja presente em todos os níveis de ensino, inclusive na educação da comunidade, a fim de capacitá-la para atuar de forma ativa na defesa do meio ambiente.

Em 1988, a temática da Educação Ambiental passou a integrar a Constituição da República

Federativa do Brasil²⁸, recém promulgada, especificamente no seu artigo 23, inciso VI, que estabelece como competência comum da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios a proteção do meio ambiente e o combate à poluição em qualquer de suas formas.

Além disso, assegura, no caput do artigo 225, o direito de todos(as) ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e atribui ao Estado no parágrafo primeiro, inciso VI, deste mesmo artigo, o dever de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”(BRASIL, 1988). Em relação a essa atribuição, a EA vem contribuir para o cumprimento dessa responsabilidade pelo poder público, à medida que se efetiva no ensino como um meio pelo qual se pode compreender a relação entre as dimensões ambientais e sociais e contribuir para o encaminhamento de soluções para os problemas ambientais, a fim que se vislumbre um meio ambiente equilibrado para todos(as).

Essas normas são exemplo da influência das primeiras conferências sobre meio ambiente de repercussão internacional, a de Estocolmo (1972), de Tbilisi (1977) e de Moscou (1987). Embora o Brasil atravessasse – por ocasião da realização desses eventos – uma fase conturbada da sua história, marcada pela ditadura civil militar, ainda assim, as discussões e consensos formados nos eventos refletiram nos marcos legais do país sobre Educação Ambiental da década de 1980.

No que tange à LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída pela Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, essa Lei traz “a preparação para o exercício da cidadania” como uma das finalidades da Educação Nacional, além do pleno desenvolvimento do educando e sua qualificação para o trabalho. A formação cidadã é novamente evidenciada nesta legislação como um dos objetivos para o Ensino Fundamental, no qual almeja a formação básica do(a) cidadão(ã), mediante à compreensão do ambiente natural e social. Ademais, estabelece que os currículos da educação básica devem abranger, obrigatoriamente, o conhecimento do mundo físico e natural, especialmente do Brasil. No que se refere à Educação superior, a legislação elege como finalidade, dentre outras, o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, com o intuito de desenvolver a ciência, a tecnologia e a difusão da cultura e, conseqüentemente, alcançar o desenvolvimento do entendimento do ser humano e do meio em que vive (BRASIL, 1996).

Para Santos (2015), a LDB não faz menção à EA, por ocasião da sua promulgação, em 1996, ainda que esteja presente na Constituição Federal, na Política Nacional de Meio Ambiente e nos debates sobre a EA que subsidiavam a proposta de política nacional de EA (Projeto de Lei n.º

²⁸ Conhecida também como “Constituição Cidadã”, devido aos direitos que passou a garantir aos(as) brasileiros(as) e pela retomada do processo democrático no país. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

3.792/1993), que se encontrava em trâmite na Câmara dos Deputados desde 1993. Embora reconheça que há autores que discordam dessa afirmação, com base no art. 32, inciso II, da LDB, quando estabelece como princípio, dentre outros, “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”, na opinião da autora, a compreensão do ambiente natural e social não é suficiente para levar ao “entendimento e a construção de conhecimentos, valores e práticas sobre as relações ambientalmente sustentáveis” (SANTOS, 2015, p. 75).

Na perspectiva dessa autora, o fato de a EA não constar de modo explícito na LDB, por meio da expressão Educação Ambiental, ou correlata, revela as tensões e contradições em relação ao que se entende como EA e ao seu lugar enquanto parte integrante da educação nacional.

Ainda de acordo com Santos (2015), a EA passou a constar explicitamente na LDB somente em 2012, quando foi incluída somente para o Ensino Fundamental e Médio e, ainda assim, decorrente da área de Defesa Civil, e não da educação escolar.

Em 2017, a LDB foi modificada e passou a vigorar estabelecendo que a parte diversificada dos currículos da educação básica, “definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural”. (BRASIL, 2017, p. 1)

Vale salientar que esse documento é um instrumento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os(as) estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC apresenta uma estrutura em três níveis, abordando sempre as principais competências de cada uma destas etapas: Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, desde a escola da rede pública de ensino até as da rede privada.

Tal proposta curricular resulta de um processo de debate e negociação com diferentes atores do campo da educação e da sociedade brasileira, cujo processo deu origem a três versões deste documento. A primeira versão foi disponibilizada para consulta pública no período de outubro de 2015 a março de 2016, compreendendo 302 páginas. Em maio de 2016, foi publicada a segunda versão do documento, com 652 páginas, o qual foi submetido a debates em seminários organizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todo o território nacional. Já a terceira e última versão, que deu origem ao documento publicado em abril de 2017, com 392 páginas, complementa e revisa a versão anterior. (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018).

Ao comparar as três versões direcionadas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental,

Emerson Pereira Branco, Marcia Regina Royer e Alessandra Batista de Godoi Branco (2018) perceberam a presença de diferentes perspectivas, a depender da versão da BNCC. Em sua primeira versão, a expressão “Educação Ambiental” nem mesmo aparece e o documento apenas se limita a enfatizar que temas relacionados com debates sobre meio ambiente, cidadania, direitos humanos e trabalho devem ser reconhecidos como formas de diálogo interdisciplinar, recomendando, assim, a abordagem como temas transversais. Na segunda versão, a BNCC conta com mais do que o dobro de páginas que a versão anterior e se mostra mais completa em relação à orientação sobre o trabalho com a EA, na qual a concebe como uma “dimensão da educação escolar, uma atividade intencional da prática social que deve imprimir no desenvolvimento individual, um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos” (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018, p. 197). No entanto, prevaleceu a terceira versão da BNCC, que – comparada à versão anterior – passou por uma drástica redução, não só no número de páginas, como também no tratamento dado à questão ambiental. Ademais, nesta versão aprovada em 2017, o termo “Educação Ambiental” novamente é silenciado, como na primeira versão, e o destaque é dado ao termo “sustentabilidade” em relação ao trabalho nas escolas, no sentido de dar ênfase a maior sustentabilidade, no que se refere ao meio ambiente e ao uso de seus recursos naturais (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018).

Esse silenciamento também é percebido por Elaine Toná de Oliveira e Marcia Regina Royer (2020) ao analisarem o espaço e a forma de abordagem da EA na versão aprovada da nova BNCC para o Ensino Médio. Além de não constar o termo Educação Ambiental, as pesquisadoras perceberam que

[...] a distribuição concentrada dos temas ligados a EA, uma vez que as áreas de Ciências da Natureza e de Ciência Humanas possuem maior número de citações que as demais. Isso evidencia uma percepção fragmentada, que valoriza um trabalho disciplinar, e não um favorecimento de práticas interdisciplinares como é orientado pelas DCNEA. Quanto as palavras que emergiram na busca, categorizadas como socioambiental e sustentabilidade, demonstraram uma preferência pela perspectiva naturalista e conservacionista da EA na BNCC. Tal perspectiva entende a EA de forma reducionista e conservacionista, esvaziando sua criticidade (OLIVEIRA; ROYER, 2020, p. 76).

Desse modo, as autoras consideram que, além do silenciamento da Educação Ambiental na BNCC, o favorecimento de uma tratamento da EA por meio de disciplina e em uma perspectiva naturalista e conservacionista de temas ligados ao meio ambiente demonstram um retrocesso ao que é recomendado tanto nas DCNEA quanto na PNEA.

Tal retrocesso ainda é mais preocupante ao se pensar que a BNCC, além de ser uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todas as Unidades da Federação e das propostas pedagógicas das instituições escolares, faz parte da política

nacional da Educação Básica e serve para balizar outras políticas e ações, nas esferas federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores(as), conforme pode se constatar no Parecer CNE/CP n.º 22/2019:

[...] a BNCC da Educação Básica traz dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, tendo como princípio a Educação Integral, que privilegia o desenvolvimento pleno das pessoas. Essas competências estabelecem um paradigma que não pode ser diferente para a formação do professor. Assim, as competências profissionais docentes pressupõem o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes. Nesse sentido, acompanhando-as em paralelo, o licenciando deve desenvolver as competências gerais próprias da docência, baseadas nos mesmos princípios (BRASIL, 2019a, p. 15).

Nesse sentido, Júlio Emílio Diniz-Pereira (2021) tece duras críticas a essa tentativa de se estabelecer uma coerência entre as diretrizes curriculares nacionais para a formação docente e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. Para esse autor, a BNC-Formação²⁹, estabelecer que as competências a serem desenvolvidas pelos(as) estudantes das licenciaturas estão em sintonia com aquelas previstas na BNCC-Educação Básica significa que os cursos de licenciatura “transformam-se, de maneira simplista e reducionista, em meros cursos preparatórios para os futuros professores implantarem a BNCC-Educação Básica quando estes assumirem a docência” (DINIZ-PEREIRA, 2021, p. 15). No seu entendimento, esse movimento representa o retorno à tentativa de homogeneizar as propostas curriculares dos cursos de formação de professores(as) do país, como ocorreu nos governos militares ditatoriais, com o currículo mínimo.

Corroboram esse entendimento diversas autoras, como Nogueira e Borges (2021), Freitas (2019) e Bazzo e Scheibe (2020), além de associações de prestígio, como Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ABdC (Associação Brasileira de Currículo), Abrapec (Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências), Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) e Anpof (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia), as quais consideram que a BNC-Formação constitui uma descaracterização da política de formação de professores(as) que vem sendo construída historicamente e, sobretudo, pressupõem a existência de pressão do “mercado educacional”. Nessa perspectiva, tal argumento explicaria a aprovação de tal normativa e a sucumbência à pressão do mercado não seria mais do que um

²⁹ Parecer CNE/CP n.º 22/2019 e Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que revoga a Resolução 02/2015 e oferece o prazo de dois anos para as IES se adaptarem. Em 30 de agosto de 2021, o CNE publicou no DOU despacho que altera prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP n.º 22, de 20 de dezembro de 2019, expandindo o prazo limite de 2 (dois) para 3 (três) anos para a implantação das DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

alinhamento da postura conservadora do governo.

Adrinelly Lemes Nogueira e Maria Célia Borges (2021) compartilham dessa perspectiva e apontam ainda um retrocesso da BNC-Formação em relação às conquistas da área educacional por meio da Resolução CNE/CP n.º 02/2015; dentre elas, o fato de a norma anterior contemplar, simultaneamente, as formações inicial e continuada, evidenciando a formação de professores(as), quer inicial ou continuada, como condição essencial para o exercício da profissão docente em todos os níveis da Educação Básica.

De acordo com Coimbra (2020, 2020a), a discussão da BNC-Formação requer, antes, uma contextualização dos aspectos histórico, político, social e econômico dos três momentos da constituição dos modelos brasileiros de formação de professores. Para a autora, o cenário educacional brasileiro é coabitado por três modelos de formação de professores(as) da Educação Básica, definidos da seguinte forma:

O modelo conteudista (1939-...), com maior tempo cronológico e, portanto, bastante enraizado nas concepções e práticas docentes atuais; o modelo de transição (2002-...), que rompe com a lógica da supremacia do conteúdo, incorporando as práticas como componentes curriculares; e, por fim, o modelo de resistência (2015...), que amplia a carga horária, mantém as práticas como componentes curriculares, permanece com a integralidade da formação e incorpora a valorização profissional em seu teor (COIMBRA, 2020a, p. 624).

Para além desses três modelos, o CNE aprovou um quarto modelo instituído pela Resolução CNE/CP n.º 02/2019, denominado pela referida autora de modelo anacrônico.

Segundo Coimbra(2020a), o modelo conteudista, criado em 1939, pelo Decreto n.º 1190, deriva da concepção de formação de professor(a) que Brzezinski (1996) denominava de esquema 3+1; isto é, criou-se uma padrão federal de três anos para as disciplinas do bacharelado (conhecimentos específicos), e no último ano para as disciplinas de didática, que possibilitaria a certificação do grau de licenciado. Nesse modelo, fica evidenciada a dicotomia entre o conteúdo/forma, teoria/prática, no qual se prioriza os conteúdos em detrimento dos saberes e práticas docentes.

Já o modelo denominado de transição, instituído pela Resolução CNE/CP n.º 1/2002, instaura um novo modelo de formação, centrado em quatro pilares: integralidade em relação à formação, integração entre conhecimentos específicos e pedagógicos, reconhecimento dos saberes práticos como componente da formação e, por fim, a adoção de uma perspectiva mais ampla de formação, em que se leve em conta também outros espaços e possibilidades formativas. O terceiro modelo foi instituído pela Resolução CNE/CP n.º 02/2015, o qual foi

denominado de modelo de resistência, devido à possibilidade de se retomar, em alguma medida, o modelo conteudista, e pela instabilidade política em que o Brasil se encontrava no final de 2015, por ocasião do início do processo de *impeachment* da Presidente eleita Dilma Roussef. Em relação ao último modelo, denominado pela autora de anacrônico, Coimbra (2020b) esclarece que

O modelo anacrônico, foi assim denominado por trazer, na análise desta autora, uma interpretação de que há, em seu interior, uma inversão da ordem do tempo. Ou seja, parece que essa legislação nega/erra a trajetória histórica que percorremos na construção de um perfil nacional para a formação de professores/as da Educação Básica, desde o movimento de abertura política no Brasil. A Resolução CNE/CP n° 02/2019 utiliza os conceitos e ideias de uma época passada para formar sujeitos de outro tempo histórico, com referências em outras realidades que não a nossa (COIMBRA, 2020a, p. 624).

Assim, o modelo inaugurado pela Resolução CNE/CP n.º 02/2019 desconsidera toda a trajetória da área na construção de um modelo nacional de formação de professores(as) da Educação Básica, encontrando-se descolado da realidade do campo educacional brasileiro. Tal proposta está impregnada de uma visão retrógada totalmente alinhada à política que o governo de Bolsonaro buscou implementar em várias esferas do governo federal; para tanto, não leva em consideração os avanços alcançados por meio da Resolução CNE/CP 02/2015.

Nesse sentido, Coimbra (2020b) argumenta que a normativa de 2015, a qual denomina de modelo de resistência, simbolizava o fruto de um movimento que visava a busca de êxito em lutas históricas na formação de professores(as). Outro ponto apontado pela autora diz respeito à clareza do conceito de docência presente nesta legislação, o qual é concebido em sua complexidade, de modo a ressaltar a importância de um processo pedagógico vinculado a valores éticos, políticos e estéticos, e, em especial, no entendimento de que a docência se materializa nessa práxis, na busca de coerência entre o que se pensa e o que se faz. Isto é, a docência concebida na Resolução 02/2015 é vista como

ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 3).

Tal entendimento expande a definição da profissão docente como processo pedagógico intencional e metódico que implica várias dimensões humanas, por meio do diálogo. Desse modo, definindo um(a) profissional compatível à nossa época, ao tempo atual, tendo a coerência teórica

como finalidade, “o que propicia a existência de um curso de formação é a sua intencionalidade que materializa quais as concepções, finalidades e princípios de formação são pretendidos, expressos por meio de projetos pedagógicos das Instituições de Educação Superior”(COIMBRA, 2020a, p. 625).

Em sentido oposto, a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 não traz o conceito de docência do qual parte, mas, por outro lado, já indica o direção a seguir:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019b, p. 2).

Assim, coloca-se em evidência – no entendimento de Coimbra (2020b, p. 626) e já anunciado por Diniz-Pereira (2021) – a tarefa primordial da referida normativa “a de reduzir a formação de professores/as e colocá-la à serviço de uma formação neotecnicista³⁰ para ‘a necessária aplicação’ da BNCC – Base Nacional Comum Curricular”.

Ao não considerar a história da trajetória percorrida na consolidação de um perfil de formação de professores(as) no Brasil, a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 busca vincular a constituição desse perfil de formação ao surgimento da BNCC; ou seja, essa norma insinua que o marco da constituição desse perfil é a BNCC e, a partir dela, todas as outras regulamentações precisam de atualização, a fim de possibilitar a implantação dessa base nacional (COIMBRA, 2020a).

Para além dessas inconsistências apontadas na Resolução CNE/CP n.º 02/2019 e no documento de referência, Parecer CNE/CP n.º 22/2019, Coimbra (2020b) identifica muitas outras incoerências nessas legislações, tais como: o uso de dados descontextualizados; o uso de indicadores de forma inviesada para creditação do fracasso do sistema de ensino brasileiro ao(à) professor(a); a supremacia de dados e referências internacionais, sem citar informações imprescindíveis para sua validação, como: país e condições de realização; a busca de parceiros de diálogo em organismo recém-criados, com forte vinculação ao pensamento empresarial, neoliberal e sem histórico na formação de docentes no Brasil, em detrimento de diálogos científicos com as

³⁰ “o neotecnicismo pedagógico se faz presente nas atuais políticas educacionais, a partir de dois eixos centrais: (1) o reducionismo tecnicista – em que a formação de professores parte da dimensão acadêmica para a dimensão experimental/instrumental/pragmática e coloca a ênfase nas competências e habilidades dos professores e alunos para atingirem as metas e os resultados pré-estabelecidos; (2) a sofisticação tecnológica – a configuração do neotecnicismo centrado nos modos de incorporação educacional das TIC” (SILVA, 2018, p. 11).

universidades públicas, onde situam os programas de mestrado e doutorado com produção de pesquisas sobre educação, formação de professores(as) e temas congêneres; espelhamento exitoso entre as duas Resoluções, a que institui BNCC (2017) e a que aprova a BNC-Formação (2019), de maneira que a competência que o(a) estudante tem que apresentar na Educação Básica é o que o(a) aluno(a) em formação das Licenciaturas vai aprender no curso de formação; projeto nacional de formação de professores(as) aplicadores(as) da BNCC, entre outras.

Enfim, precisamos entender que não se trata de um acaso a negação da politicidade e historicidade da educação em um projeto de formação de professores(as), mas tal projeto encontra-se imbuído com propósitos claros de “formar um sujeito esvaziado de história, de seu tempo cultural e de sua politicidade, na contramão de um projeto de nação em uma perspectiva de transformação das pessoas e da sociedade”. (COIMBRA, 2020a, p. 642). Portanto, trata-se de “um modelo, de fato, anacrônico, não serve ao nosso tempo e a nossa história”, pois vai na contramão do que almejamos, “um projeto progressista de educação, que considera a profissão de professor/a, que considera os saberes que constituem a prática educativa, que considera a função social da escola, que busca uma sociedade justa, democrática, inclusiva e solidária” (COIMBRA, 2020a, p. 642).

Assim, diante do contraponto apresentado entre os modelos de formação de professores(as) da Educação Básica, em especial entre os dois últimos modelos, ficou evidenciada uma ruptura, em termos de avanços alcançados até 2015 e as proposições contantes da Resolução de 2019. Essa ruptura do modelo de resistência e o delineamento do modelo anacrônico, por meio da Resolução CNE/CP n.º 02/2019, fez surgir diversas manifestações contrárias a essa norma, por um conjunto de IES, públicas e privadas, além das entidades da categoria, como Anfope, Anpae e Fóruns de Licenciaturas, levando ao adiamento de sua implantação de dezembro de 2021 para dezembro de 2022 e, posteriormente, para dezembro de 2024 (BRASIL, 2022).

Em relação à identificação da EA neste instrumento, percebemos a ausência do termo “Educação Ambiental”, tanto na DCN-Formação quanto na DCN-Formação Continuada; porém, dentre as dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos alunos(as) em formação docente, seja ela formação inicial ou continuada, tem-se:

7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. [...] 10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir

esses valores (BRASIL, 2020a, 2020).

No que se refere à Política Nacional de Formação dos(as) Profissionais da Educação Básica, instituída pelo Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016, percebe-se a presença da questão ambiental como um dos seus objetivos:

VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo, inclusivo e cooperativo (BRASIL, 2016, p. n.p.).

No entanto, além de na legislação não constar explícito “Educação Ambiental”, a redação do inciso com a expressão “respeito ao meio ambiente” pode levar a inferir que se deseja formar profissionais comprometidos(as) com a adoção de uma postura conservadora, uma concepção de meio ambiente intocável, do qual o homem não faz parte. Isto é, a normativa evoca a ideia da dicotomia meio ambiente/ser humano presente no ideário ambiental brasileiro, conforme pontuado anteriormente por Carvalho (2008).

No que tange à regulamentação específica sobre a EA no país, ela só ocorreu em 1999, por meio da Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999, que versa sobre a EA e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Essa legislação veio reforçar e qualificar o direito de todos(as) à Educação Ambiental, estabelecendo seus princípios e objetivos, os atores e instâncias responsáveis por sua implementação, nos âmbitos da educação formal e não-formal, e as suas estratégias de ação.

De acordo com Santos (2015), essa lei foi a precursora desse tipo de regulamentação na América Latina, a qual evidencia em seu texto as principais recomendações e discussões internacionais e nacionais sobre a EA.

Sobre essa norma, Loureiro (2003, p. 94) tece o seguinte comentário:

Observamos na Lei uma preocupação de condutas compatíveis com a “questão ambiental” e a vinculação de processos formais de transmissão e criação de conhecimentos a práticas sociais, numa defesa das abordagens que procuram realizar a práxis educativa por meio de um conjunto integrado de atividades curriculares e extracurriculares, permitindo ao educando aplicar em seu cotidiano o que é aprendido no ensino formal. Há também efetiva preocupação em fazer com que os cursos de formação profissional insiram de modo transversal conceitos que os levem a padrões de atuação profissional minimamente impactantes sobre os bens naturais e aceitos como ecológicos.

Logo no primeiro artigo da normativa, é apresentada a concepção adotada de EA, a qual é entendida como processos por meio dos quais o ser humano e a comunidade constroem princípios, conhecimentos, capacidades, comportamentos e ações orientadas para a conservação do meio ambiente, considerado como um bem de uso compartilhado pelo povo, essencial à sadia qualidade

de vida e sua sustentabilidade.

Na sequência, o legislador define tempo e espaço, abrangência e incumbência da promoção da EA, a saber:

Art. 2º. A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. Art. 3º Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo: [...] II - às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem; [...] V - às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente; VI - à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais (BRASIL, 1999).

No que se refere ao tempo e espaço da EA, a legislação é clara ao afirmar que não se trata de um componente transitório, mas primordial e regulador da educação nacional. Ademais, este não se apresenta de forma estanque, mas se caracteriza por manter a interação com os demais componentes, cuja presença deverá se dar em todos os níveis e modalidades de ensino.

Em se tratando da forma de inclusão da EA, a legislação é explícita ao afirmar que não deverá ser implantada e implementada como disciplina específica no ensino; porém, aos cursos de pós-graduação, extensão e áreas voltadas à característica metodológica da EA, torna facultativa a disciplinarização.

Na PNEA, é dada especial atenção à formação inicial e continuada de professores(as), dedicando-se um artigo e um parágrafo específicos para se dirigir a esse(a) profissional, da seguinte maneira:

Art. 11. A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas. Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999).

Desse modo, a norma traz a previsão de inclusão no currículo dos cursos de formação de professores(as), mas também apresenta orientação no sentido de qualificar esse corpo docente para realizar esse trabalho em consonância com o prescrito na PNEA.

Por fim, o legislador, no último artigo da seção, que trata especificamente da educação escolar, insere um artigo que vincula a autorização e supervisão do funcionamento de instituição de ensino e de seus cursos, nas redes pública e privada, à observância do cumprimento do disposto nos artigos 10 e 11, que tratam do tempo-espaço-forma de desenvolver a EA e da atenção especial à classe dos(as) professores(as). Portanto, tal prerrogativa confirma que o trabalho com a EA deve ir

além do currículo e envolver a instituição como um todo, conforme pontuaram anteriormente Guerra e Figueiredo (2014)

Contudo, ainda que haja essa prerrogativa na legislação “alguns diagnósticos realizados em várias universidades sobre o grau de incorporação da dimensão ambiental vêm confirmar a dificuldade e a resistência de algumas áreas em assimilar o meio ambiente em suas prioridades” (TRISTÃO, 2008, p. 71).

Já a promoção da EA, está a cargo de todos(as), de modo compartilhado, entre o poder público, as instituições e a comunidade. Tal responsabilidade é reforçada no Decreto n.º 4.281, de 25 de junho de 2002, que regulamenta a PNEA. (BRASIL, 2002). Além disso, tanto a lei quanto o decreto determinam que as instituições educacionais públicas e privadas, dentre outras IES, são responsáveis pela execução da política nacional de educação ambiental. Vale ressaltar que a promoção de programas destinados à formação dos(as) trabalhadores(as) também é prevista nesta regulamentação, cuja ação está a cargo das empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas.

É fato que a formação ofertada por essas instituições – no caso específico da presente pesquisa, no contexto de uma instituição pública de educação superior – é concebida e operacionalizada por um(a) professor(a); portanto, é legítima a oferta de uma educação ambiental inicialmente a este(a), para que o(a) docente, assim, possa incorporar os ensinamentos da EA na formação do público-alvo a ser atendido por essa IES, conforme foi visto no art. 11 da Lei n.º 9795/1999.

De acordo com o Decreto n.º 4281, de 25 de junho de 2002, que regulamenta a PNEA, a indicação de referência a ser adotada na inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino são os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002).

Em relação à relevância dos PCN, Loureiro (2003) afirma que a importância da EA para o debate educacional pode ser evidenciada a partir da formalização da sua obrigatoriedade na constituição, em sua inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na publicação da PNEA, os quais conferiram à temática um caráter transversal, indispensável e indissociável da política educacional brasileira.

No que se refere aos PCN, inicialmente, os parâmetros foram elaborados para o Ensino Fundamental, só posteriormente foram criados conteúdos para o Ensino Médio (PCNEM), a fim de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e internacionais. Tais documentos foram concebidos como um conjunto de orientações e

recomendações, no intuito de dar suporte ao trabalho docente; porém, sem caráter obrigatório. Apesar disso, os PCN “ocupam lugar de destaque na história da educação nacional, influenciando a organização curricular, inclusive, para a formação de professores e de avaliações externas” (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018, p. 195).

A organização dos parâmetros previa o tratamento específico das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física, mas orienta a integração entre elas. Além disso, oportunizava espaço para que fossem contempladas questões de relevância social, tais como: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. A ênfase dada nos PCN se radicava na necessidade de problematização e análise dessas questões, que foram incorporadas aos parâmetros como temas transversais. A opção para inclusão desses temas no currículo do ensino se deu pelo tratamento transversal, tendência que se expressava em algumas práticas nacionais e internacionais, “em que as questões sociais se integram na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares. [...] os conteúdos são considerados como um meio para o desenvolvimento amplo do aluno e para a sua formação como cidadão” (BRASIL, 1997, p. 41).

A indicação, nesses documentos, do tratamento transversal para se abordar tais temas encontrava-se em consonância com a proposta da EA, conforme pontua Horácio Wanderlei Rodrigues (2004, p. 407), ao afirmar que “[...] não é a reprodução/divulgação de conhecimentos, mas sim a formação de uma consciência e de uma ética ambiental, como fica claro na leitura de seus princípios e objetivos, a exigir a sua presença, nos projetos pedagógicos, como eixo transversal”.

Assim como recomendado nos princípios da EA, o enfoque dado ao tema “meio ambiente” nos PCNs não se limita à preservação; ao contrário, o documento incorpora os aspectos sociais, econômicos, éticos e políticos no desenvolvimento da temática, uma vez que:

A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global (BRASIL, 1997, p. 187).

Nessa perspectiva, Rodrigues (2004, p. 407), ao discorrer sobre a função da EA, avalia que “a utilização de formas tradicionais de educação, pela criação de disciplinas específicas, para trabalhar temas transversais, tais como cidadania, direitos humanos e meio ambiente, que tem objetivo formativo e não meramente informativo, não tem dado certo”.

Outro ponto a ser destacado com relação aos PCN refere-se à recomendação de se trabalhar a temática ambiental na perspectiva interdisciplinar, a qual deverá ser inserida de modo

diferenciado, não se configurando como uma disciplina a mais, mas estando presente em todas as disciplinas, de modo que a temática perpassasse todos os componentes da matriz curricular. Portanto, a recomendação do trabalho com a EA, tanto nos PCN quanto nas conferências internacionais, dados os conteúdos e conhecimentos sobre Meio Ambiente, é interdisciplinar, e o caráter da abordagem é pela transversalidade, como destacado no trecho a seguir:

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais os conteúdos de Meio Ambiente foram integrados às áreas, numa relação de transversalidade, de modo que impregne toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, crie uma visão global e abrangente da questão ambiental, visualizando os aspectos físicos e histórico-sociais, assim como as articulações entre a escala local e planetária desses problemas (BRASIL, 1997, p. 193).

É possível perceber que o trabalho com a EA guarda aspectos que geram consensos, mas há também aqueles que ainda causam divergências, como esclarece Santos (2015, p. 76):

Quanto aos aspectos consensuados, ressalta-se a EA como integrante do processo educativo de todo o país; a construção de conhecimentos, atitudes, comportamentos e valores coerentes com a sustentabilidade ambiental; a inclusão da EA na formação inicial e continuada de todos os profissionais; a perspectiva interdisciplinar na EA formal. Dos aspectos divergentes, o principal refere-se à EA não se constituir disciplina na Educação Superior.

A autora esclarece que a falta de consenso sobre a disciplinarização ou não da EA na Educação Superior centra-se na garantia de espaço da temática no currículo, haja vista que a maioria das IES tem seu currículo organizado de forma disciplinar. Contudo, salienta que há os que veem a inclusão da EA de modo transversal e perpassando todo o currículo como uma alternativa de superação da perspectiva hegemônica de fragmentação do conhecimento³¹. No entanto, cumpre destacar que a BNCC veio em substituição aos PCN.

Ainda em relação aos instrumentos legais, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são um conjunto de princípios, fundamentos e orientações considerados fundamentais para elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas e curriculares das Instituições de Educação Superior do país.

A regulamentação da proposta de diretrizes curriculares nacionais só aconteceu graças à previsão da LDBEN, que estabeleceu como um dos deveres das universidades a definição dos currículos dos seus cursos e programas, respeitadas as diretrizes gerais pertinentes (DINIZ-PEREIRA, 2021).

Segundo Paulo Roberto Teixeira Junior (2020), as DCN surgiram em substituição ao currículo mínimo instituído na Educação Superior por ocasião do Regime Militar, os quais se

³¹ Essas divergências em relação ao modo de se incluir a EA serão tratadas de modo aprofundado no item 2.3.

configuravam como disciplinas e cargas horárias estabelecidas pelo próprio MEC para cada curso de graduação no país. De acordo com esse autor, os currículos mínimos vigoraram no ensino superior brasileiro até início dos anos 2000. Ao estabelecer um comparativo entre o currículo mínimo e as diretrizes, Junior (2020, p. 1) esclarece que “as DCN, diferentemente dos currículos mínimos, visam orientar as instituições na construção dos projetos pedagógicos sem, contudo, subtrair das instituições sua autonomia para decidir o que ensinar, como e quando”.

Corroborar esse entendimento o próprio Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004), ao enfatizar que:

É evidente que as Diretrizes Curriculares Nacionais, longe de serem consideradas como um corpo normativo, rígido e engessado, a se confundirem com os antigos Currículos Mínimos Profissionalizantes, objetivam, ao contrário ‘servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem **múltiplos perfis profissionais**, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, **privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais**” (BRASIL, 2004, p. 2, grifo no original).

Ainda que não subtraia das instituições sua autonomia para decidir o que ensinar, como e quando, trata-se de orientações para elaboração dos currículos que devem ser acatadas por todas as instituições de ensino superior, com a finalidade de assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes e para efeito de avaliação da Instituição para a autorização e reconhecimento de cursos bem como suas renovações.

As DCN são constituídas por resolução emitida pela Presidência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação e pelo seu respectivo parecer, expedido por relator(a), o qual passa pela apreciação da Câmara. Assim, as resoluções e os pareceres orientam as Instituições de Educação Superior quanto aos aspectos comuns a serem observados por todos os cursos, como: Perfil do formando; Competência, habilidades e atitudes; Habilitações e ênfase; Conteúdo curriculares; Organização do curso; Estágios e atividades complementares; Acompanhamento e Avaliação e também quanto aos aspectos específicos, como à natureza e às peculiaridades de cada curso.

Desse modo, a identificação da presença, ou não, da Educação Ambiental nas DCN mostra-se de suma importância, haja vista que tais documentos dão direção ao currículo e, por conseguinte, o espaço-tempo dos conhecimentos, saberes e práticas tidos como significativos à formação dos(as) Professores(as) em todo país (SANTOS, 2015).

A partir das DCN gerais e dos cursos de licenciatura específica a serem pesquisados,

observa-se que três diretrizes trazem de modo explícito a EA; 6 diretamente, 4 indiretamente e o mesmo número, 4, não consta sequer menção à dimensão ambiental, conforme Quadro 6.

Quadro 6 - EA nas DCN para os cursos de licenciatura ofertados na IES pesquisada

Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de licenciaturas e a presença da EA			
Explícita	Diretamente	Indiretamente	Omissa
Educação Física	Ciências Biológicas	Filosofia	Artes Visuais
Formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	Enfermagem	História	Ciências Sociais
	Física	Matemática	Letras
	Geografia		Música
	Pedagogia		Teatro
	Química		

Fonte: Elaborado pela autora (2021), a partir de Santos (2015).

O Quadro 6 demonstra a presença da EA de modo explícito nas diretrizes gerais, aquelas que subsidiam as demais diretrizes de formação de professores(as) e em diretrizes de apenas um curso específico, de Educação Física. As DCN dos 15 cursos de licenciatura datam de 2001 a 2018; portanto, tais documentos foram aprovados após a determinação na legislação da inclusão da EA em todos os níveis de ensino, Lei de Política Nacional de Educação Ambiental, de 1999, ou até mesmo a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Ainda, assim, algumas das DCN analisadas foram aprovadas sem contemplar a EA; portanto, em clara desobediência ao que determina a legislação.

No que tange às DCN para “Formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”³², tratam-se de orientações que subsidiam as demais diretrizes relativas às licenciaturas e, após análise da mesma, percebe-se que a EA encontra-se presente no documento, de modo explícito, conforme se observa:

§ 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica (BRASIL, 2015, p. 4).

³² Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, e o Parecer CNE/CP n.º 2/2015. Diniz-Pereira (2021) considera que essa norma apresenta avanços, ao apresentar em um único documento diretrizes para a formação inicial e para formação continuada de professores(as), com o propósito de articular essas etapas do desenvolvimento profissional dos(as) docentes da educação básica e de dedicar um capítulo específico sobre a “valorização dos profissionais do magistério”, concebida como “uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada”.

Nesse sentido, as DCN propõem que o projeto de formação seja elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e estabelecem que seja contemplado, dentre outras, “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015, p. 5).

No que tange ao perfil do egresso, as DCN (BRASIL, 2015) estabelecem como expectativa a capacidade de:

demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; [...] realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros (BRASIL, 2015, p. 8).

Além disso, as diretrizes estabelecem que a EA esteja presente na estrutura dos cursos de formação inicial, da seguinte forma:

Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando: [...] i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; [...] II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: [...] d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2015, p. 10).

Assim, além da EA ser contemplada nessas diretrizes referentes à formação de professores, inicial e continuada, a DC para o Curso de Educação Física também traz essa orientação de modo explícito. Na DCN para o curso, a inclusão dos conhecimentos ambientais deverá ser feita na etapa comum do currículo, isto é, refere-se à parte “formação geral” comum, tanto para o grau de bacharel quanto para a licenciatura; são os saberes

procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física, a exemplo de código de ética, diagnóstico e avaliação, estratificação de risco, variáveis de prescrição do exercício, meio ambiente e sustentabilidade, diversidade cultural, diferenças individuais e outros (BRASIL, 2018b, p. 2).

Ao se referir à etapa específica para a formação em licenciatura em Educação Física, as

diretrizes recomendam a inclusão das atividades de “pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras temáticas centrais da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018b, p. 5). Considerando que a formação do graduado em Educação Física é estruturada em duas etapas – comum e específica –, percebe-se, pela análise, a orientação à IES de se trabalhar com a EA nas duas etapas do currículo do curso. Contudo, conforme mencionado anteriormente, as diretrizes visam orientar as IES na elaboração dos projetos pedagógicos, e as Instituições de Ensino gozam de autonomia pedagógica para essa decisão.

A recomendação de maneira direta para formação ambiental foi percebida nas DCN dos cursos de Ciências Biológicas, Enfermagem, Geografia, Pedagogia e Química. Tais recomendações estão presentes em forma de uma menção à questão ambiental, à formação cidadã, às múltiplas interações sociedade natureza, à compreensão da vida como processos interativos complexos, entre outras.

Em relação às DCN para o Curso de Ciências Biológicas, o legislador dá a ideia, logo no início do documento, da formação em Ciências Biológicas que se espera, a qual

[...] deve possibilitar a compreensão de que a vida se organizou através do tempo, sob a ação de processos evolutivos, tendo resultado numa diversidade de formas sobre as quais continuam atuando as pressões seletivas. Esses organismos, incluindo os seres humanos, não estão isolados, ao contrário, constituem sistemas que estabelecem complexas relações de interdependência. O entendimento dessas interações envolve a compreensão das condições físicas do meio, do modo de vida e da organização funcional interna próprios das diferentes espécies e sistemas biológicos. Contudo, particular atenção deve ser dispensada às relações estabelecidas pelos seres humanos, dada a sua especificidade. Em tal abordagem, os conhecimentos biológicos não se dissociam dos sociais, políticos, econômicos e culturais” (BRASIL, 2001b, p. 1).

Desse modo, as DCN para o curso de licenciatura em Ciências Biológicas recomendam uma formação que compreenda a vida centrada em processos interativos, complexos, dos quais o ser humano faz parte, juntamente às demais formas de vidas, cujos conhecimentos biológicos não se encontram isolados, em si mesmos, mas em interação com as dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais.

A partir disso, é possível perceber a presença da EA nessas diretrizes ainda em três outros pontos; a saber: Perfil dos formandos, Competências e Habilidades e Conteúdos Curriculares.

Ao traçar o perfil dos formandos, as diretrizes orientam que os formandos em Ciências Biológicas deverão apresentar, dentre outras, a seguinte característica:

consciente da necessidade de atuar com qualidade e responsabilidade em prol da conservação e manejo da biodiversidade, políticas de saúde, meio ambiente, biotecnologia,

bioprospecção, biossegurança, na gestão ambiental, tanto nos aspectos técnicos-científicos, quanto na formulação de políticas, e de se tornar agente transformador da realidade presente, na busca de melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 2001b, p. 3).

Em se tratando de competências e Habilidades, essa norma recomenda que a formação do(a) estudante em Ciências Biológicas lhe possibilite:

a) Pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;[...] d) Portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva sócio-ambiental (BRASIL, 2001b, p. 3).

Quanto aos conteúdos curriculares, as DCN para esse curso trazem o conteúdo básico “Ecologia”, que compreende as “Relações entre os seres vivos e destes com o ambiente ao longo do tempo geológico. Conhecimento da dinâmica das populações, comunidades e ecossistemas, da conservação e manejo da fauna e flora e da relação saúde, educação e ambiente” (BRASIL, 2001b, p. 5).

Já nos conteúdos curriculares das DCN para o Curso de Enfermagem, se encontra a orientação sobre a dimensão ambiental, especificamente no eixo Ciências Humanas e Sociais, que compreende

os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença (BRASIL, 2001f, p. 7).

Valores defendidos pela EA também estão presentes nas DCN para o curso de enfermagem em outros itens. O item “perfil do formando, egresso/profissional” afirma esperar que o(a) estudante desenvolva a capacidade para “atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano”(BRASIL, 2001f, p. 4). Para tanto, a estrutura do curso deverá assegurar [...] “a visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade [...] a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no enfermeiro atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade” (BRASIL, 2001f, p. 9).

Levando-se em conta que as diretrizes para o curso de Enfermagem foram elaboradas em conjunto com as DCN para os cursos de Medicina e Nutrição, agrupados na categoria Cursos de Graduação da área de Saúde, assim, antes de o legislador apresentar as diretrizes específicas de cada curso, são apresentados o conceito de saúde, os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS). Desse modo, percebe-se que se tratam de diretrizes gerais a serem atendidas pelo três cursos

da área de saúde, as quais estabelecem que as ações e serviços públicos de saúde e os serviços privados contratados ou conveniados que integram o SUS, obedecem a princípios, dentre eles, a “integração em nível executivo das ações de saúde, meio ambiente e saneamento básico”(BRASIL, 2001f, p. 4).

Percebe-se também uma certa sintonia entre os ensinamentos da EA e o objetivo das diretrizes para os cursos da área de saúde; isto é, o objetivo comum aos três cursos, a saber:

levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a aprender a aprender que engloba aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades (BRASIL, 2001f, p. 4).

Desse modo, é possível depreender, por este fragmento, a preocupação com a formação do ser humano como um todo, nas suas interações e de maneira a garantir sua autonomia, ou seja, a formação não apenas no aspecto específico do conhecimento da área de enfermagem.

Nessa perspectiva encontram-se também as DCN para o curso de Geografia, Parecern.º CNE/CES 492/2001, que partem de alguns pressupostos, dentre esses, que

A geografia, em seu processo de desenvolvimento histórico como área do conhecimento, veio consolidando teoricamente sua posição como uma ciência que busca conhecer e explicar as múltiplas interações entre a sociedade e a natureza. Isso significa dizer que possui um conjunto muito amplo de interfaces com outras áreas do conhecimento científico. Assim, coloca-se a necessidade de buscar compreender essa realidade espacial, natural e humana, não de uma forma fragmentada, mas como uma totalidade dinâmica (BRASIL, 2001e, p. 10).

Tal entendimento é reforçado no item “Perfil do formando”, quando as diretrizes orientam como uma capacidade a se desenvolver, dentre outras, a de “compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia” (BRASIL, 2001e, p. 10). Isto é, a concepção de meio ambiente adotada nas diretrizes diz respeito àquele do qual o ser humano faz parte, “como espaço relacional, em que a presença humana, [...] aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela” (CARVALHO, 2008, p. 37).

Nas diretrizes para o curso de Física (Parecer CNE/CES 1.304/2001) encontra-se também, no item “Perfil do formando”, a orientação a respeito da dimensão ambiental. Ao traçar o perfil, as diretrizes pontuam que, no perfil geral de formando, podem se diferenciar perfis específicos em razão da diversificação curricular promovida pelos módulos sequenciais complementares ao núcleo básico comum do currículo, dentre os módulos sequencias, está o “Físico – interdisciplinar”. Neste

módulo, utiliza-se “prioritariamente o instrumental (teórico e/ ou experimental) da Física em conexão com outras áreas do saber, como, por exemplo, Física Médica, Oceanografia Física, Meteorologia, Geofísica, Biofísica, Química, Física Ambiental, [...] (BRASIL, 2001d, p. 3).

Outro documento que contempla diretamente a formação ambiental são as DCN para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006), quando afirmam que o curso, por meio da teoria e da prática, pesquisa e reflexão, favorecerá “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”. (BRASIL, 2006, p. 1). Esse termo “ambiental-ecológico” é empregado ainda ao definir as competências que se espera do egresso desse curso, em dois incisos, X e XIV, o que poderia levar o leitor a inferir que o tratamento das questões ambientais estaria reduzido ao aspecto biológico. Por outro lado, ao mencionar a estrutura do curso de Pedagogia, fica claro que o tratamento é mais abrangente. Assim,

[...] respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea (BRASIL, 2006, p. 3).

Quanto às DCN para o Curso de Química (Parecer n.º CNE/CES 1.303/2001), as últimas diretrizes analisadas, que apresentam um tratamento das questões ambientais de maneira direta, logo nas primeiras palavras do relator, tem-se o entendimento sobre o tratamento a ser dado nas diretrizes, conforme se verifica:

No limiar deste novo século – e novo milênio – emerge uma nova subjetividade, um sentimento coletivo, generalizado, mundializado, traços de uma nova cultura em formação, de um novo momento histórico – a que muitos denominam pós-modernidade – caracterizado pela economia pós-industrial, pela compreensão do homem como um ser pluridimensional, pelo estabelecimento de novas concepções de limites, distâncias e tempo, pelo sentimento de responsabilidade em relação aos recursos naturais, pela busca de qualidade de vida (BRASIL, 2001c, p. 1).

Tal entendimento em relação às primeiras palavras acaba gerando a expectativa de que, de certa forma, em relação à licenciatura, é frustrada. A orientação quanto à dimensão ambiental para a licenciatura só está presente no item relativo ao ensino de Química, quando recomenda, dentre outras competências, que o(a) estudante possa “Compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados às aplicações da Química na sociedade” (BRASIL, 2001c, p. 7). Por outro lado, no que tange ao grau de bacharelado, constam

orientações em relação a

Possuir conhecimento da utilização de processos de manuseio e descarte de materiais e de rejeitos, tendo em vista a preservação da qualidade do ambiente. [...] Saber realizar avaliação crítica da aplicação do conhecimento em Química tendo em vista o diagnóstico e o equacionamento de questões sociais e ambientais.[...] Ter conhecimentos relativos ao assessoramento, ao desenvolvimento e à implantação de políticas ambientais (BRASIL, 2001c, p. 5-6).

Ora, as diretrizes são capazes de orientar que, dentre as competências relacionadas à formação pessoal do(a) docente, inclua “possuir conhecimento sólido e abrangente na área de atuação, com domínio das técnicas básicas de utilização de laboratórios” (BRASIL, 2001c, p. 6), mas não preveem que a utilização de laboratórios vai acarretar manuseio e descarte de materiais e de rejeitos; portanto, exigirá conhecimento para isso. Já as demais competências mencionadas no trecho dizem respeito à competência esperada de todos(as) os(as) profissionais, que é o entendimento da relação da sua área, com as questões socioambientais. Tal constatação reforça o argumento utilizado na discussão realizada no capítulo anterior, sobre a falta de identidade das licenciaturas, que as coloca numa posição inferior, se comparadas aos cursos de bacharelado. Por outro lado, reforça também a ideia de que é preciso dar aos cursos de licenciatura o lugar de importância que hoje eles não têm nas IES.

No que se refere às DCN que contemplam a formação ambiental, de modo indireto, tem-se as diretrizes para os cursos de Filosofia, História e Matemática, as quais orientam o desenvolvimento de competência dos(as) estudantes para transitar entre as fronteiras do seu campo específico e outros campos, como se observa nas diretrizes para o curso de história, Parecer CNE/CES n.º 492/2001, “Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento” (BRASIL, 2001e, p. 8). Portanto, há a recomendação de diálogo entre áreas distintas. Com isso, pode-se vislumbrar a possibilidade de se abordar as questões ambientais por meio da transdisciplinaridade. Assim, a classificação de presença da EA de modo indireto se deu com base no entrever de uma possibilidade.

As DCN para os cursos de Filosofia e de Matemática trazem – além da previsão de favorecer a competência do(a) estudante de buscar o conhecimento por meio da interação máxima entre as disciplinas – a orientação de desenvolver competências e habilidades relevantes para EA, por exemplo, o entendimento da interdependência dos contextos e promoção da cidadania. Como se percebe nas diretrizes para o curso de Filosofia (Parecer CNE/CES n.º 492/2001), a qual recomenda favorecer a:

Capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a

problemas, nos diversos campos do conhecimento;[...]Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos (BRASIL, 2001e, p. 3).

Em relação às DCN para o curso de Matemática (Parecer CNE/CES n.º 1.302/2001), a recomendação é que os currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática devem ser elaborados de maneira a desenvolver, dentre outras competências e habilidades, a “educação abrangente necessária ao entendimento do impacto das soluções encontradas num contexto global e social [...] trabalhar na interface da Matemática com outros campos de saber” (BRASIL, 2002b, p. 4).

Já a omissão em relação à EA foi percebida nas DCN para os cursos de Artes Visuais, Ciências Sociais, Letras, Música e Teatro, as quais se restringiram às orientações específicas da área. Todavia, os pareceres sobre as diretrizes, de modo geral, trazem a orientação que as IES, na elaboração dos currículos, observem as normas específicas aos cursos de licenciatura, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, e respectivo parecer). Assim, tendo em vista que a EA está presente nessa norma, as IES, ao elaborarem o currículo para o seu curso, necessariamente se deparariam com orientação nesse sentido; porém, o Conselho Nacional de Educação foi além e aprovou, em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). Tal instrumento normativo é de suma importância para a inclusão da EA na educação escolar, o qual trata-se da Resolução n.º 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior. Com base na PNEA, essa normativa ratifica que

[...] a Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos (BRASIL, 2012a, p. 3).

Ao discorrer sobre o papel das diretrizes, especificamente das DCNEA, Taís Conceição dos Santos e Marco Antonio Ferreira da Costa (2015, p. 146) esclarecem o seguinte:

Diretrizes são orientações para o pensamento e a ação. Neste sentido, as DCNEA trazem orientações explícitas de como deve ser pensada e conduzida a ação educacional [...], em relação à EA. Neste contexto, percebe-se um destaque ao papel transformador e emancipatório da EA, diante do atual contexto nacional e mundial no qual a preocupação com o desequilíbrio ambiental, a extinção de algumas espécies, as mudanças climáticas locais e globais tornam-se latentes.

Ademais, o(a) legislador(a) – assim como foi feito na PNEA – reforça o caráter interdisciplinar e a inclusão da EA, de preferência, não disciplinarizada ou como componente curricular específico, com exceção, novamente, para áreas e atividades voltadas para o aspecto metodológico da EA.

Ao analisar as DCNEA, Santos e Costa (2015) chamam a atenção para o seguinte fato:

[...] apesar do documento incentivar a todo instante o desenvolvimento da EA na perspectiva interdisciplinar, o mesmo não atenta para o fato de que no Brasil, ainda hoje, encontramos uma educação compartimentada na qual as áreas de conhecimento pouco dialogam entre si e também com a realidade dos alunos. É claro que indicar o caminho a ser trilhado no desenvolvimento da EA é importante, mas somente isso não garante a inserção desta temática na prática educativa (SANTOS; COSTA, 2015, p. 146).

Nesse sentido, os autores enfatizam que a edição de uma normativa que orienta os(as) docentes para o desenvolvimento da dimensão ambiental é tão importante quanto a oferta de condições a esse corpo docente para o desenvolvimento do trabalho com esse enfoque. Assim, destacam, nesse processo de inclusão da EA, a necessidade da capacitação permanente de professores(as) e a melhoria das condições de trabalho.

A novidade das DCNEA, quanto à exceção ao modo de inclusão em relação à PNEA, fica a cargo da menção aos programas e projetos de graduação, de modo que também passa a ser facultativa a inclusão por meio de componente curricular específico. Assim,

A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico. Parágrafo único. Nos cursos, programas e projetos de graduação, pós-graduação e de extensão, e nas áreas e atividades voltadas para o aspecto metodológico da Educação Ambiental, é facultada a criação de componente curricular específico (BRASIL, 1999, p. 3).

Para a efetivação dessa dimensão da educação, percebe-se uma expectativa em relação ao papel das universidades, no sentido de estabelecer parcerias para capacitação de profissionais para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da EA na sua atuação escolar e acadêmica. Percebe-se, sobretudo, uma especial atenção em relação aos cursos de formação de professores(as), tanto a inicial quanto a formação continuada, bem como aos cursos e programas de pós-graduação, no intuito de formar, com essa abordagem de EA, com enfoque com caráter na metodologia integrada e interdisciplinar, conforme pode se observar:

Art. 19. Os órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino devem articular-se entre si e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação, para que os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação Básica e na

Superior capacitem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica. § 1º Os cursos de licenciatura, que qualificam para a docência na Educação Básica, e os cursos e programas de pós-graduação, qualificadores para a docência na Educação Superior, devem incluir formação com essa dimensão, com foco na metodologia integrada e interdisciplinar (BRASIL, 2012a, p. 3).

Acompanha esse entendimento o parecer CNE/CP n.º 14/2012, de 05 de junho de 2012, que aprova as DCNEA e acrescenta que:

A formação inicial, contudo, não é suficiente, devendo os sistemas de ensino, em colaboração com outras instituições, instituir políticas permanentes que incentivem e dêem condições concretas de formação continuada, para que se efetivem os princípios e se atinjam os objetivos da Educação Ambiental. Por outro lado, no âmbito da Educação Superior, as Diretrizes e as normas para os seus cursos e programas devem, necessariamente, ser atualizados, para que seja prescrito o adequado para a formação com a dimensão da Educação Ambiental (BRASIL, 2012, p. 22).

As DCNEA propõem que a integração da EA nas instituições de ensino se dem para além do currículo. Para isso, a IES deve contemplar o “estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, integrando proposta curricular, gestão democrática, edificações, tornando-as referências de sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2012a, p. 5). Nesse sentido, o parecer esclarece a quem compete esse estímulo e o propósito desses espaços educadores:

Os sistemas devem, ainda, promover as condições para que as instituições educacionais constituam-se em espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território (BRASIL, 2012, p. 22).

Desse modo, os sistemas de ensino, nas esferas federal, estadual, bem como municipal, devem promover as condições para que as instituições se tornem espaços educadores sustentáveis, onde currículos, gestão e edificações mantêm, com o intuito pedagógico, uma relação harmoniosa com o meio ambiente, de modo que venham a ser referências na sua região.

Por fim, vale ressaltar a ênfase dada, tanto nas DCNEA quanto no seu respectivo parecer, na tríade acadêmica: ensino, pesquisa, extensão e gestão³³. De acordo com as diretrizes, as IES devem promover sua gestão e suas ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas pelos princípios e objetivos da Educação Ambiental.

Tal tríade – ensino, pesquisa e extensão – constitui um preceito constitucional a ser obedecido pela Universidade brasileira, a qual deve desenvolver suas ações sem perder de vista

³³ Essa tríade na IES – assim como na história de Alexandre Dumas, “Os três mosqueteiros” (1844) – é composta, na verdade, por quatro elementos, isto é, por quatro dimensões indissociáveis, haja vista que a gestão é imprescindível para o funcionamento da instituição, e esta é feita – sobretudo nas IES pública – pelos seus próprios membros.

esses pilares fundamentais, de modo a não compartimentá-los, possibilitando ao(à) estudante experienciar na formação universitária a sua coexistência.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96, no seu artigo 43, traz como uma das finalidades da educação superior a tríade universitária. Ainda no mesmo artigo, mas nos incisos VII e VIII, a extensão é tratada como elo em duas situações distintas, conforme se observa:

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

Ao recomendar a promoção da extensão, aberta à participação popular, a LDB 9.394/96 busca interligar a universidade com a comunidade. Em relação à segunda situação, a extensão é vista como uma ponte pela qual transitam conhecimentos e partilha de vivências entre a comunidade universitária e a comunidade da educação básica. Essa perspectiva de prática educativa dialógica é corroborada no conceito de extensão elaborado no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), além de reforçar a importância da indissociabilidade do tripé universitário, da seguinte forma: “A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 15).

A tríade universitária também é reforçada na maioria das diretrizes para os cursos de licenciatura analisadas. Nesses documentos, a orientação é no sentido de promover a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação de professor(a), fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Diante disso, faz-se necessário analisar as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, aprovada por meio da Resolução CNE/CES n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, haja vista que tal normativa define os princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das IES de todos os sistemas de ensino do país.

Segundo Moacir Gadotti (2017), a ideia de incluir a extensão no currículo da universidade não é recente. Inicialmente, ela surgiu no Plano Nacional de Educação, referente ao período de 2001-2010, nas Metas 21 e 23, instituindo a “10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas”

(BRASIL, 2001a, p. 39). Essa obrigatoriedade ressurgiu no PNE de 2014-2023, na Estratégia 7, da Meta 12, com o seguinte teor: “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014, n.p.).

Ao traçar um comparativo entre os planos, Gadotti (2017) aponta um indicativo que considera ser um importante avanço entre a visão da Extensão Universitária entre o primeiro e o segundo PNE. Para o autor, o PNE de 2014 expressa um ponto de vista mais popular e emancipatório, ao dar prioridade à atuação com maior fragilidade social. Isto é, a norma, ao revelar esse ponto de vista, demonstra o pertencimento a uma comunidade, a uma nação, no caso, do PNE – que não é indiferente às fragilidades sociais – e assim direciona as ações às áreas com necessidades concretas e mais urgentes da população.

As diretrizes para extensão regulamentam “as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos documentos normativos” (BRASIL, 2018c, p. 2). De acordo com essas diretrizes, as atividades extensionistas devem compreender, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos. Ademais, os cursos superiores de pós-graduação também podem se orientar por essa normativa, a depender da IES. Isto é, as atividades extensionistas deverão ser incluídas no currículo do curso da graduação, sem implicar alteração no total da sua carga horária curricular, inclusive dos currículos dos cursos de pós-graduação.

A despeito disso, Gadotti (2017, p. 4) reconhece que os desafios atuais para o cumprimento do PNE, no que tange à curricularização da extensão, centram-se no “campo da superação de uma visão academicista da universidade, para que ela consiga sair de seus muros, integrando, interdisciplinarmente, os saberes das comunidades”. Isto é, o desafio da curricularização é romper com o isolamento da universidade e de tudo que é produzido pela comunidade universitária, e esta instituição estabelecer um diálogo com o seu entorno e com os conhecimentos das comunidades. Desse modo, para o autor, a curricularização apresenta duas vertentes: de um lado, trata-se de cumprir uma obrigação constitucional da universidade de realizar suas atividades com foco no tripé universitário, de modo indissociável; e, de outro, refere-se ao papel social da universidade, cujo cumprimento só será possível caso haja interação com a sociedade, de modo a realçar a relevância

social do ensino e da pesquisa.

Em relação à presença da EA nas diretrizes para extensão, nota-se apenas a presença do termo genérico “meio ambiente”, não dando condições, sequer, para inferir a concepção do termo adotado, embora a menção na norma da observância das DCNEA seja um indicativo de possibilidade de tratamento, conforme estabelecido na normativa de referência, como se pode perceber:

Art. 6º Estruturam a concepção e a prática dos Princípios da Extensão na Educação Superior: III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena (BRASIL, 2018c, p. 2).

Destarte, a curricularização da extensão abre a possibilidade de vislumbrar uma oportunidade de se incluir os conhecimentos concernentes à EA no currículo dos cursos de graduação, por meio de atividades extensionistas, talvez até mesmo no da pós-graduação, a depender da IES.

Enfim, neste tópico, discutiu-se o processo de inserção da EA nas normativas brasileiras, permitindo, assim, a construção de um panorama dos avanços e retrocessos dentro do arcabouço legal do país. Diante disso, é possível perceber que a revogação da Resolução CNE/CP .º 2, de 1º de julho de 2015, que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015), demonstra ser um retrocesso na área educacional, haja vista o posicionamento contrário de diversos estudiosos e entidades educacionais e, sobretudo, pelo fato de que havia um pouco mais de quatro anos da promulgação da legislação. Assim, as IES encontravam-se no período de adequação à norma; possivelmente, uma boa parte havia iniciado o processo de implementação das mudanças nos seus cursos de licenciatura, orientadas pela referida resolução, e o governo, então, simplesmente revoga a legislação, cabendo às instituições somente iniciar um novo processo de reformulação dos seus cursos, agora com base na BNC-Formação e na BNC-Formação Continuada. Tais normas, assim como a BNCC, representam não só a descaracterização da política nacional de formação de professores(as) bem como a de Educação Ambiental, revelando, assim, tratar-se de políticas de governo, e não de Estado, pois, à medida que há alterações no governo, mudam-se as políticas, o que demonstra uma total falta de compromisso com a educação – um setor primordial em qualquer país.

Nesse cenário, a discussão na IES do currículo que se deseja torna-se imperiosa. Por

consequente, o próximo tópico visa colocar em evidência alguns movimentos para a inserção da Educação Ambiental no ensino formal, por meio do currículo, e o modo como essa inserção tem sido feita nos cursos de licenciatura, a partir das bases de dados.

2.3. Tendências da Educação Ambiental no Brasil

Para Carlos Frederico B. Loureiro (2003, p. 28), o entendimento de Educação Ambiental definido no Brasil parte do pressuposto que concebe a “educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade”. O autor esclarece que o sentido adotado de “diálogo”, empregado na definição, remete ao significado original do termo, de troca e reciprocidade, cujo prefixo vem do grego *dia*, tornando-se o elemento estruturante da educação.

Nessa perspectiva, encontra-se também o conceito presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) que evidencia, em seu Art. 2º, o viés social da EA:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012a).

Esse conceito de Educação Ambiental, como uma dimensão da educação voltada para a prática que relaciona indivíduo e natureza coaduna com a concepção de EA presente no parecer que aprovou as diretrizes, o qual a concebe com base em uma “perspectiva socioambiental, da justiça ambiental, das relações comerciais equilibradas e das concepções de sustentabilidade” (BRASIL, 2012, p. 9).

Ao apresentar esses conceitos, tem-se a impressão de que se trata de um objeto único, homogêneo; porém, seguindo a proposta de Layrargues e Lima (2014), que compara a Educação Ambiental à noção de campo social defendida por Pierre Bourdieu (2004), a noção de campo é entendida como um

[...] espaço plural de agentes sociais e de posições conceituais e políticas que disputam a definição das regras de funcionamento, cultura e valores reconhecidos pelos integrantes de um determinado universo social que ele denomina de “campo”. Compreende [...] um conjunto de relações de dominação, subordinação e adesão associado a estratégias ideológicas de conservação ou de subversão da ordem estabelecida dentro deste espaço

social (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 23).

Tal noção remete à análise da Educação Ambiental às ideias de pluralidade, diversidade e de disputa pela definição legítima deste universo, e pelo direito de orientar os rumos de sua práxis. Além disso, remete também à percepção do movimento e da coexistência entre tendências que disputam a hegemonia do campo, neste caso, da EA.

Layrargues e Lima (2014) alertam para o risco da homogeneização da EA, pois, ao instituir o campo como objeto único e uniforme, reduz-se a variedade de características pedagógicas, políticas, éticas e epistemológicas que definem as concepções e práticas de Educação Ambiental. Além disso, é fato que o campo da EA “já é atualmente reconhecido como multifacetado, composto por inúmeras correntes político-pedagógicas, mesmo que apresentando-se fortes interfaces entre algumas delas” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 25).

Segundo Loureiro e Layrargues (2001), o marco dessa diversificação em correntes se deu a partir da década de 1990, quando houve o abandono da perspectiva inicial predominantemente conservacionista da Educação Ambiental brasileira e passou-se a reconhecer o aspecto social do ambiente.

Para Layrargues (2003, p. 13), “[...] hoje não é mais possível afirmar que se faz Educação Ambiental sem qualificá-la. Já não é mais suficiente falar de uma Educação Ambiental genérica, conjugada no singular”.

Assim, ao longo do tempo, os educadores ambientais passaram adotar diferentes concepções de EA, que se pluralizaram, assumindo diversas expressões. Nesse sentido, a autora canadense Luci Sauvé (2005b) traz, por meio de uma cartografia da Educação Ambiental, 15 correntes diferentes de EA³⁴, sendo sete delas – naturalista, conservacionista/recursista, resolutiva, sistêmica, científica, humanista e moral/ética – identificadas como de longa tradição. As outras correntes listadas pela autora são consideradas mais recentes; a saber: holística, biorregionalista, praxica, crítica, feminista, etnográfica, da eco-educação e da sustentabilidade. Ao refletir sobre a cartografia do espaço pedagógico da EA, a autora esclarece que essa sistematização foi desenvolvida num contexto cultural exclusivamente norte-americano e europeu, explorando, entre outros, os bancos de dados ERIC e FRANCIS, pois, apesar de contar com diversos autores, não integra suficientemente os trabalhos dos educadores da América Latina, nem de outros contextos culturais e, por isso, Sauvé reconhece que o trabalho requer continuidade.

³⁴ Essas correntes são exploradas no capítulo “Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental”, do livro “Educação Ambiental”, das autoras Isabel Carvalho e Michele Sato, de 2005.

No Brasil, Sorrentino (1995) foi o precursor na classificação das diferentes correntes internas de EA, caracterizando quatro vertentes: a conservacionista, a ao ar livre, as relacionadas à gestão ambiental e as ligadas à economia ecológica (SOUZA, 2017).

Layrargues e Lima (2014) afirmam ser possível evidenciar, no debate ambiental, três macro-tendências principais recorrentes no país: a conservacionista, a pragmática e a crítica, as quais contemplam uma diversidade de posições mais ou menos próximas do tipo ideal considerado por cada uma delas. Essas macro-tendências são utilizadas como base para a criação de modelos político-pedagógicos para a EA. No Quadro 7, a seguir, é possível identificar essas macro-tendências e suas respectivas correntes.

Quadro 7 - As correntes das macro-tendências da Educação Ambiental no Brasil

Macro-tendências da Educação Ambiental			
	Conservacionista	Pragmática	Crítica
Correntes	Conservacionista	Para o Desenvolvimento Sustentável	Educação Ambiental Popular
	Comportamentalista	Para o Consumo Sustentável	Educação Ambiental Emancipatória
	Alfabetização Ecológica		Educação Ambiental Transformadora
	Autoconhecimento		Educação no Processo de Gestão Ambiental
	Atividades de senso-percepção ao ar livre		Ecopedagogia

Fonte: Souza (2017), com base em Layrargues e Lima (2014).

Segundo Layrargues e Lima (2014), a macro-tendência conservacionista está intimamente vinculada aos princípios da ecologia, da valorização do aspecto afetivo em relação à natureza e na mudança comportamental do indivíduo em relação ao ambiente, baseada em uma mudança cultural que tende a relativizar o antropocentrismo vigente, apesar de ainda estar distante das dinâmicas políticas e sociais e seus respectivos conflitos.

Na cartografia de Sauvé (2005b), essa corrente agrupa as propostas relacionadas à conservação dos recursos, tanto no que diz respeito à sua qualidade quanto à sua quantidade. Em suma, trata-se de uma corrente recursista – o que justifica a designação também adotada pela autora, pois:

Encontramos aqui uma preocupação com a “administração do meio ambiente”, ou, melhor dizendo, de gestão ambiental. A “educação para a conservação” certamente sempre foi parte integrante da educação familiar ou comunitária nos meios onde os recursos são escassos. [...] Os programas de educação ambiental centrados nos três “R” já clássicos, os da Redução, da Reutilização e da Reciclagem, ou aqueles centrados em preocupações de gestão ambiental (gestão da água, gestão do lixo, gestão da energia, por exemplo) se associam à corrente conservacionista/recursista (SAUVÉ, 2005b, p. 20).

De acordo com essa autora, nos últimos tempos, a educação para o consumo, além de uma questão econômica, passou a agregar de forma mais clara uma preocupação ambiental da conservação de recursos, associada a uma preocupação de equidade social.

No entendimento de Fredston Gonçalves Coimbra (2005), a finalidade dessa concepção de EA é despertar o interesse para assuntos relacionados à conservação dos recursos naturais, mais do que preocupações decorrentes da desigualdade entre os homens, pobreza, solidariedade, participação comunitária, qualidade de vida. Tais preocupações, para essa vertente, estariam reservadas a outras áreas de conhecimento, como a sociologia e a antropologia.

Para Lima (2004, p. 104), “a matriz conservadora entende que o atual estado das relações sociais globais e das relações entre a sociedade e o ambiente é satisfatório ou, senão plenamente satisfatório, o melhor que podemos conceber e pôr em prática”. Tal concepção remete à ideologia fatalista do capitalismo, tão combatida por Freire (2020, p. 21), uma ideologia “imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social, que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’”.

Por sua vez, a macrotendência pragmática caracteriza-se pela predominância da lógica de mercado sobre as outras esferas sociais, que difundiu e fortaleceu a ideologia do consumo. Além de demonstrar sinais de preocupação com o aumento da geração de resíduos sólidos. A revolução tecnológica e a inspiração privatista constitui a sua última fronteira para o progresso, com base nos termos adotados – como: economia verde, consumo consciente, responsabilidade socioambiental, modelos de certificações de qualidade socioambiental, de gestão ambiental, mecanismos de desenvolvimento limpo e produção ecoeficiente (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

O viés pragmático dessa corrente de EA funciona como um mecanismo de compensação para corrigir as “imperfeições” provenientes do atual sistema de produção, cuja base de sustentação centra-se no consumismo, na obsolescência planejada e no descarte dos bens de consumo. Essa compensação diz respeito ao fato de que o sistema gera um significativo aumento no volume do lixo produzido que, necessariamente, ao ser reciclado, volta à cadeia produtiva, para manter o ciclo e sua viabilidade (LAYRARGUES, 2002).

Santos (2010, citado por SOUZA, 2017) afirma que são muitas as críticas direcionadas à macrotendência pragmática; dentre elas, destacam-se a ambiguidade e as contradições que caracterizam a proposta de desenvolvimento sustentável; a percepção de que a educação deve promover a liberdade e a autonomia dos indivíduos, e não definir um fim particular, qualquer que

seja; a resistência ao esvaziamento de traços identitários e históricos da EA que a vinculam às lutas democráticas e aos ideais de emancipação humana; e, além disso, a suspeita de que a proposta foi motivada por interesses desenvolvimentistas ligados à hegemonia neoliberal.

No que concerne à macro Tendência crítica, geralmente ela é associada à da crítica social, também denominada de corrente praxica. A inspiração dessa corrente vem do campo da “teoria crítica”, que foi desenvolvida inicialmente na área de ciências sociais, e que passou a integrar o campo da educação, para, posteriormente, se associar ao campo da EA, na década de 1980 (SAUVÉ, 2005b, citado por ROBOTOM; HART, 1993).

Essa inspiração explica o fato do foco dessa macro Tendência estar centrado na “análise das dinâmicas sociais, que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais: análise de intenções, de posições, de argumentos, de valores explícitos e implícitos, de decisões e de ações dos diferentes protagonistas de uma situação” (SAUVÉ, 2005b, p. 30) .

Nesse sentido, Souza (2017, p. 178) vem corroborar esse entendimento, quando esclarece que essa macro Tendência se apoia “na revisão crítica dos fundamentos que possibilitam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do capital, procurando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental”. Segundo esse autor, as correntes agregadas por essa macro Tendência são formuladas em oposição às tendências conservadoras, as quais buscam contextualizar e politizar o debate ambiental, bem como problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade.

Desse modo, a macro Tendência crítica apresenta – conforme assevera Sato (2003) – uma relação intrínseca com a perspectiva de educação libertadora preconizada por Freire (1980), ao defender a autonomia e a criticidade do sujeito, o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça social. No que tange à EA, na visão filosófica freireana, a autora explica que

A pedagogia de Paulo Freire, libertadora e humanista (e não humanitária), pode ser transportada à EA em duas fases: A primeira fase deve considerar a possibilidade de transformar as sociedades através das ações participativas e políticas dos estudantes; Na segunda fase, a pedagogia escolar cessa e tende a se transformar na pedagogia humana, num processo permanente de libertação. A descoberta da “libertação”, no entanto, não pode ser puramente intelectual, ela deve envolver a ação com a reflexão, a qual Paulo Freire chama de práxis (SATO, 2003, p. 30).

Nessa perspectiva, a palavra-chave é “transformação”. A transformação da sociedade por meio de uma cultura de cidadania: de ações participativas e políticas e a transformação do humano enquanto ser-no-mundo e, portanto, parte do todo, que tem aflorada sua sensibilidade e seu senso de empatia com o próximo, na condição humana de ambos os sujeitos envolvidos na interação.

Segundo Sauvé (2005b), a postura crítica   o elemento político indispensável para a transforma o de realidades em diversos sentidos. “Não se trata de uma crítica estéril. Da pesquisa ou no curso dela emergem projetos de a o numa perspectiva de emancipa o, de liberta o das aliena es” (SAUVÉ, 2005b, p. 30).

Corroborando esse entendimento Layrargues (2003, p. 18), ao afirmar que “educar   emancipar” e vai além ao apontar a a o emancipatória como o meio capaz de romper com a barbárie do *status quo* vigente de sociedade e de civiliza o.

Souza (2017, p. 163), com base em Loureiro (2014), complementa essa ideia, ao discorrer sobre as críticas   forma como chegam às temáticas ambientais às institui es educacionais e ao tratamento que deve ser dado a elas, enfatizando que:

[...] a educa o ambiental s  ganha sentido e significado real na medida em que desenvolve a autonomia humana para escolher, refletir, decidir e agir de acordo com os princípios e valores cidadãos de respeito, honestidade, justiça, prudência, fraternidade, amor e solidariedade para com a realidade-mundo.

Desse modo, a EA faz um chamado   sociedade, em especial ao( ) educador(a), para se comprometerem com a tarefa político pedagógica de transforma o da realidade, que se mostra cotidianamente mais problemática, mas não inexorável, pois – nas palavras de Freire – “não se cria a sociedade nova da noite para o dia, nem a sociedade nova aparece por acaso. A nova sociedade vai surgindo com as transforma es profundas que a velha sociedade vai sofrendo” (FREIRE, 1989, p. 42).

Nesse sentido, antes de colocarmos em evidência alguns movimentos em prol dessa transforma o por meio da inser o da Educa o Ambiental no ensino formal, reconhecemos ser necessária uma discussão sobre o esvaziamento de sentido de conceitos fundamentais da EA. Por isso, o próximo item tem esse próposito.

2.3.1. Educa o Ambiental: de volta aos fundamentos

Loureiro (2012a), ao discutir os fundamentos da Educa o Ambiental, alerta para o esvaziamento de sentido pelo qual certos conceitos e categorias teórico-metodológicas passaram, em decorrência do desgaste sofrido pela presença recorrente e banalizada na fundamenta o de projetos, programas e a es.

Para o autor, tal esvaziamento compromete o entendimento mais aprofundado do que caracteriza a Educa o Ambiental, bem como a competência de suscitar a reflexão e um

posicionamento frente às correntes existentes, as quais, de modo legítimo, buscam se afirmar no processo de consolidação da EA, enquanto política pública no país, sobretudo após a aprovação da legislação que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, Lei n.º 9.795/1999).

Nessa direção, Tristão (2005, p. 253), por sua vez, já alertava que as palavras recorrentes nos discursos sobre EA, “começam a parecer sem sabor e a soar irremediavelmente falsas e vazias. Sabor e saber têm a mesma raiz etimológica. Precisamos resgatar o sabor do saber que está no desejo de mudar a vida”. Para essa autora, os termos “vagos” e “totalizantes”, que estão entremeados nos campos do sentido da EA, acarretam estresse ao cotidiano e retiram a intensidade das práticas dos sujeitos sociais.

Tal situação tem levado Tristão (2005) a considerar a possibilidade de que isso seja o elemento desencadeador do sentimento de frustração e angústia que sentem docentes e educadores e educadoras ambientais, ocasionalmente, diante do alto grau de idealização a respeito de reverter o quadro de destruição dos bens naturais e resgatar a relação cultura/natureza, sociedade/meio ambiente. Para a autora, o que mais pesa nesse desconforto não está no sentimento de corresponsabilidade, mas, sim, na sensação conflituosa entre responsabilidade e impotência, quando o resultado do processo educativo não gera práticas cotidianas significativas. Contudo, a autora reconhece que há “também quem acredite no potencial de mudança das linguagens denunciatórias e apocalípticas” (TRISTÃO, 2005, p. 253).

A justificativa apontada por Loureiro (2012a) pela baixa problematização teórico-prática reside num falso consenso de que todos(as) educadores(as) compartilham a mesma visão de mundo, compartilham o mesmo discurso, perseguem as mesmas metas no que tange ao tratamento da “questão ambiental”, diferindo apenas no que se refere ao setor social em que atuam, ou seja, em escolas, comunidades, unidades de conservação, meios de comunicação, empresas etc. Para o autor, essa é uma premissa falsa que requer ser esclarecida, analisada e superada.

Nesse sentido, Loureiro (2012a, p. 24, grifo no original) propõe o entendimento crítico de categorias-chave em EA, tais como: “*transformar, conscientizar, emancipar e exercer a cidadania* em educação e para o ambientalismo, enquanto movimento histórico de ruptura com a modernidade capitalista.”

Segundo o autor, o intuito não é esgotar os fundamentos da EA, mas lançar luz a conceitos que são estruturantes dos discursos elaborados na área e que têm sido abordados de modo superficial por ambientalistas, no que se refere aos aspectos social, histórico e político e suas consequências para a educação. Nesse sentido, a redação deste tópico vai ao encontro da proposta

de Loureiro (2012a), no sentido de instigar a reflexão e o autoesclarecimento sobre essas categorias, pois o ato de escrever é concebido pela autora desta tese como uma provocação ao pensar.

Assim, Loureiro (2012a) propõe trabalhar esses conceitos de modo que, em um processo dialógico, estes possam ser confrontados, compelindo movimento à atividade pedagógica, possibilitando esclarecer e identificar os diferentes campos teóricos que subsidiam a EA em suas diversas perspectivas, haja vista que

participação, interdisciplinaridade, respeito à diversidade biológica e cultural, entre outros princípios, viraram lugar-comum, como se tivessem um único significado, e sem que suas implicações no escopo de cada abordagem ou projeto sejam explicitadas, problematizadas, aceitas ou refutadas (LOUREIRO, 2012a, p. 26).

É fato que – em se tratando de EA – a recusa da uniformização reducionista e o respeito à diversidade de opinião e às condutas sociais são fundamentais, e apresenta coerência com a concepção de ambiente enquanto complexidade do mundo. Porém, o alerta do autor vai no sentido de que a defesa do diverso não pode levar a um pluralismo indiferenciado. Isto é, a ideia de que “tudo é válido”, desde que o objetivo seja proteger o ambiente, desconsiderando o modo que ele se constitui, não contribui para que se alcance novas relações sociais e formas sensoriais e perceptivas de se compreender e de se sentir como parte da sociedade e de uma vida no planeta.

Nessa perspectiva, Pedro Goergen (2010a), ao discorrer sobre a característica de polidiscursividade do campo da EA, afirma que

O discurso conciliador é, na maioria das vezes um falso discurso entre surdos. Quando os posicionamentos teóricos-metodológicos assumem características de profissões de fé, postas como se fossem de foro íntimo, há uma convivência com o monólogo estéril *inter pares* que, ao contrário de dar conta da complexidade e diversidade, não contribui para a compreensão aprofundada, ainda que polimorfa, dos problemas ambientais. Evitando o debate e a conversa efetiva, varrem-se para debaixo do tapete as diferenças e perde-se a oportunidade de desvelar as contradições que, inconciliáveis ou não, portam consigo, como já disse, não só divergências lógicas mas também modelos socioeconômicos distintos (GOERGEN, 2010a, p. 15).

A partir desse ponto de vista, o autor, ao analisar trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelos membros do GT 22 – Educação Ambiental da ANPEd, aponta a necessidade de definição mais precisa de conceitos-chave que se encontram no cerne desse campo de conhecimento, tais como: educação e ambiente.

Ao estabelecer um comparativo entre os termos “meio ambiente” e “educação”, Goergen (2010a, p. 16) destaca que, enquanto o primeiro termo demonstra uma relação intrínseca com “questões do conhecimento, do poder, da sociedade, do tempo e da ética e como se constitui nessas relações como espaço próprio e único de reflexão e investigação”, o mesmo não ocorre com o

conceito de educação, ainda que tal conceito apresente características polissêmicas.

Para melhor elucidar tais assertivas, o autor recorre aos seis objetivos presentes na Carta de Belgrado de 1975, que são conscientização, conhecimento, comportamento, competência, capacidade de avaliação e participação, assim especificados:

- **Conscientização:** levar os indivíduos e grupos associados a tomarem consciência do meio ambiente global e de problemas conexos e de se mostrarem sensíveis aos mesmos; - **Conhecimento:** levar os indivíduos e os grupos a adquirirem uma compreensão essencial do meio ambiente global, dos problemas a ele ligados, bem como do papel e lugar da responsabilidade crítica do ser humano; - **Comportamento:** levar os indivíduos e os grupos a assimilarem o sentido dos valores sociais, o sentimento profundo de interesse pelo meio ambiente e a vontade de contribuir para a sua proteção e qualidade; - **Competência:** levar os indivíduos e grupos a adquirirem a competência necessária à solução dos problemas, reconhecendo, como primeiro passo, que nem todos têm a capacidade técnica para resolver os desafios ambientais; - **Capacidade de avaliação:** levar os indivíduos e grupos a avaliarem medidas e programas relacionados ao meio ambiente, em função dos fatores de ordem ecológica, política, econômica, social, estética e educativa; - **Participação:** levar os indivíduos e grupos a perceberem suas responsabilidades e necessidades de ação imediata para a solução dos problemas ambientais (GOERGEN, 2010a, p. 16, grifos no original).

A partir desses objetivos, o autor afirma que tais ações, comportamentos e práticas, nada mais são do que faces de um novo modelo de educação, que se diferenciam de modo radical do modelo de educação que se põe a serviço da racionalidade dominadora e exploradora, disfarçado de uma narrativa moderna de progresso, que se pauta na confiança ilimitada no poder da ciência e da tecnologia.

Desse modo, Goergen (2010a, p. 17), com base em Theodor Adorno (1995), afirma que as questões a serem respondidas são “o que é” e “para que é” a educação, no sentido de se saber *a serviço de quem* se encontra o modelo de educação praticado, haja vista que

Esse é um ponto de extrema relevância, já que a criação da autoconsciência ambiental e a mudança do comportamento dos sujeitos estão diretamente atreladas ao processo de produção de um novo conceito de educação que não seja conivente com o modelo logocêntrico da racionalidade econômica, científica e instrumental que objetaliza o mundo e domina/explora a natureza.

Para tanto, o autor argumenta que a EA deve visar as questões formativas de cunho essencial do ser humano em sua integralidade, e não se restringir às questões específicas do contexto ambiental, uma vez que, ao adotar o conceito de educação de modo pleno, ou seja, na perspectiva de formação, pode-se assegurar que não existe formação parcial de um ou de outro aspecto da personalidade.

Em relação à consciência à qual a EA deve priorizar, ela deve ir além das questões ambientais e buscar a “inflexão em direção ao sujeito”, conforme nomeado por Adorno (1995), isto é, a EA deve buscar desenvolver uma consciência do ser humano acerca de si mesmo, de maneira a

realizar uma autoreflexão sobre o sentido de sua vida, no contexto do ambiente em que vive.

Goergen (2010a, p. 18) esclarece que o termo sujeito é empregado na acepção de “persona com a conotação heideggeriana holística de ser-no-mundo”; nisso, se estabelece “o caráter transdisciplinar da educação ambiental.”

Com efeito, o fato de a EA enxergar o ser humano *no* e *com* o mundo faz com que se amplie o campo de visão sobre as diversas interações às quais esse ser humano está exposto. Assim, a concepção de educação a ser explorada é no sentido de formação (*Bildung*), a qual se distancia do sentido generalizado de educação e se aproxima de uma forte conotação ética e estética, a fim de desenvolver de forma integral e equilibrada a capacidade do ser humano (GOERGEN, 2010a, com base em FLINCKINGER, 2010).

A partir dessa perspectiva crítica de considerar a existência humana *no mundo* e *com o mundo*, Freire (1981) afirma que

a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específica e exclusivamente humano. É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora (FREIRE, 1981, p. 53).

Para Freire (1981), a conscientização, bem como a educação, são práticas próprias do ser humano. No seu entendimento, a conscientização leva o ser humano a “tomar distância” da própria vida, possibilitando-o a refletir sobre si mesmo e sobre as suas relações com o mundo. Aí reside o estar com o mundo, ao contrário dos outros animais, que simplesmente se encontram no mundo, sem a possibilidade de emergir da própria vida, ajustados e aderidos a seu contorno.

Os seres humanos, “podendo romper esta aderência e ir mais além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se” (FREIRE, 1981, p. 53). Assim, “consciência de” e “ação sobre a realidade” formam um binômio inseparável que constitui o “ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação” (FREIRE, 1981, p. 53).

Ao discutir o aspecto relacional do ser humano na perspectiva Freiriana, Ivo Dickmann e Sônia Maria Marchiorato Carneiro (2021) esclarecem que

o mundo não é apenas o lugar onde habitamos, mas com o qual nos relacionamos e nos defrontamos – temos relações e não, simplesmente, contatos. Ao responder aos desafios que

o mundo lhe apresenta, o ser humano utiliza o mundo natural para criar o mundo da cultura e fazer História. E é a partir dessas relações comunicativas que ele vai-se fazendo mais humano (CARNEIRO, 2021, p. 105).

Por outro lado, Freire (1981, p. 53) enfatiza que “somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se”, contanto que sua reflexão seja direcionada para o exercício da ação transformadora da realidade a ser modificada.

Freire (1981) chama a atenção para o fato de que a conscientização deve ser “mais do que uma simples tomada de consciência. Supõe, por sua vez, superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo-ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada” (FREIRE, 1979, p. 46).

Em relação aos educadores e às educadoras, Dickmann e Carneiro (2021, p. 21) esclarecem que “somente educadores autônomos e conscientes de seu papel podem construir processos também conscientizadores. A conscientização e a autonomia, como condições de plenitude humana, são construídas na relação com os outros”.

Em outra direção, centra-se a preocupação da educação, que está voltada para o trabalho, para qualificação profissional dos indivíduos para ingresso no mercado de trabalho. Nas palavras de Goergen (2010a, p. 18) “profissionalização se conecta com economização e, portanto, desacoplamento do ideal da *Bildung* enquanto formação do homem integral, livre e autônomo”. Assim, a educação profissional do ser humano é a qualificação que não leva em conta o interesse e as necessidades do indivíduo, mas as demandas e exigências do mercado, o qual impõe regras às quais o ser humano, necessariamente, deve se adaptar. Nessa perspectiva, o autor recorre à concepção de educação de Adorno (1995), que a concebe como uma “consciência verdadeira”, “uma exigência política”.

Tal conceito de educação, que se refere ao processo de livrar a consciência da pressão exercida pela ideologia dominante da realidade posta, encontra-se fundamentado, conforme reflexão do autor, na formação do indivíduo como um todo, nos seus aspectos epistêmico, ético e estético, em oposição à concepção atual de educação como aquisição de informações, de conhecimentos e habilidades; em oposição, também, à educação instrumental com foco na utilidade material e econômica; por fim, em oposição ao vazio ético e à ausência de valores, que constituem, sabidamente, um dos grandes dilemas da EA.

Em suma, Goergen (2010a) sugere uma reflexão de modo aprofundado sobre o conceito e os sentidos de educação, bem como sobre as teorias educacionais adotados no campo do saber ambiental de modo corriqueiro e superficial. “Talvez assim se tornem, de algum modo, claros os

descaminhos da educação que contribuiram para os riscos ambientais que hoje nos ameaçam de receber, sorratamente, pela porta dos fundos o que expulsamos pela porta da frente” (GOERGEN, 2010a, p. 18).

Percebe-se que, a partir da definição dada de educação, foi possível refletir sobre a categoria *conscientizar*, que remete – no entendimento de Freire (1981) – à categoria *transformar*.

Nesse sentido, Loureiro (2012a, p. 28) argumenta que o seu ponto de partida para discutir EA no Brasil está em uma matriz que concebe “a educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimentos dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalista e na compreensão do mundo em sua complexidade da vida em sua totalidade”. Diálogo este empregado no sentido de troca e reciprocidade, que tem origem no prefixo grego *dia*, empregando movimento à ação pedagógica, e que se encontra na fundamentação da educação.

No entanto, vale ressaltar que Freire (1967) não atribui à educação toda a responsabilidade pela transformação social necessária; porém, a reconhece como instrumento para tal.

[...] não deve ser encarada a educação ingenuamente, como algo milagroso, que por si fizesse as alterações necessárias à passagem da sociedade brasileira de uma para outra forma. Porém, o que não se pode negar à educação, é a sua força instrumental, que inexistirá se superposta às condições do contexto a que se aplica. Vale dizer, por isso mesmo que, sozinha, nada fará, porque, pelo fato de “estar sozinha”, já não pode ser instrumental (FREIRE, 1967, p. 88).

Tristão (2005, p. 254) argumenta que a Educação Ambiental está imbricada a dois desafios fundamentais: de um lado, a questão dos desequilíbrios ecológicos, dos desgastes da natureza; e, de outro, a questão da educação, os quais são “heranças de um modelo de desenvolvimento socioeconômico que se caracteriza pela redução da realidade a seu nível material econômico, pela divisão do conhecimento em disciplinas que fragmentam a realidade, pela redução do ser humano a um sujeito racional, pela divisão das culturas”.

Para essa autora, em nome de uma racionalidade da ciência moderna, a ideologia cientificista tem se imposto em todo o mundo, inclusive no campo da educação e no campo ambiental.

Nesse sentido, Tristão (2005) busca analisar o campo semântico produzido por alguns termos da EA, no intuito de compreender sua manifestação como desenvolvimento individual/subjetivo/coletivo e, de modo concomitante, o poder que exerce sobre esse desenvolvimento, no que tange à emancipação, uma vez que a linguagem – para a autora – “é transformadora da ação sobre a natureza, da cultura, da sociedade, das interações” (TRISTÃO, 2005, p.

254).

Para essa reflexão, a autora elege três dimensões recorrentes no discurso da área: a dimensão ética, com a solidariedade; a dimensão política, com a participação; e a dimensão estética, com o reencantamento.

Em relação à dimensão ética: a solidariedade, Tristão (2005) se baseia em Santos (2000) para afirmar que o paradigma da modernidade compreende duas formas principais de conhecimento, o conhecimento-emancipatório e o conhecimento-regulação.

Para Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 78), “todo o conhecimento implica uma trajetória, uma progressão de um ponto ou estado A, designado por ignorância, para um ponto ou estado B, designado por saber”. A distinção entre as formas de conhecimento é feita “pelo modo como caracterizam os dois pontos e a trajetória que conduz de um ao outro” (SANTOS, 2002, p. 78).

Assim, o conhecimento-emancipação é uma trajetória entre um estado de ignorância, o qual o autor denomina de colonialismo para um estado de saber denominado de solidariedade. Já o conhecimento-regulação, é uma progressão entre um estado de ignorância designado de caos para um estado de saber denominado de ordem. Portanto, tais modelos de conhecimento apresentam trajetórias distintas. Enquanto o conhecimento-emancipação traça o percurso do colonialismo para solidariedade, o conhecimento-regulação movimenta-se do caos para a ordem. No entanto, a vinculação de modo recíproco entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação acarreta que esses dois modelos se articulem em equilíbrio dinâmico, de maneira que o poder cognitivo da ordem alimenta o poder cognitivo da solidariedade mutuamente.

Conforme fundamenta Santos (2002) e corrobora Tristão (2005), a realização desse equilíbrio dinâmico ocorreria na interface, dentre outras, de três lógicas de racionalidades percebidas e estruturadas nas redes de saberes e fazeres cotidianos: a racionalidade moral-prática, a racionalidade estético-expressiva e a racionalidade cognitivo-instrumental.

De todo modo, nos últimos dois séculos, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia tenha se imposto às demais racionalidades, o que levou à primazia do conhecimento-regulação em detrimento do conhecimento-emancipação, “a ordem transformou-se na forma hegemônica de saber e o caos na forma hegemônica de ignorância” (SANTOS, 2002, p. 79). Tal desequilíbrio permitiu que o conhecimento-regulação recodificasse, nos seus próprios termos, o conhecimento-emancipação. Desse modo, o saber no conhecimento-emancipação passou a estado de ignorância no conhecimento-regulação (a solidariedade foi recodificada como caos) e, de modo

inverso, a ignorância no conhecimento-emancipação passou a estado de saber no conhecimento-regulação (o colonialismo foi recodificado como ordem).

Diante dessa situação, Santos (2002) propõe reavaliar o conhecimento-emancipação e torná-lo prioridade em relação ao conhecimento-regulação. “Assim, uma primeira ruptura seria não considerar o caos ignorância e sim conhecimento, e outra estratégia seria revalorizar a solidariedade como forma de saber” (TRISTÃO, 2005, p. 254). De acordo com Santos (2002), essas estratégias são interdependentes; portanto, nenhuma delas é eficaz sem a outra.

Tristão (2005) alerta que sua abordagem não ignora as complexidades e contradições presentes nesse processo; porém, sua atenção se volta para prevalência da racionalidade cognitivo-instrumental, que trouxe prejuízos à situação ambiental do planeta ao difundir a ideia de dominação da natureza e da sua utilização em benefício da humanidade, levando a uma excessiva exploração dos denominados “recursos naturais”. Tal designação remete a uma concepção de natureza como fonte de recurso, a qual é vista dentro de uma lógica que se baseia na exploração até a sua exaustão.

A esse respeito, Tristão (2005) evoca o desejo de Humberto Maturana (2002) de um mundo idealizado, no qual fosse abolida a expressão “recurso natural” e se compreendesse que todo processo natural é cíclico e, se interrompido, seu ciclo finda. No entanto, Tristão (2005) reconhece que a prevalência do pensamento racional instrumental ainda se encontra fortemente impregnada, traduzindo sentidos utilizados no campo ambiental, de modo a colocar em evidência um entendimento voltado à razão, dando-lhe um caráter universal e desassociado da prática social cotidiana.

Para suporte aos seus argumentos, Tristão (2005, p. 255) menciona uma entrevista que realizou com docentes, em que foi solicitado que eles(as) especificassem o que é desenvolvimento sustentável, quando recebeu, como respostas: “que é uma forma ‘racional’ de utilização, é um ‘desenvolvimento com reflexão sobre a utilização sem destruição’”. No entendimento da autora, tais repertórios interpretativos, amplamente empregados, além de ratificarem o grande dilema da área criado pela concepção de desenvolvimento sustentável que imprime ao termo uma lógica de mercado, lidam com ideias do senso comum, expressas pelas linguagens totalizantes que impregnam os campos de sentidos da EA.

Tal conceito, conforme mencionado no item 2.1, foi usado pela primeira vez na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1979, mas obteve maior repercussão no cenário mundial ao constar do relatório “Nosso Futuro Comum”, produzido pela Comissão das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1987, também conhecido como Relatório de *Brundtland*, quando

foi alvo de intenso debate. Nesse documento, o desenvolvimento sustentável é concebido como “[...] aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer as possibilidades de as gerações futuras atenderem suas próprias necessidades” (DIAS, 2004, p. 120).

De acordo com Gustavo da Costa Lima (2003), ainda que não se considere a contradição semântica presente no termo, a definição de “desenvolvimento sustentável”, difundida pelo Relatório *Brundtland*, possibilita uma diversidade de leituras, que oscilam, desde um sentido avançado de desenvolvimento, associado à justiça socioambiental e renovação ética, até um ponto de vista conservador de crescimento econômico, ao qual foi adicionado uma variável ecológica. Para o autor, tal polissemia revela o curioso antagonismo de juntar, de modo concomitante, a força e a fraqueza do discurso, a depender do olhar e dos interesses de quem observa.

Na prática, esse conceito se mostrou inviável, pois vive-se uma situação socioambiental insustentável. De acordo com Dias (2004), os modelos econômicos de “desenvolvimento” impostos pelos sete países mais ricos por meio de diferentes processos e instituições – tais como o Sistema Financeiro Internacional, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e outros – e das suas influências nos sistemas políticos, educacionais e de informação, basicamente em todo o planeta, chegou a essa conclusão, desde à conferência do Rio de Janeiro, em 1992.

Desse modo, parte-se do entendimento que o modelo de desenvolvimento econômico está centrado na obtenção do lucro, a qualquer custo, e este está atrelado à lógica do aumento da produção – a qual concebe o meio ambiente como um grande supermercado, onde não há critério para utilização dos recursos naturais, com reposição infinita do estoque, privatizando-se o benefício e desprezando e socializando-se o custo (DIAS, 2004).

Essa produção crescente precisa encontrar vação no mercado e, para isso, o consumismo é estimulado pelos meios de comunicação, os quais buscam criar “necessidades desnecessárias”, despertando nas pessoas um intenso desejo por algo que não podem comprar e, conseqüentemente, uma frustração quando não têm o desejo saciado; sem se darem conta que viviam muito bem sem o objeto de consumo tão desejado.

Para Dias (2004), Meira e Sato (2005), Leff (2010) e Souza (2017), o binômio produção-consumo é responsável por produzir uma maior pressão sobre os recursos naturais, gerando mais degradação ambiental, que, conseqüentemente, repercutirá na perda da qualidade de vida, por condições inadequadas de moradia, poluição em todas as suas expressões, destruição de ecossistemas naturais e intervenções antrópicas desastrosas nos mecanismos de sustentação da vida na Terra.

Como alternativa a essa situação, “a promoção do *Desenvolvimento Sustentável* salta da utopia para assumir o papel de estratégia para a sobrevivência da espécie humana, e a EA passa a representar um importante componente dessa estratégia, em busca de um novo paradigma, de um novo estado de vida” (DIAS, 2004, p. 97, grifo no original).

De acordo com Pablo Meira e Michèle Sato (2005), a ambiguidade do termo Desenvolvimento Sustentável (DS) foi percebida desde o seu surgimento, suscitando diversas interpretações e controvérsias no cenário mundial. No entanto, mesmo que as ideologias fossem duvidosas, o termo acabou se consagrando para além da área ambiental e se popularizou em diversos outros campos do conhecimento.

Meira e Sato (2005), com uma pitada de ironia, afirmam acreditar que a Educação Ambiental passa por uma crise e seus adeptos estão questionando até mesmo suas próprias existências frente à orientação de *marketing* que recomenda o desenvolvimento, independentemente de qual adjetivo o acompanhe, tradicionalmente marcado pelos seus campos econômicos.

Alberto Acosta (2016, p. 49) corrobora esse entendimento ao afirmar que “o ‘desenvolvimento’, como toda crença, nunca foi questionado: foi simplesmente redefinido por suas características mais destacadas”.

Meira e Sato (2005) esclarecem que o termo “desenvolvimento”, em si, apresenta uma incompatibilidade própria do idioma português, e que o mesmo talvez não ocorra em outras situações etimológicas. Tal incompatibilidade está presente na morfologia da palavra, em relação ao prefixo “des”, que expressa negação a algo. “Uma pessoa pode viver DESiludida em função da DESvalorização de sua carreira, sentindo-se DEScontente e DESafortunada nos DEScompassos da crise do DESemprego” (MEIRA; SATO, 2005, p. 19).

No que tange ao sentido dicionarizado do prefixo “DES”, o dicionário Houaiss (2001) sugere como sentido aversão; isolamento; ou intensidade. Desse modo, “o conceito de DESenvolvimento pode significar a oposição do envolvimento; a separação da sociedade e ambiente; ou também o reforço à economia em detrimento de outras dimensões reivindicadas pelo movimento ecológico mundial” (MEIRA; SATO, 2005, p. 19).

Em relação à noção de desenvolvimento sustentável e, conseqüentemente, de sustentabilidade, Souza (2017) afirma que a sua origem decorre

direta ou indiretamente, na constatação da insustentabilidade dos modos de produção e consumo das sociedades que, de alguma forma, destituíram e ainda destituem a natureza de valor e transformaram pessoas em peças quase que automatizadas de um sistema inspirado por desejos que não podem ser concretizados, pois é na vontade de se fazer cumprir esses desejos que se sustenta esse mecanismo perverso (SOUZA, 2017, p. 138).

Nesse mecanismo, certamente o discurso da sustentabilidade tem um papel a cumprir. A esse respeito, Gustavo da Costa Lima (2003) sinaliza que o discurso da sustentabilidade, ainda que comporte diversos problemas, não é uma construção ingênua. Ao contrário disso, mostra-se uma operação político-normativa e diplomática engenhosa, direcionada a solucionar um conjunto de divergências expostas e não respondidas pelos modelos anteriores de desenvolvimento.

Tal discurso, inicialmente, visava, sobretudo, gerenciar a reprodução econômica do sistema capitalista diante dos impactos da degradação do meio ambiente, tanto no que tange à oferta de recursos naturais imprescindíveis à continuidade do sistema de produção de mercadorias quanto no que se refere aos resíduos da produção e da poluição gerados nesse processo. Além disso, buscava responder aos questionamentos sobre os limites do crescimento, intensamente debatidos na década de 1970 em todos os fóruns relacionados, direta ou indiretamente, à temática do desenvolvimento (LIMA, 2003).

Outro propósito do discurso da sustentabilidade, apontado por Lima (2003, p. 104), mas não menos importante, é a busca da “pacificação de conflitos na relação entre os países do eixo norte-sul, separados por assimetrias sociais, econômicas e políticas que tensionavam historicamente as relações internacionais”. As discussões sobre os limites do crescimento já reconheciam que o planeta não comportaria o desenvolvimento almejado por todos os povos e países do mundo no padrão dos países do Norte Industrializado.

Ao discorrer sobre a sustentabilidade como campo discursivo no qual uma pluralidade de forças e interpretações encontra-se em disputa pelo reconhecimento como “o discurso verdadeiro” sobre o assunto, Lima (2003) aponta duas grandes matrizes interpretativas que se destacam no campo da sustentabilidade. A primeira matriz é constituída pelo desdobramento da proposta de sustentabilidade originada do Relatório *Brundtland* e reproduzida nos grandes eventos internacionais e programas governamentais sobre meio ambiente e desenvolvimento. O discurso oficial da sustentabilidade assume essa matriz; portanto, essa interpretação detém a hegemonia presente no campo, atuando como “a verdade” sobre o assunto. Tal interpretação também foi incorporada por setores não-governamentais e empresariais, de modo original ou acrescida de adaptações ao perfil particular de cada grupo.

Em relação a essa incorporação, Martha de Azevedo Irving (2014) esclarece que, de maneira óbvia,

no momento em que o setor privado passa a absorver essa noção, seja por uma reação clara às tendências globais ou mesmo pelo sentido de oportunidade, essa terminologia passa a ter

maior alcance, não apenas no plano das resoluções e documentos oficiais das instituições do Sistema das Nações Unidas, mas também pelos efeitos diretos, no sentido de valorização de marcas e diferencial de competitividade no mercado. Assim, passa a valer a pena investir em “qualidade ambiental” e o termo **sustentabilidade** se reveste também de um sentido *fashion* (IRVING, 2014, p. 27, grifo no original).

Para Lima (2003), essa incorporação da matriz se deu tanto pela força de ocupar a posição de soberania quanto pelo seu conteúdo, uma vez que se trata de

um discurso politicamente pragmático, que enfatiza a dimensão econômica e tecnológica da sustentabilidade e entende que a economia de mercado é capaz de liderar o processo de transição para o desenvolvimento sustentável, através da introdução de “tecnologias limpas”, da contenção do crescimento populacional e do incentivo a processos de produção e consumo ecologicamente orientados (LIMA, 2003, p. 108).

Neste discurso, defende-se a possibilidade de articulação entre crescimento econômico e preservação ambiental e o entendimento que o dinamismo do sistema capitalista possui a capacidade de se adequar às novas demandas da área ambiental, bem como de transformá-las em novos estímulos à competitividade produtiva.

Essa visão encontra-se totalmente alinhada aos ideais capitalistas, uma vez que atribui ao sistema capitalista não só a capacidade de conciliar economia e ecologia, mas também vislumbra a possibilidade, com isso, de elevar a produção, reduzindo o consumo de recursos naturais e a quantidade de resíduos industriais.

Lima (2003) vem corroborar esse entendimento, quando afirma que essa matriz privilegia os aspectos econômico e técnico-científico, em detrimento dos éticos e políticos, relativos a valores biocêntricos, de participação política e de justiça social.

Nesse sentido, Tristão (2005) pontua que os discursos da EA, sobretudo os prescritivos em seus documentos emblemáticos, acabam por atribuir novos sentidos para atender à cientificidade predominante de um conhecimento-regulação. “Por isso, às vezes, é um discurso fora da ruptura almejada com a racionalidade cientificista, formal e instrumental, e do caos como ignorância. [...] Quer dizer que a razão é tanta, que não sobra nenhuma outra possibilidade de uma posição oposta” (TRISTÃO, 2005, p. 255).

A segunda matriz interpretativa de sustentabilidade se coloca em oposição à versão oficial e é considerada “uma concepção complexa ou multidimensional de sustentabilidade que tenta integrar o conjunto de dimensões da vida individual e social” (LIMA, 2003, p. 108).

Ao contrário da matriz anterior, esta interpretação prioriza os aspectos políticos, com a tendência a valorizar os princípios da democracia participativa e o preceito de equidade social e a atribuir à sociedade civil organizada um papel predominante na transição para a sustentabilidade

social; além disso, não confia na capacidade do mercado como alocador de recursos.

Em relação ao papel do Estado, essa matriz apresenta duas tendências principais: a primeira, desconfia da ação política estatal e advoga pela subordinação do Estado à Sociedade Civil. Ao contrário desta, a segunda tendência defende a intervenção estatal como a melhor alternativa de transição para a sustentabilidade e considera o Estado como agente indispensável nesse processo, embora defenda a democratização do Estado e sua articulação às forças da sociedade civil.

No intuito de se evitar a redução ao aspecto econômico e ao universalismo implícitos na proposta de desenvolvimento sustentável, essa matriz prioriza o uso da expressão “sociedade sustentável” para dar ênfase às ideias de autonomia política e singularidade da cultura de cada país vistas como necessárias à realização de uma sustentabilidade complexa (LIMA, 2003, a partir de DIEGUES, 1992).

Nesse sentido, a postura adotada pelos defensores dessa interpretação complexa de sustentabilidade é de oposição aos reducionismos econômico e tecnológico e de considerar inviável a existência de sustentabilidade sem a incorporação das desigualdades sociais e políticas e de valores éticos de respeito à vida e às diferenças culturais.

Loureiro (2012, p. 48) vem corroborar esse entendimento, ao argumentar que “só há sustentabilidade com dignidade de vida para todos, ou esta vira um discurso vazio visto que fundado na desigualdade e na destruição”.

No que tange à dimensão ecológica da sustentabilidade, observa-se a adoção por essa matriz de posições diversificadas, que oscilam entre visões antropocêntricas ou biocêntricas, com predomínio das primeiras (LIMA, 2003).

Com base em Eckersley (1992), Viola e Leis, (1995) Blowers (1997), Crespo (1998) e Leff (1999), Lima (2003) afirma que – via de regra – a fundamentação dessa matriz de sustentabilidade está centrada em uma crítica ampla da civilização capitalista ocidental que rejeita o mito do progresso, a soberania da razão instrumental, o fetiche consumista, a idolatria científicista e a retirada do ser humano e da vida da agenda de prioridades sociais.

Nessa direção, Lima (2003), ao discorrer sobre as novas roupagens do discurso de desenvolvimento sustentável, tais como Modernização Ecológica, educação para o desenvolvimento sustentável, educação para sustentabilidade, educação para um futuro sustentável³⁵, é categórico ao afirmar que uma “sustentabilidade de mercado” não é capaz de fornecer respostas à crise social, pois a racionalidade intrínseca ao mercado se movimenta no sentido de acumular, e não no sentido

³⁵ A discussão sobre essas outras versões de DS constam do ensaio “O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação”, de Lima (2003).

de distribuir riquezas e oportunidades. Assim, as desigualdades sociais, sendo resultantes da própria ação e da lógica do mercado, não podem ser solucionadas pelo próprio mercado. A partir de diversas evidências, a experiência tem revelado que

o mercado é um eficiente instrumento de alocação de recursos, mas um perverso gestor das disparidades sociais. Em sendo assim, sempre quando a mão invisível do mercado é deixada livre da regulação do Estado e da sociedade, o desenvolvimento humano e social tende ao sacrifício (LIMA, 2003, p. 106).

Com efeito, é isso que se tem vivenciado e se materializado no aumento das desigualdades sociais, da miséria e da fome, sobretudo neste momento em que o mundo passa por uma pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 (COVID-19). Essa situação pandêmica, a qual o planeta está submetido há quase dois anos, tem revelado e agravado a profunda crise estrutural do capitalismo, uma vez que tal situação não é fruto do acaso, “bem longe de ser adventícia, ela é uma consequência, reiteradamente prevista, de um sistema socioeconômico crescentemente disfuncional e destrutivo” (MARQUES, 2020, n.p.).

Em uma passagem da obra *Como adiar o fim do mundo*, o intelectual indígena Ailton Krenak³⁶ (2019), ao lembrar de uma palestra proferida na Universidade de Brasília, revela a lucidez do seu entendimento sobre essa questão, da seguinte forma:

Estar com aquela turma me fez refletir sobre o mito da sustentabilidade, inventado pelas corporações para justificar o assalto que fazem à nossa ideia de natureza. Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso — enquanto seu lobo não vem —, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza (KRENAK, 2019, p. 9)

Nesse sentido, Philippe Pomier Layrargues (2020), ao discorrer sobre o pacto firmado na Rio/92³⁷, avalia que:

[...] a fórmula capitalista da sustentabilidade, que preceitua a incorporação da gestão ambiental privada e da produção mais limpa no âmbito produtivo, associada à internalização de comportamentos ecologicamente corretos e de escolhas ecológicas na esfera do consumo, não passou de **um embuste cosmético**. Isso porque a proposta de mudança nos padrões de produção (linear para circular) e consumo o(desmesurado para

³⁶ A esse intelectual indígena, ambientalista e escritor, com reconhecimento, inclusive, internacionalmente pela sua importância na luta pelos direitos dos povos indígenas e pelas causas ambientais no país, foram outorgadas as principais honrarias concedidas por uma universidade; a saber: o título de professor *honoris causa* e o título de doutor *honoris causa*, respectivamente, pela Universidade Federal de Juiz de Fora e pela Universidade de Brasília. Disponíveis em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2016/02/15/ufjf-concede-titulo-de-professor-honoris-causa-a-ailton-krenak/>. <https://noticias.unb.br/76-institucional/5399-consuni-concede-titulo-de-doutor-honoris-causa-a-ailton-krenak>. Acesso em: 15 mai. 2022.

³⁷ Nessa ocasião, estabeleceu-se um pacto desenvolvimentismo orientado pelos critérios da sustentabilidade, após uma batalha que perdurou por duas décadas, entre o desenvolvimentismo economicista e a sustentabilidade.

consciente), deixa de fora do enquadramento o elemento mais importante, por ser o estrutural: o modelo econômico capitalista. É a representação clássica da ‘modernização conservadora’: mudar para não alterar. Não alterando a dimensão estrutural, o modelo segue o curso da sua lógica, onde os imperativos do lucro, da propriedade privada, da competição, da meritocracia individualista, do consumismo, do desperdício da produção destrutiva, da financeirização da Vida e da liberdade econômica (desregulação do Estado), seguem inabalados (POMIER LAYRARGUES, 2020, p. 21, grifo nosso).

Apesar desse contexto e das incertezas em relação a essas terminologias, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) lançou, em 2005, a década da educação para o desenvolvimento sustentável, com o argumento de que seria possível unificar ações coletivas. A esse respeito, Michèle Sato, Regina Silva e Michelle Jaber (2018, p. 63) questionam o seguinte: “se o próprio relatório anuncia que a definição de desenvolvimento sustentável é controversa, não seria irresponsabilidade decretar uma década inteira (2005-2014) dirigindo-se à educação para algo que nem se tem certeza do que seja?”.

Carvalho (2008) vem chamar a atenção para o fato de que a EA é uma proposta educativa que nasce em uma época histórica de alta complexidade, cuja finalidade é

[...] tentar responder aos sinais de falência de todo um modo de vida, o qual já não sustenta as promessas de felicidade, afluência, progresso e desenvolvimento. A modernidade ocidental, da qual somos filhos, apostou todas as suas fichas em uma razão científica objetificadora e no otimismo tecnológico correspondente. Do mesmo modo, fez-nos crer que o bem viver residia no imperativo da acumulação material baseada nos circuitos de trabalho, produção e consumo, dos quais parcelas cada vez maiores da população do planeta estão sendo dramaticamente excluídas ou, dito de outra forma, incluídas em posições de absoluta inferioridade e desigualdade (CARVALHO, 2008, p. 154).

Nesse aspecto, Sato *et al.* (2018, p. 65) sinalizam que “os olhares austeros nos farão descobrir as diferenças, e o mundo só será percebido quando se mantiver através dos conflitos inerentes ao processo de integração e desintegração”; portanto, será entendido que a “sustentabilidade jamais poderá ser representada por um conceito hegemônico, porque as realidades não são iguais”.

Enfim, dada a magnitude da crise a que se chegou e, sobretudo pelos sinais cada vez mais evidentes de esgotamento do capitalismo, há uma demanda de um projeto de sustentabilidade que transcenda as fronteiras do mercado, haja vista que “o modelo de desenvolvimento devastador, que tem no crescimento econômico insustentável seu paradigma de Modernidade, não pode continuar dominando. Haverá, então, que superar a ideia de progresso enquanto permanente acumulação de bens materiais” (ACOSTA, 2016, p. 40).

Tal intenção tem reverberado em outros espaços e entre pessoas que estão se movimentando nessa direção. Irving (2014) – ao afirmar que a discussão da sustentabilidade provoca, de modo

inevitável, uma reflexão ética e política profunda e, conseqüentemente, um sentido de cidadania planetária – pontua que

Nesse contexto complexo e pulsante de crise de civilização não parece ser suficiente pensar apenas nas necessidades materiais da existência humana relacionadas ao “sobreviver”. E, reafirmando esse argumento, na 65ª Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, de 13 de julho de 2011 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2011), se reconhece também ser a busca pela felicidade um objetivo fundamental do homem [e da mulher]. A mesma resolução reconhece que a noção de Produto Interno Bruto (PIB), medida oficial e amplamente aceita no plano global para aferir desenvolvimento e progresso de um determinado país, não é capaz de avaliar o estado de felicidade e bem-estar em sociedade. Essa resolução reafirma também serem os atuais modos de produção e consumo das sociedades contemporâneas um real obstáculo para o que se denominou “desenvolvimento sustentável” e se propõe então uma ampliação para a interpretação desse conceito, no sentido de ser assegurado o direito à felicidade e ao bem-estar no mundo (2014, p. 28).

Com base em Walter Meucci Nique (2010), Irving (2014) afirma que desde 1986, quando foi designada pela primeira vez, pelo rei do Butão, a expressão “Felicidade Interna Bruta - FIB”, alguns segmentos das Nações Unidas vêm tentando difundir essa ideia, globalmente. De acordo com essa autora, inicialmente, para o cálculo do desenvolvimento naquele país, foram definidos quatro pilares principais: economia, cultura, meio ambiente e boa governança. Desses pilares, derivaram nove dimensões, que expressam a medida de satisfação de um indivíduo com base nas seguintes condições: o bem-estar mental e psicológico, a saúde, o uso do tempo associado ao sentido de qualidade de vida, a vitalidade comunitária, a educação, a cultura, o meio ambiente e o padrão de vida³⁸.

Percebe-se, assim, a formulação de novas propostas que passam, paulatinamente, a orientar o debate sobre desenvolvimento sustentável e a aliar a essa reflexão a noção de bem-estar e os aspectos intangíveis a ela associados. No entanto, constituem-se ainda como movimentos de “contracultura”, embora experiências como a do Butão, um país localizado na Ásia Meridional, estejam na origem da Resolução n.º 65 da ONU, o que sinaliza outros modos de ver, de sentir e de pensar o desenvolvimento.

Com efeito, foi possível perceber, nessa breve reflexão, os diversos problemas conceituais que o termo “desenvolvimento sustentável” e, conseqüentemente o termo “sustentabilidade” comportam, cabendo ao leitor desavisado precaução antes de acolhê-los de modo inocente sem se atentar aos diferentes interesses impregnados desde o seu surgimento.

Nesse sentido, Loureiro (2012a, p. 84) é taxativo ao afirmar que “todo conceito que é

³⁸ Não compreende como objetivo desta tese a discussão em torno das nove dimensões que constituem a avaliação da FIB. Para descrição detalhada de cada uma delas, acesse o link: <https://www.nowmaste.com.br/fib-felicidade-interna-bruta/>.

apropriado indistintamente deve ser analisado com maior cuidado por quem trabalha em educação, verificando-se o significado implícito nas afirmações mais consensuais”. Para o autor, o questionamento e a reflexão sobre o que pode parecer óbvio constitui um exercício indispensável ao(à) educador(a).

Assim, retomando a proposta de Santos (2002), de reavaliar o conhecimento-emancipação e torná-lo prioridade em relação ao conhecimento-regulação. Tristão (2005) chama a atenção para a necessidade da EA retirar o foco da conscientização dentro de uma perspectiva de comportamentalista da educação e buscar a promoção da autoconsciência para uma reflexão-ação de um saber solidário.

A partir de um conceito de Maturana (2002) sobre o caminho explicativo de uma objetividade-entre-parenteses, Tristão (2005) afirma que tal caminho reconhece a característica indissociável entre o observador e observado e, conseqüentemente, a relação intrínseca entre teoria, reflexão, ação, emoção, valores, individual, coletivo, natureza, cultura, isto é, possuem aspectos sistêmicos. Nas palavras do autor,

No caminho explicativo da *objetividade-entre-parênteses* não há verdade absoluta nem verdade relativa, mas muitas verdades diferentes em muitos domínios distintos. Neste caminho explicativo existem muitos domínios distintos de realidade, como distintos domínios explicativos da experiência fundados em distintas coerências operacionais e, como tais, são todos legítimos em sua origem, ainda que não sejam iguais em seu conteúdo, e que não sejam igualmente desejáveis para serem vividos (MATURANA, 2002, p. 48).

Para Tristão (2005), a ética ambiental não encontra base de sustentação em uma ética antropocêntrica e individualista derivada de uma compreensão dissociativa de sujeito e objeto, de natureza e cultura e outras tantas dualidades que estão enraizadas nos campos semânticos do pensamento moderno. Em sentido contrário a essa perspectiva, há manifestações de resistências que se expressam em práticas sociais, que buscam criar novas sensibilidades e racionalidades, alinhadas a uma outra ética e tendências do ambientalismo que exerceram grande influência sobre a EA, desde os anos de 1970.

No entanto, em nome de uma racionalidade instrumental, assume-se, no entendimento de Tristão (2005, p. 256), uma

objetividade-sem-parêntese do termo solidariedade, em que o caminho explicativo torna o sentido do que falamos independente de nós”. Dessa forma, essas linguagens com verdades absolutas, objetivas e universais suscitam produções de sentidos da verdade em qualquer observador, independente do que ele faz.

Desse modo, o sujeito racional que parte dessas perspectivas previamente constituídas e aceitas compreende a natureza como “o outro de si”, isto é, em separado dele próprio. Assim, no

entendimento de Tristão (2005, p. 256), a narrativa da EA, ao assumir essas perspectivas, “vem legitimar uma racionalidade colonizadora que controla, constrói e destrói o meio ambiente”. Essa cultura epidemiológica de sistemas universalistas não tem se mostrado como solução de todos os males; ao contrário disso, tem agravado os problemas. A alternativa apontada pela autora é seguir buscando outros caminhos explicativos que fujam da padronização exaustiva e em que se assumam estratégias mais solidárias em relação ao meio ambiente de modo aberto a novas direções, que possibilitem outras experiências.

A esse respeito, Tristão (2005), fundamentada em Santos (2000), afirma que a EA se movimenta em direção a um discurso de valorização da solidariedade, a qual é concebida como uma forma específica de conhecimento que se conquista sobre o colonialismo – colonialismo este que consiste em ignorar a reciprocidade e na incapacidade de conceber o outro como sujeito. A solidariedade é compreendida como um processo em que o saber é “sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade. A ênfase na solidariedade converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório” (SANTOS, 2002, p. 81).

Assim, a EA como conhecimento-emancipação requer uma outra ética, baseada em um princípio que não seja o das práticas sociais resultantes dos determinismos da ciência e da tecnologia, mas que tudo leva a crê – conforme aponta Santos (2002) e reforçado por Tristão (2005) – que seja o princípio da responsabilidade.

Tal princípio não se institui por meio de premissas lineares e verdades preestabelecidas. A dimensão ética que reveste esse princípio convida a todos e a todas a compreenderem a própria conduta baseada no respeito ao outro, como exemplifica Maturana (2002, p. 48):

o fato de uma pessoa gostar de Física e a outra de Biologia, ou de uma ser cristã e a outra muçulmana, não cria uma dinâmica de negação na convivência, porque não importa que um não seja como o outro. “- Eu sou católico, e você? Muçulmano? Ah! que ótimo. Vamos tomar café?” O fato de eu ser católico não exclui o outro, e o fato de o outro ser muçulmano não me exclui. Se não gosto da religião muçulmana é coisa minha, e se a nego o faço responsabilmente — eu a rejeito porque não gosto dela, e não porque a religião muçulmana esteja equivocada.

Desse modo, essa ética inscreve-se numa responsabilidade com o outro, seja ele ou ela ser humano, grupo social, natureza, seja ele ou ela quem ou o que for, mas com o reconhecimento da sua legitimidade na convivência.

Corroborando esse entendimento Carvalho (2008), ao afirmar que em qualquer situação em que somos demandados a conviver e compreender o Outro, a compreensão desse Outro e a possibilidade

de comunicação e encontro autêntico com ele não dependem apenas dos sentidos presentes no interlocutor. A comunicação genuína é sempre entre os dois polos, ou seja, não tem um sentido único imposto por somente um dos lados; por isso, a compreensão não é consequência da imposição de sentidos, mas decorre da junção dos universos compreensivos dos sujeitos que se encontram.

No que tange ao segundo fragmento da análise de Tristão (2005), referente à dimensão política do discurso da EA, relativo à participação, a autora afirma – com base em Santos (2000) – que “a solidariedade confere sua dimensão ética ao conhecimento-emancipação e à participação de sua dimensão política”. Em outras palavras, a condição de ser humano acarreta dependência da solidariedade que, por sua vez, implica a participação.

Nesse sentido, Tristão (2005) salienta que a participação integra a retórica do discurso pedagógico, de documentos e de legislações sobre a EA. A exemplo disso, tem-se o *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*, o qual traz, dentre os seus princípios, que a EA não é neutra, mas ideológica; constitui-se em um ato político, cuja base está em valores para a transformação social.

Em relação a essa dimensão, a autora destaca a importância da interpretação da política em seu sentido mais amplo, de modo a expandir as áreas de intervenção de cidadãos e cidadãs nas práticas sociais. Nas palavras de Tristão (2005, p. 258), a EA “visa, justamente, a potencializar as ações coletivas e a fortalecer o associativismo para resgatar o sentido da repolitização da vida coletiva”.

Nesse aspecto, à medida que se amplia o domínio da política, maior se torna a liberdade e, conseqüentemente, a participação. Segundo Tristão (2005), o conceito de participação apresenta diversos sentidos, envolvendo sociedade, cidadania, ética, justiça, bem como educação popular e movimentos sociais, desigualdade e exclusão social. A autora alerta para o risco – ao se desconsiderar um desses sentidos – de não se reconhecer a principal relevância da participação que é, assim como a solidariedade, a esfera ético-política.

De acordo com Loureiro (2012a, com base em Gohn, 2001), a participação – em termos conceituais – se expressa em pelo menos três grandes eixos de sentido (liberal, revolucionário e democrático radical), o processo de disputas entre tendências e a influência que exercem umas sobre as outras, diferindo conforme a ênfase. Na concepção liberal, a ênfase é no indivíduo, em sua capacidade “espiritual” de realizar escolhas de forma racional e na independência da sociedade civil em relação ao Estado, priorizando a esfera privada. Na concepção revolucionária, o destaque é na produção coletiva, na organização popular e nos partidos de massa como fundamento para a ruptura

com o sistema capitalista. Na concepção democrática, a ênfase é no fortalecimento da cidadania, dos movimentos sociais e da democracia substantiva.

Diante disso, o autor alerta sobre a necessidade de haver senso crítico em relação ao sentido do termo “participação” diante dos seguintes contextos: acreditar que a participação preconizada pelo FMI e pelo Banco Mundial é semelhante à participação promovida pelo MST ou pelo Fórum Social Mundial; acreditar que a concepção do termo nos documentos resultantes das conferências da ONU sempre será visando à transformação social; ter em mente que a EA, por diversas vezes, é utilizada em projetos governamentais de grande porte que buscam a obediência de grupos populares e que se utilizam do discurso da participação para promover a cooptação, o assistencialismo e o paternalismo reprodutores da dominação política; além disso, para o fato do uso de metodologias participativas de modo equivocado, como “estratégia de atuação “para”, “em nome de”, “em favor de” grupos sociais, e não “com” sujeitos que podem construir coletivamente e em diálogo com outros agentes sociais as alternativas democráticas” (LOUREIRO, 2012a, p. 84).

Para Santos (2002), a ideia do discurso da participação não está isolada de uma racionalidade cognitivo-instrumental, nem do princípio da comunidade. Tal princípio é constituído de duas dimensões fundamentais: a participação e a solidariedade.

Com base em Sawaia (2003), Tristão (2005) apresenta uma perspectiva histórica do termo “participação”, cuja ênfase, até os anos de 1980, estava na coletividade, objetividade e racionalidade, com foco na ideia de quantitativo, de modo a limitar a participação ao espaço da cidadania, relativo aos direitos sociais, desconsiderando o aspecto subjetivo. Nos anos 1980, o aspecto subjetivo é valorizado e a participação adquire um sentido menos estruturalista, de forma a resgatar a importância da individualidade e da afetividade. “Em lugar de igualdade e liberdade, valores éticos, como autonomia, emancipação, respeito à diferença e à diversidade, configuram-se como pano de fundo desse cenário”. Desse modo, “para uma educação ambiental política, a dimensão da participação social extrapola fronteiras, não tem um espaço e tempo delimitados, inserindo-se nas redes de fazeres e saberes da vida cotidiana” (TRISTÃO, 2005, p. 259, com base em SAWAIA, 2003).

Tal avaliação refere-se àquela ocasião, em 2005; porém, após quase duas décadas, a avaliação da autora desta tese vai na direção de perceber que a dimensão da participação se faz ainda mais necessária, de modo que permeie todos os espaços e tempos³⁹.

³⁹ A baixa representatividade feminina na política e o ambiente hostil enfrentado pelas mulheres na esfera política são fatos que revelam a necessidade de se estimular a participação feminina na política. No Brasil, o eleitorado é composto por 52% de mulheres, mas a Câmara dos Deputados possui apenas 15% de deputadas e o Senado Federal conta com

A narrativa sobre a participação, por vezes adotando uma perspectiva pragmática e outras com viés romantizado da Educação Ambiental, acaba por dissociar a EA das práticas sociais cotidianas, ao desconsiderar, nos seus campos semânticos, a emoção, a intimidade e a temporalidade da ação política, uma vez que “as potencialidades da ação, da política, da emoção e da formação da autoconsciência são tecidas nos encontros, nas trocas, nas relações e nas conectividades das relações em redes onde se formam verdadeiras comunidades interpretativas” (TRISTÃO, 2005, p. 259).

De acordo com Tristão (2005), aqui se tem um divisor de águas, no sentido de se entender que as fronteiras, antes tão rígidas, foram rompidas entre público e privado, coletivo e individual, objeto e sujeito, emoção e razão, necessárias para a formação de comunidades interpretativas e na aceitação do caos como conhecimento na Educação Ambiental. Este caos para a autora, com base na concepção de Morin (2003), é concebido como uma interconectividade subjacente em acontecimentos que supostamente ocorrem de forma aleatória. Nas palavras de Tristão (2005, p. 259), “somos interconectados com a natureza, a sociedade e o pensamento (paradigmas) que nos rodeiam. Essa compreensão de forma complexa amplia a noção de interdependência que ocorre no contexto socioambiental”. No entanto, o pensamento complexo ainda é pouco requisitado na construção semântica da Educação Ambiental, ainda que “conduza os fios de reencantamento da educação em geral”, na sua trajetória de existência, a EA tem dado preferência na construção de sua narrativa a termos como “novo paradigma”, “holismo”, “totalidade” (TRISTÃO, 2005, p. 259).

O terceiro e último fragmento abordado por Tristão (2005) diz respeito à dimensão estética da EA, relativo ao reencantamento, no qual – ainda que a autora reconheça a relevância de se fazer um resgate histórico sobre a estética, seja na arte, seja nas culturas, que compreenderia, especificamente, a história da idéia de natureza – a sua atenção está voltada para a influência dessa dimensão na interação sociedade/natureza e no que denomina de “formas sensíveis de vida cotidiana” (TRISTÃO, 2005, p. 259).

Tristão (2005) esclarece que os sentidos em relação à estética da natureza estão presentes na narrativa da arte, da cultura e da EA e podem funcionar como um mecanismo de difusão de sentimentos ou da emoção vivida em comum. “Essa racionalidade estético-expressiva é um dos fios condutores de sensibilidades, de utopias e novas metáforas para reencantar a educação de modo geral” (TRISTÃO, 2005, p. 260).

12% de senadoras. Em âmbito municipal, 900 municípios não tiveram sequer uma vereadora eleita nas eleições de 2020, conforme Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/800827-especialistas-lamentam-baixa-representatividade-feminina-na-politica/>. Acesso em 06 nov. 2021.

De acordo com Carvalho (2008), o fenômeno das novas sensibilidades surgiu no século XIII, na Inglaterra, a partir de estudos de Keith Thomas (1989), como um traço cultural ligado ao ambiente social inglês.

À medida que se tornavam mais evidentes os efeitos da degradação ambiental e da vida nas cidades, em decorrência da Revolução Industrial, essas novas sensibilidades orientavam-se para valorização das paisagens naturais, das plantas e dos animais. “A experiência urbana [...] condensava violência social e degradação ambiental como duas faces indissociáveis do novo modo de produção” (CARVALHO, 2008, p. 99). Tal experiência, marcada pelas condições ambientais adversas, impulsionou o surgimento de um sentimento estético e moral de valorização da natureza selvagem, não transformada pelos humanos, isto é, surge, assim, o mito moderno da natureza intocada.

Tristão (2005), com base em Diegues (1996), afirma que tal mito sugere uma incompatibilidade entre as ações humanas e a conservação da natureza. Desse modo, a orientação era no sentido de que as sociedades humanas deveriam se distanciar dessas áreas de conservação, inclusive das culturas tradicionais, as quais desenvolveram seus sistemas de manejo por meio de longa interação com a natureza e de sua ação sobre o meio ambiente.

Tristão (2005, p. 260) argumenta que a dimensão estética da EA, além de se pautar no aspecto do belo e no sagrado que pode levar a adoção de um discurso generalista e vazio de sentidos, pode “remeter à heterogeneidade e a tensões entre diferentes formas de sistemas da vida, de múltiplas interpretações das práticas locais cotidianas e de valorização das narrativas regionais”. Esses princípios do conhecimento-emancipação têm sido abordados em algumas pesquisas que empregam metodologias, como o biorregionalismo e a etnoecologia.

De acordo com Carvalho (2008), a cultura da valorização da natureza, considerada como parte das raízes do interesse contemporâneo pela natureza, recebeu mais um reforço com o movimento romântico europeu do século XIX.

Para Tristão (2005, p. 260), essa nova sensibilidade, com viés romântico, vai se opor à visão iluminista e se colocar em defesa de uma ideia de natureza universal, uniforme e mecânica, em que “sociedade e natureza são regidas por determinismos e leis, resultando numa narrativa que incorpora concepções utilitaristas e egoístas da própria natureza”.

Tristão (2005) argumenta que sua posição não se enquadra na defesa de uma uniformidade dos valores pela estetização da natureza. Ao contrário disso, defende

um desprendimento do individualismo, de si mesmo para compreender o caos como saber, na formação de um corpo coletivo, de uma comunidade sensível ou afetiva que toma lugar da “sociedade” puramente utilitarista, idéia de natureza ainda fortemente presente em livros didáticos, mídias e até mesmo nos campos do sentido da narrativa ambiental (TRISTÃO, 2005, p. 261).

No entendimento dessa autora, a EA é capaz de resgatar as sensações valorativas que levem as subjetividades individual e coletiva a criarem um sentimento de pertencimento à natureza, de uma aproximação com a natureza a fim de perceber a vida em movimento de equilíbrio/desequilíbrio, organização/desorganização, vida/morte, o belo e o bom nela contidos. Tais sensações foram sufocadas pela primazia de uma racionalidade cognitivo-instrumental do paradigma dominante.

Essa racionalização, inclusive da natureza, de acordo com Tristão (2005), não considera o pensamento baseado na utopia, forjando, a partir das práticas discursivas, uma subjetividade que se conforma diante dos desgastes ambientais, da degradação social e da homogeneidade cultural, despertando um sentimento de inevitabilidade do que vem ocorrendo, por pior que seja. Isso é o que se pode denominar de *insensibilidade solidária*.

Em relação ao holismo, a autora é categórica ao afirmar que esse enfoque que entranha as narrativas da EA e torna-se uma retórica nos campos do sentido de docentes, caracteriza-se como uma oposição às abordagens não integradoras ou reducionistas. No entendimento de Tristão (2005), essa concepção, ao presumir ter superado o reducionacismo, acabou por realizar uma redução ao todo.

Os famosos provérbios ambientalistas “pensar globalmente e agir localmente”, posteriormente redefinidos para o “pensar e agir local e globalmente”, surgiram dentro dessa concepção filosófica, a qual “parece exercer um fascínio com a possibilidade de apreensão da totalidade, extraindo a especificidade e a historicidade das dimensões humanas, abrindo brechas para generalismos e analogias, uma argumentação que não complementa a idéia de complexidade” (TRISTÃO, 2005, p. 261).

Outra crítica dirigida à concepção holística refere-se ao risco de homogeneização, conforme argumenta Tristão (2005, p. 262, a partir de TRISTÃO, 2004) ao salientar que o arquétipo de unidade e de totalidade assumido por essa concepção “encanta a humanidade e pode desencadear um mundo homogêneo baseado em uma racionalidade instrumental, reprimindo outras racionalidades, o sentido da diferença, da diversidade da cultura, enfim.”

Para Tristão (2005), há um reconhecimento por parte do pensamento complexo da necessidade dessa totalização, da unificação e da síntese; porém, ao mesmo tempo, depara-se com a

“impossibilidade de atingir esse nível de conhecimento e de conclusão de todo pensamento diante da nossa irremediável limitação” (TRISTÃO, 2005, p. 262).

Por outro lado, há autores que divergem dessa opinião, por associarem o enfoque holístico à tendência pós-moderna pela sua natureza orgânica, sistêmica, integral, enfim, justamente pela sua capacidade de abrangência. Tristão (2005) atribui ao sentido da solidariedade e da organicidade de todas as coisas o poder do termo “holismo” e suas variações de contagiar a narrativa da EA.

Por se tratar de uma questão tão heterôgenea como é a dimensão educativa e a dimensão ambiental, não basta reconhecer que a humanidade passa por uma crise, que as políticas públicas não são eficazes e que a mercantilização comanda o mundo, faz-se necessário encontrar alguns pontos de sustentação para vislumbrar uma possível mudança. Nessa perspectiva, Tristão (2005) chama a atenção para o esforço hercúleo que se deve fazer no sentido de se evitar incorrer no monopólio de interpretação, isto é, na atribuição de sentidos e interpretação ao que o outro quer dizer com os campos do sentido prévio nos quais se atua.

Desse modo, mostra-se interessante levar em conta abordagens educativas que não priorize tanto uma “consciência racional” nas interações socioambientais e nas práticas sociais cotidianas. Nessa direção, a formação de comunidades interpretativas configura-se – conforme salienta Tristão (2005) – como uma alternativa no sentido de priorizar uma abordagem racionalmente menos exigente, mais expressiva no campo do diálogo e menos dogmática ao analisar de forma coletiva a razão das sociedades adotarem uma determinada postura e não outra, no que se refere ao meio ambiente, de modo a desenvolver um trabalho educativo de sensibilidade para um saber solidário de conhecimento-emancipação.

Assim, “o conhecimento, nesse sentido, está para além das verdades eternas, torna-se um resultado das interações estabelecidas com o contexto socioambiental em suas multidimensões que inclui a estética, a ética e os afetos” (TRISTÃO, 2005, p. 263).

Nesse aspecto, Tristão (2005, p. 263, com base em LARROSA, 2003) afirma que a Educação Ambiental assume

um devir [...] de uma relação do homem-por-vir, a palavra-por-vir, com o tempo-por-vir, escapando do sonho totalitário baseado em uma racionalidade cognitivo-instrumental, de um futuro fabricado por meio da fabricação de indivíduos que o encarnam, de uma educação compatível com o devir novo e imprevisível para além dos resultados daquilo que sabemos, queremos, esperamos.

Desse modo, tem-se como possibilidade partir de sensibilidades empíricas e renunciar a argumento de obrigações éticas universais e investir na expansão do princípio da responsabilidade.

A não-linearidade dos sistemas complexos, a adesão aos processos educativos abertos e imprevisíveis que aceitem as diferenças, considerem as subjetividades, as diferenças de estilos das culturas para produzir e compreender novos conhecimentos, para enriquecer ou transformar as narrações herdadas, seriam algumas das possibilidades de ruptura com o discurso moral e moralizante da EA, conforme apontado por Tristão (2005).

Parafraseando Layrargues (2003), a impressão que se tem é que não é mais possível ao(à) educador(a) ambiental continuar realizando ações pedagógicas que fragmentam a complexidade dos problemas ambientais e continuar pensando inocentemente que a reversão da situação é possível somente com mudanças éticas ou comportamentais, atribuindo a responsabilidade ao indivíduo e eximindo da responsabilidade a estrutura social e o modo de produção do sistema social do qual ele(a) faz parte. Enfim,

ou a Educação ambiental se integra à leitura complexa do mundo, ou estará fadada a servir ao capitalismo como um instrumento ideológico de reprodução do seu modo de produção, aprofundando o abismo social e a diluição cultural em nome de uma ética “ecológica”, que a rigor, sozinha, é dotada de duvidoso poder de interferência na dinâmica da mudança ambiental (LAYRARGUES, 2003, p. 20).

Desse modo, buscou-se, neste tópico – ao discutir conceitos e afirmações comumente utilizados no campo ambiental, que são aceitos como se significassem algo simplesmente porque parte da ideia que todo o mundo os entende – suscitar uma reflexão e uma autorreflexão crítica sobre categorias essenciais à área ambiental que estão sendo empregadas neste trabalho e em muitos outros espaços e em diferentes finalidades e, nem sempre com a criticidade e o entendimento que requer a EA, com potencial verdadeiramente transformador. Assim, tendo em mente o pensamento de Freire (1979), de que à medida que se torna mais conscientizado, mais capacitado se fica para ser anunciador e denunciador, graças ao compromisso de transformação que se assume, é nessa direção que a autora desta tese tem buscado caminhar.

2.4. A Educação Ambiental no currículo

No entendimento de Tozzoni-Reis (2001), à medida que os problemas ambientais e a EA passaram a ser considerados temas relevantes nas discussões contemporâneas sobre a relação ser humano/natureza, maior espaço tais temas têm ocupado nos cursos da educação superior; isto é, a preocupação ambiental presente na vida da sociedade tem refletido no campo educativo, sobretudo na graduação, haja vista que as IES são responsáveis pela formação de boa parte dos(as)

profissionais que se encontram no mercado de trabalho.

Nesse sentido, a autora aponta que a temática ambiental pode ser um dos prováveis indícios da crise dos paradigmas da ciência e da estrutura social, pois as novas e profundas questões levantadas por tal temática não obtiveram resposta da ciência e não podem ser pensadas, no sentido de superação, no modelo social, político e econômico, baseado na exploração da natureza e dos homens.

Pedro Goergen (2010a) – ao propor uma discussão sobre o modelo de racionalidade desenvolvido a partir da modernidade, com base na Dialética do esclarecimento, de Adorno e Horkheimer (1985) – afirma que a busca pelo conhecimento do mundo e dominação da natureza vem desde o início da própria civilização⁴⁰ e esclarece que o projeto de explorar – no sentido de conhecer – o mundo e dominar a natureza

[...] é originariamente um projeto de liberdade e poder, dois objetivos que pressupõem o desentranhamento e o distanciamento entre o homem e a natureza. Essa luta pelo domínio sempre esbarrou nas limitações do homem. Nem os deuses mitológicos nem as entidades metafísicas ou mesmo o Deus pai todo-poderoso libertavam-no da condição de ganhar a vida no suor do seu rosto, como estava escrito no texto sagrado. A grande reviravolta aconteceu com o surgimento da ciência, especialmente da física e da matemática, que conseguiram desvendar as regularidades da natureza e expressá-las em fórmulas (GOERGEN, 2010a, p. 19).

A partir disso, a natureza passa a ser vista pelo ser humano como um código que pode ser decifrado pela racionalidade, dominado e utilizado; isto é, o ser humano passou a estabelecer uma relação utilitarista com a natureza, assim,

O conhecimento da lei, o cálculo e a previsão abrem caminho para a operação conduzida pela ideia de proveito, de utilidade. Com isso, o pensamento torna-se autônomo, subjetivo em face às coisas, objetivas. A sujeição do mundo e da natureza, pela descoberta de suas regularidades, distanciou o sujeito em relação ao objeto, separou o conceito da coisa. Com a eliminação do desconhecido do não dominado, o homem presumiu livrar-se do medo. Esse impulso determina o movimento do esclarecimento que alcançou um novo patamar com o que Nietzsche chamou de morte de Deus e Weber, de desencantamento do mundo. À medida que o ser começa a ser pensado como ente, abre-se o espaço para a racionalidade científica e instrumental/positivista, que permite ao homem assumir o domínio e o controle sobre a ordem coisificada e fragmentada (GOERGEN, 2010a, p. 19).

Em relação ao movimento da ciência, Américo Sommerman (2003, com base em PINEAU, 1980) evidencia a dualidade do movimento iluminista, na metade do século XVIII, apoiando-se no racionalismo, de um lado, enfatizando a separação dos saberes de acordo com os objetos do conhecimento; e, de outro, defendendo a necessidade de interação entre os saberes. Com base na epistemologia positivista e no desenvolvimento da sociedade industrial, Augusto Comte, no século

⁴⁰ Segundo os pressupostos eurocêtricos.

XIX, torna essa fragmentação ainda mais intensa, ao estabelecer uma nova estrutura hierárquica das ciências que, a partir disso, passou a ser amplamente empregada pelas sociedades do ocidente.

A partir da primeira metade do século XX, a fragmentação crescente do saber se transformou numa hiperespecialização disciplinar; porém, até o seu início

a divisão do saber ainda era circular: as ciências ainda dialogavam entre si, como sempre tinham feito, apesar de, desde o século XIV, sua circularidade constituir círculos cada vez menores, devidos à exclusão progressiva de vários campos do saber (SOMMERMAN, 2003, p. 44).

Os campos excluídos foram a gnose ou teologia mística, ocorrida no século XIII; a religião, no século XVIII; e no século seguinte, a exclusão da filosofia ou da metafísica.

De acordo com Goergen (2010a), esse avanço da racionalidade fez com que o ser humano se distanciasse cada vez mais da sua subjetividade, pois

Com o avançar do esclarecimento, o pensamento confunde-se com a matemática e o mundo matematizado, com a verdade. Na expressão de Adorno e Horkheimer (1985, p. 37), “o pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo”. Substituído o homem, o pensamento deixa de pensar em si mesmo e se transforma em instrumento para “assumir o imperativo de comandar a práxis”. Apesar da “magistratura da razão esclarecida”, o pensamento fica preso à imediaticidade factual que passa a ter a última palavra. Assim, “a dominação universal da natureza volta-se contra o próprio ser pensante”, privando-o de sua subjetividade e transformando-o num elemento da aparelhagem econômica. Por isso, mesmo preso à práxis, o ser humano perde a capacidade de ouvir o imediato, perde a sensibilidade para os riscos que sua intervenção na natureza provocam (GOERGEN, 2010a, p. 19).

Nesse processo de automatização do seu entorno, o ser humano torna-se apenas mais um elemento nesse processo de racionalização, no qual separa em partes para entender melhor e perde-se a noção do todo, do conjunto. Em vista desse processo de coisificação, Tozzoni-Reis (2001, p. 41) alerta sobre o fato de que, em oposição à ideia de que pretendem “as teorias sociais conciliatórias, a ciência, a tecnologia e o capitalismo não são formas *naturais* – a-históricas – de desenvolvimento social, mas formas concretas, históricas, e por isso, com possibilidades de superação pelas ações humanas”.

Como uma centelha de esperança, Sommerman (2003, p. 83, com base em SANTOMÉ, 1998) pontua que a despeito de o método de dividir em partes para buscar uma melhor compreensão e de “as epistemologias racionalista e empirista fragmentarem cada vez mais o saber e fomentarem um número cada vez maior de ciências e disciplinas, sempre houve, em algum nível, uma certa aspiração à unidade do saber.”

Contudo, tal aspiração ainda se mostra distante do sistema de ensino brasileiro, o qual se

estrutura por meio de currículo centrado na fragmentação do conhecimento por meio de disciplinas que não dialogam entre si.

Nesse sentido, Goergen (2010a), ao discorrer sobre a possibilidade de vir à tona um ambiente epistêmico capaz de impulsionar diferentes formas de convivência com a natureza a partir do impulso decorrente dos condicionamentos da racionalidade dominante, esclarece que

A crise ambiental, nesses termos, pode ser interpretada, na sua raiz, como uma crise da razão, e não propriamente como uma crise ecológica. A crise ecológica é apenas uma decorrência dessa dialética iluminista que Adorno e Horkheimer (1985) tão bem descreveram. Os problemas ambientais [...] são fundamentalmente problemas do conhecimento. Esse é o portal que nos conduz a uma interpretação do sentido mais profundo da educação ambiental. A formação de uma nova consciência como elemento alavancador de uma nova postura ecológica depende exata e fundamentalmente de uma nova postura epistêmica (GOERGEN, 2010a, p. 21, a partir de LEFF, 2003).

A crise ambiental coloca em xeque a racionalidade científica, que não tem se mostrado capaz – por meio da ciência e da tecnologia – de solucionar os problemas gerados pela concepção de meio ambiente como recurso inesgotável. Para Goergen (2010a, p. 20), a partir do “momento em que criou condições para assumir as rédeas de sua história, o homem passou a acreditar cegamente nas vantagens do progresso e do desenvolvimento, sem olhar para as consequências negativas e destrutivas dessa opção histórica”. Diante disso, a crise ambiental tem levado o homem a questionar esse projeto epistemológico de dominação e exploração.

Nesse sentido, pode-se elencar como busca de alternativas para superação dessa crise as orientações provenientes das conferências ambientais e das normas que regulamentam a implantação da Educação Ambiental no sistema de ensino brasileiro, vistas anteriormente, uma vez que estabelecem a inserção da EA no currículo em todos os níveis de ensino e o trabalho com a dimensão ambiental de modo a superar o ensino fragmentado, tecnicista, visando alcançar a formação do indivíduo de forma integral.

Tal desejo de superação pode ser percebido também no documento elaborado na Conferência de Tbilisi (1977), ao fazer as ponderações para introduzir a recomendação de número 13, dirigida às universidades, quando deixa claro o tipo de instituição a que se refere “na sua qualidade de centro de pesquisa, de ensino e de pessoal qualificado no país” e mais claro ainda o propósito que “a educação ambiental nas escolas superiores diferirá cada vez mais da educação tradicional” (DIAS, 2004, p. 131)

Nessa perspectiva Tozzoni-Reis (2001) pontua a necessidade das IES ofertarem uma formação que o(a) possibilibilite a desenvolver a capacidade de estabelecer conexões, uma vez que

A dimensão ambiental das relações sociais exige dos profissionais dessa área, e particularmente do educador ambiental, o exercício de uma função social de síntese, isto é, que seja formado na perspectiva de integrar os conhecimentos e a cultura com a formação sócio-ambiental dos sujeitos ecológicos. Trata-se então de colocar, como eixo do processo de formação dos educadores ambientais nos cursos de graduação, a formação de um profissional de sínteses. A idéia de totalidade, que daqui emerge, responde à idéia de totalidade presente no conceito de Ecologia, muitas vezes esquecido (TOZZONI-REIS, 2001, p. 45).

Além do esforço criativo nos cursos, a formação de profissionais com base em EA exige também que o(a) docente das licenciaturas, no caso da pesquisa em questão, rompa com o isolamento epistemológico em que se encontra e desenvolva um trabalho coletivo, haja vista que a

interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, longe de uma utopia, surgem como uma grande meta, uma exigência natural para a sobrevivência da espécie humana, e se ela quiser continuar a sua escalada. [...] Os humanos precisam falar a mesma linguagem da cooperação e somar esforços, saberes e conquistas. Pode ser um sonho, mas as possibilidades existem (DIAS, 2004, p. 253-254).

Nessa direção é que apontam tanto as legislações vistas até aqui quanto as orientações elaboradas por ocasião das conferências sobre meio ambiente. A exemplo disso, tem-se novamente na recomendação de número 13, da Conferência de Tbilisi (1977), de que essas instituições estimulem a aplicação de um tratamento interdisciplinar ao problema fundamental da correlação entre o ser humano e a natureza, em qualquer que seja a disciplina.

Ao considerar a amplitude do tema, que se fundamenta em diferentes áreas de conhecimento, relações e contextos, Bernardes e Prieto (2010) esclarecem que nenhuma disciplina ou área do saber consegue, isoladamente, tratar todas as questões ambientais; portanto, não se mostra viável resumir ou compartimentar tal dimensão da educação. Ao contrário disso, o papel da EA, sem dúvida, “perpassa todas as áreas do conhecimento e exige reflexões acerca da problemática ambiental e também sobre a educação no Brasil, em que os conhecimentos pouco dialogam uns com os outros e muito menos com a realidade” (BERNARDES; PRIETO, 2010, p. 183).

Tal complementaridade entre as áreas é percebida por Souza (2017) como uma condição natural, haja vista que

A base fundamental da educação ambiental é a educação, que, naturalmente, é complementada pelas ciências ambientais, história, ciências sociais, economia, física e ciências da saúde, dentre várias outras. A aliança dessas várias áreas do conhecimento garante uma educação aplicada às questões socioambientais. Sabe-se que as causas socioeconômicas, políticas e culturais geradoras dos problemas ambientais só serão identificadas com a contribuição dessas ciências, bem como as especificidades das questões ambientais (SOUZA, 2017, p. 166).

Essa aliança entre as áreas também encontra respaldo na própria legislação. Por exemplo,

nas DCNEA, no capítulo dedicado ao marco legal, estabelece-se que, em observância à PNEA, as diretrizes reafirmam o posicionamento sobre a EA integrar a Educação Nacional, na condição de componente essencial e permanente, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior. De modo mais categórico, o artigo 8º afirma que

A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma **prática educativa integrada e interdisciplinar**, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, **não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico**. Parágrafo único. Nos cursos, programas e projetos de graduação, pós-graduação e de extensão, e nas áreas e atividades voltadas para o aspecto metodológico da Educação Ambiental, é facultada a criação de componente curricular específico (BRASIL, 2012a, p. 3, grifo nosso).

Desse modo, a recomendação é que a prática pedagógica da EA se desenvolva numa perspectiva interdisciplinar, de modo a integrar os aspectos socioeconômicos, éticos e políticos e, para isso, não se deve – de maneira geral – adotar o formato de disciplina ou componente específico para trabalhar essa dimensão da educação. No entanto, o parágrafo único traz uma ressalva que permite aos cursos de licenciatura criarem – se necessário – disciplina específica para abordar Educação Ambiental.

Ademais, o § 1º, do Art. 19, estabelece que os “cursos de licenciatura, que qualificam para a docência na Educação Básica, e os cursos e programas de pós-graduação, qualificadores para a docência na Educação Superior, devem incluir formação com essa dimensão, com foco na metodologia integrada e interdisciplinar” (BRASIL, 2012a, p. 7). Assim, no que se refere à inserção da EA no currículo, o principal referencial a ser observado pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, juntamente ao seu parecer, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação. Isso porque tal normativa, aprovada em 2012, orienta a implementação do determinado pela Constituição Federal e pela Lei n.º 9.795, de 1999, no que se refere à Educação Ambiental (EA) e à Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), ou seja, tal norma veio estabelecer diretrizes para a legislação aprovada em 1999 (PNEA). Essas DCNEA trazem como um de seus objetivos o estímulo à

reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a **concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes** (BRASIL, 2012a, p. 2, grifo nosso).

Percebe-se, pelo excerto, o propósito das diretrizes de que as instituições de ensino analisem

e busquem a melhor forma de fazer a inserção em importantes documentos institucionais, para que o entendimento sobre EA, como parte do currículo, não se limite a salpicar o tema nos componentes curriculares dos cursos a fim de simplesmente cumprirem a legislação.

No que tange à orientação sobre a inserção da EA no currículo, o Título III dessa norma, é dedicado exclusivamente à “organização curricular”, o qual traz o Artigo 15, como um de seus artigos, estabelecendo que o currículo deve ser organizado com base no “[...] compromisso com o papel socioeducativo, ambiental, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as ações educativas”; neste sentido, “a organização e a gestão curricular são componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior” (BRASIL, 2012a, p. 5).

No artigo 16, a referida norma estabelece formas de se fazer a inserção de conhecimentos referentes à EA nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior, a saber:

I - pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental; II - como conteúdo dos componentes já constantes do currículo; III - pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares. Parágrafo único. Outras formas de inserção podem ser admitidas na organização curricular da Educação Superior e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, considerando a natureza dos cursos (BRASIL, 2012a, p. 5).

Desse modo, percebe um consenso entre legislação e teóricos, em relação ao entendimento de que a EA como uma ação educativa deverá estar presente, de forma transversal e interdisciplinar, de modo articulado aos demais componentes curriculares.

Ao apresentar os princípios básicos da EA, elaborados na Conferência Intergovernamental sobre EA de Tbilisi (1977), especificamente sobre o princípio de “aplicar um efoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e equilibrada”, Dias (2004) salienta que tal enfoque recomenda que a ação seja feita em conjunto com as diferentes disciplinas, em torno de temas específicos. Desse modo, o autor argumenta que a cooperação/interação entre todos os componentes curriculares torna-se imprescindível, e chama a atenção para a necessidade de se

praticar a EA de modo que ela possa oferecer uma perspectiva global da realidade e não uma perspectiva científica e biológica, apenas. São importantes os aspectos sociais, históricos, geográficos, matemáticos, de línguas, da expressão corporal, da filosofia, etc. (DIAS, 2004, p. 117).

Todavia, para Enrique Leff (2013), o desenvolvimento da interdisciplinaridade não constitui uma solução para a fragmentação do conhecimento, conforme explica:

O projeto interdisciplinar inscreve-se dentro da ressignificação da vida e da reconstrução do mundo atual. Mas não serão os princípios de uma totalidade holística ou de uma visão sistêmica que haverão de suturar as feridas abertas pela divisão do ser, pelo controle tecnológico da sociedade ou pela opressão do poder totalitário. A prática interdisciplinar pode fazer confluir uma multiplicidade de saberes sobre diversos problemas teóricos e práticos; mas não pode saturar os vazios do conhecimento nem dar às ciências uma compreensão totalizante do real (LEFF, 2013, p. 185).

Ademais, o trabalho interdisciplinar apresenta certas particularidades que podem dificultar a sua efetivação, conforme assegura Sato (2003, p. 64), quando afirma que “a tarefa da interdisciplinaridade é difícil, porque implica equilibrar os diferentes conceitos, as diversas experiências, as inúmeras visões políticas e principalmente as infinitas formas de comportamentos individuais”.

Em termos de empecilho, Tristão (2008) aponta outro tipo de dificuldade, quando afirma que dificilmente a abordagem interdisciplinar da EA se concretiza nas atividades pedagógicas do espaço escolar, uma vez que o trabalho nessa perspectiva provoca uma descentralização do poder, além de demandar que a escola tenha autonomia. Segundo a autora, a obtenção dessa autonomia constitui uma tarefa extremamente difícil, haja vista que essas instituições fazem parte da estrutura de um sistema, as quais se encontram inevitavelmente submetidas às políticas públicas das esferas a que pertencem, apesar de haver diversos projetos e tentativas de ações pedagógicas de cunho interdisciplinar.

No que se refere às instituições privadas, poderia se pensar que tais unidades não contam com todos esses complicadores. Porém, na visão de Tristão (2008), mesmo que tais instituições aleguem estar realizando interdisciplinaridade, suas atividades se resumem a uma mera justaposição de conteúdos entre diferentes disciplinas ou junção de conteúdos em uma mesma disciplina, isto é, tais instituições estão realizando atividades nas perspectivas multi ou pluridisciplinar. “Portanto, há uma confusão conceitual entre esses termos que são utilizados de forma indiscriminada, como sinalizadores de avanços e inovações nas práticas educativas” (TRISTÃO, 2008, p. 110).

A esse respeito, Melchior José Tavares Júnior (2012) salienta que outras perspectivas foram conquistando espaço no campo ambiental além da interdisciplinaridade, como a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a transdisciplinaridade, o holismo e o pensamento sistêmico. No entendimento do autor, “dificilmente será encontrada uma produção de referência sobre EA, cuja fundamentação não se valha de alguma dessas perspectivas ou de várias ao mesmo tempo” (2012, p. 33).

Olga Pombo (2005), ao afirmar que desconhece uma definição precisa para essas palavras, apresenta uma proposta provisória de definição, que consiste em

reconhecer que, por detrás destas quatro palavras, multi, pluri, inter e transdisciplinaridade, está uma mesma raiz – a palavra disciplina. Ela está sempre presente em cada uma delas. O que nos permite concluir que todas elas tratam de qualquer coisa que tem a ver com as disciplinas. Disciplinas que se pretendem juntar: multi, pluri, a ideia é a mesma: juntar muitas, pô-las ao lado uma das outras. Ou então articular, pô-las inter, em inter-relação, estabelecer entre elas uma acção recíproca. O sufixo trans supõe um ir além, uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina (POMBO, 2005, p. 5).

A proposta da autora parte da compreensão do significado dos diferentes prefixos que se ligam à palavra “disciplinaridade” e, aceitar tal proposta é também reconhecer que há algo que atravessa a pluri ou multi ou a inter e a transdisciplinaridade. E esse algo, em qualquer dessas concepções, configura uma tentativa de romper o carácter estanque das disciplinas, o que pode se fazer em diferentes níveis, em diferentes graus.

Tal entendimento é compartilhado por Ivani Fazenda (2008), uma das precursoras do termo no Brasil, na década de 1960, ao afirmar que a palavra “interdisciplinaridade” pode ser compreendida como a relação/integração entre disciplinas, e que essa acepção pode levar, de maneira corriqueira, a equívocos em relação a outros termos, como os de “multidisciplinaridade”, “pluridisciplinaridade” e “transdisciplinaridade”, haja vista que tais termos também refletem relação com disciplinas, diferenciando-se, a depender do grau dessa relação.

Nesse sentido, Pombo (2005) esclarece que a perspectiva em que há justaposição das disciplinas, em que elas se encontram uma ao lado da outra, sem que haja interação entre as mesmas, constitui o primeiro nível. O nível seguinte, ocorre quando há diálogo entre as disciplinas, de forma a estabelecer uma reciprocidade mais intensa. O terceiro nível diz respeito ao movimento das disciplinas, no sentido de romper as fronteiras que as mantinham separadas e se fundirem, dando origem a algo que as transcende a todas. Para essa autora, haveria, portanto, um desenvolvimento que ocorreria de modo contínuo. “Entre alguma coisa que é de menos – a simples justaposição – e qualquer coisa que é de mais – a ultrapassagem e a fusão – a interdisciplinaridade designaria o espaço intermédio, a posição intercalar” (POMBO, 2005, p. 5).

A despeito disso, Pombo (2005) salienta que o primordial a se pensar não é tanto a nomenclatura dos termos, mas compreender o que é suscitado por essa diversidade de palavras, de modo a perceber o que por elas e através delas emerge. Para a autora, certamente figura *resistência à especialização* entre os sentidos suscitados. “Por isso a interdisciplinaridade é o lugar onde se pensa hoje a condição fragmentada das ciências e onde, simultaneamente, se exprime a nossa nostalgia de um saber unificado” (POMBO, 2005, p. 6).

Nessa direção, Leff (2011, p. 319) esclarece que

a interdisciplinaridade é uma busca de “retotalização” do conhecimento, de “completude” não alcançada por um projeto de cientificidade que, na busca de unidade do conhecimento, da objetividade e do controle da natureza, terminou fraturando o corpo do saber e submetendo a natureza a seus designios dominantes; exterminando a complexidade e subjugando os saberes “não científicos”, saberes não ajustáveis às normas paradigmáticas da ciência moderna.

Compartilha desse entendimento, Tristão (2008), ao argumentar que a perspectiva interdisciplinar é contrária à demasiada especialização que ainda permanece no desenvolvimento da ciência contemporânea. “A especialização é a grande causadora da fragmentação dos problemas ambientais, pois parcializa o estudo de modo a impossibilitar o trabalho de síntese necessário para interpretar a complexa realidade socioambiental.” (TRISTÃO, 2008, p. 108).

Mas, afinal, como se faz interdisciplinaridade? Pombo (2005), ao ser indagada a esse respeito, chama a atenção para a presença da interdisciplinaridade e a adoção dessa perspectiva de modo inevitável, haja vista que

[...] a interdisciplinaridade não é qualquer coisa que nós tenhamos que fazer. É qualquer coisa que se está a fazer quer nós queiramos ou não. [...] Perceber a transformação epistemológica em curso é perceber que lá, onde esperávamos encontrar o simples, está o complexo, o infinitamente complexo. Que quanto mais fina é a análise, maior a complexidade que se abre à nossa frente. E, portanto, que o todo não é a soma das partes. Esta é, penso eu, uma das chaves fundamentais para o entendimento desta questão.[...] É que, se o todo não é a soma das partes, a especialização tem que ser complementada, ou mesmo em alguns casos substituída, por uma compreensão interdisciplinar capaz de dar conta das configurações, dos arranjos, das perspectivas múltiplas que a ciência tem que convocar para o conhecimento mais aprofundado dos seus objectos de estudo (POMBO, 2005, p. 10).

Para Tristão (2008, p. 111, com base em ABREU JÚNIOR, 1996), a interdisciplinaridade distingue da transdisciplinaridade da seguinte forma:

[...] a interdisciplinaridade ainda preserva as identificações originais das disciplinas, mas, apesar de ser uma abertura para estabelecer parcerias entre as disciplinas, e entre as pessoas, não se caracteriza como uma transformação profunda das articulações entre as várias áreas do saber, como no caso da transdisciplinaridade.

De acordo com essa autora, a perspectiva transdisciplinar traz uma abordagem mais ousada do conhecimento, de modo que os conceitos apresentam-se mais livres para estabelecerem articulações, sem restrições. No entanto, Tristão (2008) – em oposição a alguns teóricos, como Fazenda (2008) e Pombo (2005) – salienta que tais perspectivas não são antagônicas, nem a transdisciplinaridade constitui uma fase mais avançada da interdisciplinaridade, somente apresentam “conotações diferentes e [...] concepções teórico-práticas complementares. Mas ambas exigem uma maleabilidade dos espíritos que, parafraseando Morin (1996), pela pré-história em que

se encontra o espírito humano, estamos longe de alcançar” (TRISTÃO, 2008, p. 111).

No que tange ao holismo e ao pensamento sistêmico, Maria Jose Esteves de Vasconcellos (2010) esclarece que a concepção holística busca favorecer uma harmonia utópica, na tentativa de manter distantes as oposições, as divergências e os conflitos. Já a perspectiva sistêmica “preserva o espaço das partes e de soluções concretas para dificuldades que são inerentes às condições atuais da inserção do homem no universo” (VASCONCELLOS, M. J. E. De, 2010, p. 203).

No entendimento de Leff (2013), para responder de forma adequada à problemática ambiental faz-se necessária a formação de um *saber ambiental*, que é definido pelo autor da seguinte forma:

O saber ambiental é mais do que um conhecimento composto pelo amálgama dos saberes atuais ou pela conjunção de diversas disciplinas para resolver um problema concreto. O saber ambiental questiona os paradigmas dominantes do conhecimento para construir novos objetos interdisciplinares de estudo (LEFF, 2013, p. 211).

Desse modo, ainda que não haja consenso entre os teóricos sobre o conceito e a prática interdisciplinar, parece haver consenso sobre a necessidade de formação voltada ao ensino interdisciplinar, conforme afirma Gisele Soares Lemos Shaw (2017, p. 10):

Apesar de o termo interdisciplinaridade ser bastante utilizado e mencionado no âmbito educacional, os professores ainda carecem de uma melhor compreensão acerca de seu conceito e das práticas envolvidas no trabalho interdisciplinar. Assim, é importante investir na formação inicial de licenciandos que terão que desenvolver práticas interdisciplinares nas escolas.

Nesse prisma, Pombo (2005, p. 12) é enfática ao chamar a universidade para assumir a responsabilidade do trabalho na perspectiva interdisciplinar, a qual demanda dessa instituição uma transformação profunda, pois “[...] se a universidade não é apenas uma escola, a verdade que ela também é uma escola e, enquanto escola, ela tem que preparar para a interdisciplinaridade”. Cabe à IES “perceber as transformações epistemológicas em curso e, de alguma maneira, ir ao seu encontro” (POMBO, 2005, p. 12). Cabe a ela se organizar, “não apenas para não oferecer resistências ao trabalho interdepartamental mas para, além disso, promover esse tipo de experiência, facilitar novos tipos de configurações disciplinares, aceitar fazer investigação sobre os novos problemas que se colocam à ciência contemporânea” (POMBO, 2005, p. 12). Para a autora, a IES dever promover, “se possível, circunstâncias e mecanismos que favoreçam a compreensão dos próprios fenômenos interdisciplinares que estão a ocorrer na ciência e na universidade”.

Para Tavares Júnior (2012) trata-se de um momento histórico para a EA, em que a institucionalização da EA na Educação Superior, inclusive por meio de preceitos legais, abre

oportunidades para o desenvolvimento de forma concomitante da EA e do saber ambiental. “Assim, embora a EA dependa de um *saber* para se organizar, a ela caberá iniciativa concreta para a constituição desse mesmo saber, um salto por sobre os muros da universidade em busca da construção de novos objetos interdisciplinares do conhecimento” (TAVARES JÚNIOR, 2012, p. 38).

No entanto, o autor reconhece ser compreensível as dificuldades enfrentadas para inclusão da EA nos programas do ensino formal, pois “certamente não se trata de algo trivial, que se possa encerrar com uma prerrogativa legal, ou uma discussão setorizada nas instituições de ensino ou mesmo com a inclusão de uma disciplina nos projetos pedagógicos” (TAVARES JÚNIOR, 2012, p. 38).

Com base nas legislações vigentes, as possibilidades de inserção da EA visam garantir, no caso específico da presente pesquisa, que

[...] todos/todas estudantes de licenciatura tenham o direito, como cidadãos, à formação socioambiental. Por conseguinte, tenham condições de contribuir com a formação de outras pessoas, na condição de profissionais da educação. Nesse contexto, o trabalho precisa envolver conhecimentos referentes à sustentabilidade socioambiental concomitante aos conhecimentos metodológicos, políticos e epistemológicos necessários ao desenvolvimento da Educação Ambiental de modo contínuo, permanente, além de integrado ao currículo da educação básica e, adequado a outros contextos formativos (SANTOS, R. S. S. Dos, 2018, p. 172).

Corroborando esse entendimento Jaiane M. Boton, Ronaldo G. de Andrade Costa, Suzana M. Kurzann e Eduardo A. Terrazzan (2010), ao afirmarem – com base em Ferraro Júnior (2004), Verdi e Pereira (2006), Viveiro e Campos (2007) – que a inclusão da temática ambiental no currículo não deve se limitar a momentos pontuais, mas deve perpassar todo o período do curso, a fim de possibilitar aos(as) futuros(as) docentes de se apropriarem dessas concepções e que possam, assim, ter tempo hábil para refletirem, constituírem suas bases teóricas e práticas e acreditarem na educação transformadora que poderão desenvolver, tanto no espaço da sala de aula com seus alunos(as), bem como com toda a comunidade escolar.

No entanto, há IES que têm optado pela criação de disciplina específica para trabalhar EA. De acordo com Amanda Nascimento da Silva, Chalissa Beatriz Wachholz e Isabel Cristina de Moura Carvalho (2016), a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) vem adotando a estratégia de estímulo à criação de componentes curriculares ambientalmente orientados, dentre outras ações, no processo de ambientalização curricular⁴¹. Nesse estudo, foram analisadas 62

⁴¹ Compreendido como “formação de profissionais comprometidos com a busca permanente das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, atendendo aos valores da justiça, solidariedade e da equidade, aplicando os

disciplinas de 16 cursos de graduação da PUCRS. A seleção das disciplinas ocorreu a partir da indicação, feita em 2013, por representantes de cada faculdade da instituição, os quais consideravam ambientalmente orientadas ou ambientalizadas. A partir da seleção, as pesquisadoras perceberam que “a diversidade de disciplinas mencionadas pelos respondentes e a aparente natureza estritamente técnica de muitas delas indicava a dificuldade da caracterização como ambientalmente orientadas” (SILVA; WACHHOLZ; CARVALHO, 2016, p. 214).

No intuito de buscar elucidar os critérios que caracterizam uma disciplina como ambientalmente orientada, as pesquisadoras se debruçaram sobre os 62 planos de ensino, a fim de identificar a presença de elementos relacionados a dimensões sociambientais, a partir do tratamento dado aos problemas socioambientais, as relações sociedade e ambiente e as políticas ambientais. Para isso, as autoras se inspiraram na metodologia proposta por Ometto et al. (2015) e definiram que as disciplinas com indícios de ambientalização apresentam um ou mais indicadores ou indícios explícitos de ambientalização; as disciplinas com potencial de ambientalização apresentam indicadores, mas podem deixar dúvida quanto à ambientalização; e as disciplinas sem indício de ambientalização são aquelas que não apresentam tais indicadores. Entre os indicadores elaborados por Ometto et al. (2015) para inferir o grau de ambientalização foram considerados:

compromisso para a transformação das relações entre sociedade e natureza; aspectos cognitivos e afetivo das pessoas, complexidade, coerência e reconstrução entre teoria e prática; ordem disciplinar (flexibilidade e permeabilidade); orientação de cenários alternativos; contextualização local-global-local e global-local-global, adequação metodológica e inclusão do sujeito na construção do conhecimento e nos espaços de reflexão e participação democrática (SILVA; WACHHOLZ; CARVALHO, 2016, p. 220).

Na escolha das categorias “fortemente” e “fracamente ambientalizadas”, as autoras se pautaram nos diferentes graus de abordagem socioambiental identificados nos planos de ensino, a saber:

As disciplinas que problematizaram a temática de sustentabilidade, propondo, de alguma forma, discussões que envolvessem problemas socioambientais ou relações sociedade e ambiente em sua ementa, objetivos e conteúdos, articulando explicitamente, pelo menos em dois destes três itens, foram consideradas fortemente ambientalizadas. Aquelas onde apenas um destes três aspectos do plano de ensino estava relacionado a esta problematização ou que o diálogo entre dois itens tenha sido muito superficial, mencionando apenas palavras isoladas, foram consideradas fracamente ambientalizadas (SILVA; WACHHOLZ; CARVALHO, 2016, p. 220).

A partir dessas categorias, as autoras classificaram 22 componentes curriculares como

princípios éticos universalmente reconhecidos e o respeito às diversidades” (ACES, 2000, citado por SILVA; WACHHOLZ; CARVALHO, 2016, p. 211).

fortemente ambientalizadas (cerca de 57%) e 16 componentes como fracamente ambientalizadas (aproximadamente 42%). Ademais, Silva, Wachholz e Carvalho (2016) apontam algumas surpresas reveladas no estudo, tais como o fato de o currículo do Curso de Pedagogia apresentar apenas uma única disciplina que problematiza as questões socioambientais, o que avaliaram como insuficiente para internalizar a responsabilidade ambiental na formação de futuros(as) professores(as). Outra surpresa negativa apontada no estudo diz respeito ao Curso de Ciências Biológicas, devido ao fato de também apresentar apenas uma disciplina que problematiza a sustentabilidade socioambiental em toda a sua grade curricular. Tal surpresa pareceu ser ainda maior pelo fato de se tratar de um curso ligado à área ambiental e formar tanto bacharéis quanto licenciados, o que demonstra – de acordo com as autoras – a necessidade de criação de uma metodologia integrada e interdisciplinar, com base no Artigo 19, das DCNEA.

No que tange aos cursos de licenciatura analisados da PUCRS (Pedagogia, Ciências Sociais, Química e Ciências Biológicas), Silva, Wachholz e Carvalho (2016, p. 224) afirmam que eles poderiam incorporar com mais destaque a temática da EA, uma vez que a sua finalidade está na formação de futuros(as) professores(as) e tal incorporação constitui “uma valiosa oportunidade de contribuir para uma educação mais sustentável, de forma multiplicadora, despertando nos atores sociais a preocupação com o meio ambiente.”

Dada a centralidade do documento currículo nas escolas, tal inserção se mostra oportuna, haja vista que a matriz curricular constitui o nível mais consolidado da universidade, com conteúdos formativos sólidos, e que tem a incumbência de possibilitar a profissionalização do(a) estudante à altura de uma formação inicial de professores(as), assim, “a presença das disciplinas ambientalmente orientadas ali encontradas é um indicador importante da permeabilidade deste “núcleo duro” do ensino universitário às exigências de uma formação ambiental dentro das carreiras tradicionais” (CARVALHO; AMARO; FRANKENBERG, 2012, p. 142).

Cursos de formação inicial de professores(as) também foram objetos de estudo de Botton et al. (2010). Ao investigarem em que medida a temática Meio Ambiente está inserida na preparação de professores(as) em formação para o tratamento de Temas Transversais na Educação Básica, a partir dos projetos políticos pedagógicos de 15 cursos de licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria, os autores argumentam que o fato de a EA ser tratada como tema transversal e não como disciplina específica (com exceção do curso de Geografia, que possui disciplina de caráter optativo) acaba deixando-a órfã no embate das disciplinas. Conseqüentemente, tal situação leva o(a) estudante a relegar a EA a segundo plano, uma vez que, no geral, o(a), discente vai priorizar a

apropriação dos componentes curriculares obrigatórios. Contudo, vale ressaltar que esse estudo, ainda preliminar em 2010, é anterior a aprovação das DCNEA, portanto, as IES ainda se pautavam na PNEA como referência para inclusão da EA no currículo.

Desse modo, tal situação pode ter sido alterada nesse lapso de tempo e em decorrência da aprovação da Diretrizes, haja vista que há duras críticas a certos limites que a PNEA possui, sobretudo

por definir a educação ambiental de modo impreciso, à pouca clareza no modo como governo e sociedade civil podem tornar transversal a educação ambiental em uma estrutura social desigual e fragmentária e se fazem questionamentos se esse é o melhor caminho (LOUREIRO, 2012a, p. 94).

Tal questionamento é reforçado por Boton et al. (2010, p. 43), que – após reconhecerem que os programas de ensino das diversas disciplinas apresentam uma estrutura curricularizada e se desenvolvem de modo desarticulado das demandas da prática e da realidade encontradas nas escolas – afirmam, com base em Ghedin (2008), que “a almejada transversalidade da temática ambiental, bem como dos demais temas transversais, deixa de ser uma vantajosa possibilidade de superação desse modelo de ensino arcaico para ser na verdade um obstáculo para sua implementação nos sistemas de ensino”.

Inquestionável parece ser o fato de que há uma transformação epistemológica em andamento, e a interdisciplinaridade, de acordo com Pombo (2005, p. 3), é a manifestação dessa transformação, a qual apresenta consequências, dentre essas, as duas principais são “o alargamento do conceito de ciência e a transformação da Universidade”.

Nesse sentido, Tozzoni-Reis (2001, p. 49) argumenta que, para o enfrentamento dos desafios sociais e políticos que são, ela precisa passar pelos “desafios paradigmáticos de transformação estrutural colocados à universidade profunda, terá que transformar o ensino, a pesquisa e a extensão pela construção radical da totalidade [...] Estudar a natureza é, cada vez mais, tomar decisões histórico-científicas sobre a relação homem-natureza”. Enfim, para a autora, a formação no âmbito dos cursos de graduação “pode ser sistematizada, numa perspectiva de inovação paradigmática, no interior de um projeto de reestruturação radical do ensino, da pesquisa e da extensão. A interdisciplinaridade passa a ser o princípio metodológico básico nessa reestruturação” (TOZZONI-REIS, 2001, p. 49) (TOZZONI-REIS, 2001, p. 49).

Nessa linha de raciocínio, Boton et al. (2010), ao avaliarem o avanço na implementação da EA na Educação Superior ibero-americana, sobretudo na década de 1990 – reconhecem que tal implementação ainda se encontra distante do sucesso esperado. Com base em Tassara (2007), esses

autores atribuem esse sucesso parcial ao fato de que a real efetivação da EA nas universidades só será possível se houver uma intervenção radical sobre a articulação intrínseca entre as funções tradicionais de ensino, pesquisa e extensão universitária.

Desse modo, o próximo tópico buscará suscitar uma reflexão sobre a instituição “Universidade” e a efetivação da Educação Ambiental no espaço universitário.

2.5. A Educação Ambiental na Universidade

No que tange a orientações para incorporação da EA nos sistemas educacionais, a recomendação 13 da Conferência de Intergovernamental de Tbilisi, realizada em 1977, faz referência direta à universidade, sugerindo que a EA deve romper com o modelo tradicional de Educação. Assim, com base em Sato (2003, p. 37), cabe às universidades:

- Encorajar a aceitação da interdisciplinaridade para a solução dos problemas ambientais, em todas as áreas de desenvolvimento, seja das Ciências da Educação, Sociais ou Naturais;
- Desenvolver materiais pedagógicos locais, abandonando o conteúdo tecnicista da educação tradicional;
- Estabelecer cooperações locais, nacionais e internacionais, no sentido de promover capacitação humana e troca de experiências, visto que muitos dos problemas ambientais atingem escala global.

Ao discorrer sobre essa recomendação de Tbilisi, Sato (2003) afirma que os(as) discentes devem ser inseridos em contextos que os possibilitem se relacionar com as adversidades ambientais complexas, privilegiando a perspectiva interdisciplinar, de modo que leve ao diálogo e à experimentação da relação entre as diferentes disciplinas da grade curricular. Isto posto, faz-se necessário romper com o isolamento das divisões em departamentos e com o pensamento cartesiano que levam os(as) profissionais a pequenos redutos de suas especialidades.

Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (2006, p. 34) corrobora esse entendimento e salienta que a organização da estrutura departamental nas universidades é herança da reforma universitária de 1968; porém, esclarece que – ainda que a cátedra⁴² tenha sido extinta pela legislação – em geral, houve apenas a redução de sua autonomia. Segundo a autora, a instituição do sistema de departamentos encontra dificuldades desde o início da implantação da reforma e, de acordo com a avaliação feita após quase quatro décadas da extinção da cátedra, “observa-se ser o departamento, freqüentemente, um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores,

⁴² Cátedra ou cadeira, na qual seu(sua) regente assumia a unidade de funcionamento de ensino e pesquisa na instituição de educação superior (FÁVERO, 2006).

tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo” (FÁVERO, 2006, p. 34).

Ainda segundo Fávero (2006), com a promulgação da Lei n.º 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB ou LDBEN), o sistema de departamento não é mais uma exigência legal na estrutura das instituições universitárias; porém, ainda faz parte da realidade das IES.

Desse modo, percebe-se que a estrutura departamental ainda vigente na universidade, considerada pela autora como um dificultador ou até mesmo um impeditivo para o trabalho de produção de conhecimento coletivo, pode vir a comprometer o trabalho com a EA, haja vista que essa dimensão da educação se pauta na interação, no diálogo entre saberes, entre docentes e discentes, entre teoria e prática.

A efetivação da EA, além de demandar uma reformulação na estrutura da universidade, demanda novas posturas frente às atividades por ela realizada, conforme sinaliza Tristão (2008), ao afirmar que a formação voltada para o aspecto ambiental “entra nesse cenário exigindo um redimensionamento das práticas pedagógicas, de outras diretrizes para um saber ambiental que não é apenas livresco, mas articulado com a prática social e com a estreita relação entre investigação, ensino, difusão e extensão do conhecimento” (TRISTÃO, 2008, p. 70).

Em busca de solução para questões que possibilitem à implementação da EA nessas instituições, em 1985, a Unesco/Pnuma promoveu o I Seminário sobre Universidade e Meio Ambiente para América Latina e Caribe, em Bogotá, na Colômbia. Nessa ocasião, foi elaborada a “Carta de Bogotá”, a qual traz conceitos e critérios para construção de um plano de ação para a EA no âmbito das universidades latino-americanas e, de modo concomitante, traz uma reflexão sobre os empecilhos nessas instituições para sua efetivação. Além disso, orienta que as IES “realizem uma avaliação dos conteúdos e métodos dos programas existentes, a fim de facilitar a incorporação integradas da dimensão ambiental, evitando posições reducionistas” (TRISTÃO, 2008, p. 70-71).

Tal documento sinaliza para a necessidade do trabalho ambiental ser desenvolvido a partir de uma perspectiva em que se articulam os aspectos naturais e sociais; para isso, propuseram a criação de seminários de caráter obrigatório, a fim de propiciar a integração da dimensão ambiental nos cursos de graduação, pela formação e aperfeiçoamento do quadro de pessoal, uma vez que “já se apontava a dificuldade de romper a estrutura fragmentária da universidade e a necessidade de criar centros de formação e investigação ambiental interdisciplinares para propiciar o desenvolvimentos de projetos e pesquisas interdisciplinares” (TRISTÃO, 2008, p. 71).

Desse modo, tal iniciativa configurou o primeiro movimento em prol da articulação diante do conhecimento disciplinar.

Corroborando esse entendimento Carvalho (2008, p. 54-55), ao afirmar que a crítica à compartimentalização do conhecimento em disciplinas tem sido a tônica característica da EA; portanto, “uma prática educativa impertinente, pois questiona as pertencas disciplinares e os territórios de saber/poder já estabilizados, provocando com isso mudanças profundas no horizonte das concepções e práticas pedagógicas”.

Nessa perspectiva, Leff (2011) argumenta que o Seminário de Bogotá foi primordial para desencadear uma sucessão de eventos em países da América Latina, tais como: Argentina, México, Venezuela, Colômbia, Uruguai e o Brasil, com o propósito de realizar debates sobre universidade e meio ambiente.

A partir dessa iniciativa, pode-se identificar, na região Latinoamérica e Caribe, vários programas “interdisciplinares” de pesquisa e formação ambiental (PNUMA, 1995), em que desenvolve estratégias acadêmicas e experiências muito diversificadas. No entanto, Leff (2011) reconhece, por um lado, que houve avanços em relação à pesquisa e à formação ambiental que reclamam a interdisciplinaridade como base teórica e orientação pedagógica; mas, por outro, admite que são poucos os programas que realmente adotam essa perspectiva. Enfim, “mesmo que tenham sido abertos espaços de formação ambiental (ainda marginais) nas universidades, a interdisciplinaridade se incorpora, na maior parte das vezes, como um princípio que se satisfaz com a multiplicidade de temas ambientais introduzidos no currículo” (LEFF, 2011, p. 311). Em outras palavras, a lógica do conhecimento fragmentado no âmbito da academia ainda é mantida.

Outro evento de âmbito internacional que discutiu os desafios a serem superados pela universidade no século XXI só veio a ocorrer após 12 anos do evento de Bogotá, em 1997, em Guadalajara, México, quando se realizou o “II Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental”. Esse evento reuniu mais de 1.000 pessoas e representantes de 25 países, com o objetivo de analisar, debater e projetar os avanços da educação ambiental na região. Dentre as conclusões desse congresso, destaca-se a seguinte consideração: “a estratégia acadêmica não é a única forma de profissionalizar os educadores ambientais”. Além disso, reforça-se a perspectiva interdisciplinar, recomendando que as IES deveriam “repensar seus modelos de formação de recursos humanos com um olhar voltado a fortalecer o trabalho interdisciplinar, a fim de responder ao desenvolvimento regional” (MORALES, 2007, p. 90).

Em se tratando especificamente do Brasil, como desdobramento das recomendações do

Seminário de Bogotá, no período de 1986 a 1992, o país realizou cinco seminários nacionais sobre universidade e meio ambiente. Dentre os temas desses eventos, foram discutidas estratégias de incorporação do aspecto ambiental nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (TRISTÃO, 2008).

De acordo com essa autora, os eventos subsequentes se distinguem dos anteriores, a partir da dinâmica adotada, uma vez que partem de eixo temático para direcionar as propostas e os trabalhos realizados pelos grupos passaram a integrar a produção final do evento. As discussões nesses eventos levaram às seguintes constatações:

[...] a interdisciplinaridade é uma atitude, portanto parte de vivências comuns da pesquisa e não deve ser criada por decreto (a estrutura organizacional deve ser repensada dentro de um modelo mais flexível); a sociedade tem que se envolver ativamente na gestão do patrimônio ambiental, sendo a universidade um dos sujeitos desse processo que em si mesma reproduz as contradições; a necessidade de propiciar uma formação crítico-humanista em todas as áreas; e as dificuldades de se chegar uma linguagem comum (TRISTÃO, 2008, p. 75).

Desse modo, há um chamamento à universidade, para que assuma sua função social, como parte desse processo que, por meio de suas ações ou omissões, acaba por reproduzir as contradições desse modelo de sociedade contemporânea e busquem ofertar – ao invés de uma formação fortemente tecnicista – uma formação crítico-humanista em todas as áreas; isto é, que a universidade se volte para produção de conhecimentos e formação humana.

Ao mencionar que Freire em defesa de uma relação mais próxima da ciência com a sociedade fez uma crítica aberta ao falso dilema “humanismo x tecnologia”, Gadotti (2017) alerta que é preciso inovar em busca do equilíbrio e da harmonia entre o desenvolvimento técnico-tecnológico e a visão humanista da sociedade, de modo que haja integração e articulação entre o Mundo do trabalho e o Mundo da cultura.

A esse respeito, Carmen Célia Barradas Correia Bastos (2009, n.p.), ao discutir o perfil do profissional que se pretende formar nas IES, sustenta que essas instituições têm se limitado apenas a reproduzir uma formalidade nos seus documentos oficiais, tal como, “pretende-se formar o sujeito profissional crítico, humanista, ético, etc”, sem o devido encaminhamento para se atingir essa meta. Em outras palavras,

[...] na materialidade da organização curricular, não são previstos espaços acadêmicos para o aluno discutir, por exemplo, questões sociais que envolvem a sua futura atuação profissional. Futuros médicos que não discutem a doença que não está apenas no físico do paciente, mas no contexto de uma família desempregada, que não pode, por exemplo, comprar a receita prescrita. Engenheiros civis que não discutem a questão, por exemplo, das grandes ocupações urbanas, provocadas pela falta de moradia e de política de habitação popular (BASTOS, 2009, n.p.).

Bastos (2009) salienta que os cursos de graduação das IES, de modo geral, têm a tendência a

não reconhecerem o aspecto da formação humanista; porém, tais instituições não devem se furtrar ao enfrentamento de definições concretas a respeito dos(as) profissionais que estão formando ou “deformando”, no final de um processo educativo. Nas palavras da autora, “é preciso reinventar na universidade a capacidade de pensar, de se inquietar diante das mazelas sociais. Devemos nos preocupar com o sentido ético e do que fazemos ou deixamos de fazer.” (BASTOS, 2009, n.p.).

Nesse sentido, Tristão (2008) é enfática ao assegurar que a única maneira de resgatar o papel social da universidade é essa instituição se abrir para o mundo exterior aos muros universitários e estimular a comunidade acadêmica na busca de sentidos práticos para os problemas sociais. “Cada vez mais, reconhece-se que, sem o compromisso social e o conhecimento da população local envolvida, não há como garantir o respeito pelos princípios da sustentabilidade socioambiental e econômica” (TRISTÃO, 2008, p. 75).

Na avaliação de Tristão (2008), a universidade configura como uma instituição ainda muito restrita ao seu círculo de relações e pouco dialoga com outros setores da sociedade. Para essa autora, cabe à universidade, na sua condição de instituição social, se abrir a essas relações. Assim, a necessária articulação entre a IES e as organizações sociais faz-se necessária.

Tal abertura configuraria uma tentativa de se obter o fortalecimento da tríade universitária, ensino-pesquisa-extensão, uma vez que essa articulação é imprescindível para imprimir qualidade à formação do(a) profissional egresso(a) dessas instituições, haja vista que a formação não deve se restringir à apreensão de conteúdos conceituais (SEVERINO, 2010; MOREIRA, 2005, citado por LEITE, 2019).

Conforme mencionado anteriormente, essa tríade acadêmica constitui um princípio indissociável preconizado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, especificamente no artigo 207, o qual também assegura a autonomia da IES didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

Destarte, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão vai além da questão conceitual ou normativa, mas se trata, sobretudo, de uma questão paradigmática, epistemológica e político pedagógica, uma vez que implica funções sociais, educacionais e a própria razão da existência das IES, que se constituíram, historicamente, vinculadas às expectativas e aos projetos de educação do país (REIS; MOURA, 2017).

Corroborando esse entendimento Sílvia Paulo Botomé (1996, p. 63), ao enfatizar a relevância social de se efetivar o tripé universitário, pois “o compromisso social da Universidade precisa ser realizado por todas as atividades da instituição e não apenas considerar uma delas como sendo

aquela que o realiza, enquanto as demais, que não o fazem, justificam a existência e ‘papel privilegiado’ daquela que o ‘realiza’.

Nessa direção, Deus e Henriques (2017) defendem a necessidade de se conceber tal tríade para além de um discurso superficial de sentido, e alertam que, atualmente, a indissociabilidade desse tripé encontra-se assegurada apenas sobre uma estrutura, a estrutura da extensão universitária. Assim,

Basta uma simples observação: tem pesquisador que pesquisa e que ensina; tem quem, dentro da universidade, atue só no ensino. Porém quem faz extensão também pesquisa e ensina. Não há, pela própria organização do trabalho docente nas universidades públicas brasileiras, professores fazendo apenas extensão (DEUS; HENRIQUES, 2017, p. 85).

A importância da indissociabilidade da tríade universitária também é encontrada em Freire (2003), quando afirma que

A universidade, no fundo, como tenho dito em trabalhos anteriores, mas que posso e devo repetir, tem de girar em torno de duas preocupações fundamentais, de que se derivam outras e que têm que ver com o ciclo de conhecimento. Este, por sua vez, tem apenas dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente; o outro, o em que produzimos o novo conhecimento [...] O papel da universidade, seja ela progressista ou conservadora, é viver com seriedade os momentos desse ciclo. É ensinar, é formar, é pesquisar. [...] O que se quer é diminuir a distância entre a universidade ou o que se faz nela e as classes populares, mas sem a perda da seriedade e do rigor. Sem negligenciar diante do dever de ensinar e de pesquisar (FREIRE, 2003, p. 175)

Desse modo, a IES deve se voltar para duas preocupações fundamentais, referentes ao ciclo de conhecimento. Tais preocupações darão origem às outras, e o ciclo têm apenas dois momentos, que se relacionam de modo permanente: um, é o momento em que se conhece o conhecimento existente, já produzido; o outro, o momento em que se produz o novo conhecimento. Nesse sentido, cabe à universidade exercer – com rigor e seriedade – as suas funções, de modo a considerar a necessária interação desta com a sociedade.

Ao discorrer sobre esse enunciado de Freire, Souza (2017) revela uma perspectiva implícita no texto que no seu entendimento requer da IES (docentes, discentes e técnicos)

[...] um esforço para o exercício da humildade, do respeito, da equidade, da curiosidade, da crítica, da criatividade e do reconhecimento da/o outra/o como sendo. A docência/discência, a pesquisa e a extensão são indissociáveis no dia-a-dia da *práxis* pedagógica que se quer constituidora de sujeitos históricos e socialmente situados (SOUZA, 2017, p. 38).

Outro instrumento legal que busca o fortalecimento do tripé universitário é a LDB, ao estabelecer como finalidades da educação superior o ensino-pesquisa-extensão, especificamente no Artigo 43. Em outras palavras, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) trazem esse preceito normativo,

ao afirmarem que a educação superior

[...] tem por finalidade formar profissionais nas diferentes áreas do saber, promovendo a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos e comunicando-os por meio do ensino. Objetiva-se estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, incentivando o trabalho de pesquisa e a investigação científica e promovendo a extensão (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 259).

Desse modo, é inegável a importância de que a instituição universitária fortaleça o tripé que a sustenta. Inegável é, também, “que a relevância para o conhecimento produzido e compartilhado nas instituições de Ensino Superior, melhor acontecerão à medida que se buscar a eficácia da pesquisa e da extensão” (REIS; MOURA, 2017, n.p.).

Assim, ao longo do tempo, essa instituição veio incorporando diversas funções, em variados contextos. “Foi assim com o ensino, sua função mais tradicional, consubstanciada na transmissão de conhecimentos, oscilando entre a formação cultural e formação profissional, e foi assim também com a pesquisa, introduzida em sua estrutura como uma resposta às demandas do meio”, sobretudo a partir da Revolução Industrial, no século XIX (SOUSA, 1995, p. 192, com base em FAGUNDES, 1986).

Todavia, a busca pela oferta de modo efetivo das duas dimensões da universidade (ensino e pesquisa), não possibilitou a essa instituição cumprir o seu papel de socialização, isto é, de contribuir na integração social dos indivíduos. Nesse sentido, é que entra em cena a Extensão, como um recurso indispensável para que “o produto da Universidade – a pesquisa e o ensino – esteja articulado entre si e possa ser levado o mais próximo possível das aplicações úteis da Sociedade. [...] A Universidade deverá estar presente na formação do cidadão, dentro e fora de seus muros” (SOUSA, 1995, p. 208).

De acordo com Gadoti (2017), somente a partir da década de 1960 a extensão universitária se consolidou nos moldes atuais, de maneira indissociável do ensino e da pesquisa, por ocasião de ações de compromisso da Universidade com as classes populares, com o intuito de conscientizá-las sobre seus direitos.

Desse modo, as atividades extensionistas são consideradas uma oportunidade da IES estabelecer uma relação mais dialógica com a sociedade, haja vista que “a Extensão realiza, por excelência, o **sentido da universidade**, já que tem uma função integradora e articuladora da vida universitária como um todo” (GADOTTI, 2017, p. 4, grifo no original).

Além disso, com o retorno da curricularização da extensão na Estratégia 7 da Meta 12 do PNE de 2014-2023 e sua implementação, conforme mencionado anteriormente, mais uma

possibilidade se abre para o trabalho com a EA. Assim, o leque de possibilidades de abordagem da EA, ao se aliar a amplitude e diversidade dos campos de atuação da Extensão Universitária, conforme indicado por Gadotti (2017), sinaliza para uma aliança promissora, sobretudo porque a matéria prima da Extensão Universitária (interdisciplinaridade, transformação social, cidadania) está em sintonia com os conceitos-chave da EA, como cidadania, democracia, participação, emancipação, justiça ambiental e transformação social, entre outros.

Na percepção de Gadotti (2017, p. 4), a curricularização da extensão contribui para a IES em dois aspectos: de um lado, no cumprimento do princípio da “indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade; e, de outro, da necessária conexão da universidade com a sociedade, realçando o papel social da universidade, bem como a relevância social do ensino e da pesquisa”.

De acordo com Ana Luiza Lima Sousa (1995), a Extensão Universitária, ao longo de sua história, encontra-se presa a direções opostas, oscilando entre uma e outra direção, a depender dos sujeitos de sua prática. De um lado, ela deve buscar a superação de si mesma, por meio de sua prática e, conseqüentemente, ir além de sua concepção, tornando-se instrumento articulador que produz transformações tanto na própria instituição quanto na comunidade que se relaciona. De outro lado, a Extensão Universitária também age como um instrumento articulador, porém, de modo alienante, a serviço de interesses de determinadas classes hegemônicas, no sentido de manutenção e continuidade, sem apresentar rupturas com o real. Nesse caso, ela também pode se superar, mas a consequência poderá ser o sufocamento da Universidade, mesmo com a prática do ensino e da pesquisa.

Nessa linha de raciocínio, Deus e Henriques (2017) afirmam que mudanças significativas na sociedade brasileira, tais como exigência por melhor qualidade de vida ou de maior participação no processo decisório,

refletem nas práticas acadêmicas e de gestão gerando um certo “desacomodamento” no interior das instituições. A mais aguda dificuldade está na disputa interna das forças hegemônicas instaladas nas universidades. A cultura institucional dominante torna estas instituições assépticas, por vezes isoladas e de costas para o seu entorno (DEUS; HENRIQUES, 2017, p. 83).

Sousa (1995) esclarece que, à medida que concebemos a Universidade como uma instituição social, não é razoável tentar pensá-la e, sobretudo, tratá-la de maneira dicotômica, como se Universidade e Sociedade fossem entidades autossuficientes. “O contexto sócio-econômico, político e cultural que circunscreve a academia também a perpassa, portanto, Universidade e Sociedade,

evoluem conjuntamente, em relações recíprocas e de maneira dialética” (SOUSA, 1995, p. 192).

Nesse prisma, Deus e Henriques (2017) são enfáticas ao destacar a importância de se ter clareza de que o impacto e a transformação com a Extensão Universitária não se limitam à sociedade, mas a IES também deve sofrer impacto e ser transformada. Assim,

O alcance desses objetivos – impacto e transformação da sociedade e da Universidade –, de forma a se lograr o desenvolvimento nacional no sentido que propugna o FORPROEX, é potencializado nas ações que se orientam pelas diretrizes de Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade e, por fim, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão. Com esse escopo, as ações de Extensão Universitária surgem como instrumentos capazes de contra-arrestar as consequências perversas do neoliberalismo, em especial, a mercantilização das atividades universitárias, a alienação cultural e todas as mazelas que as acompanham (DEUS; HENRIQUES, 2017, p. 88).

Para Gadotti (2017), na prática, as duas vertentes da Extensão Universitária que se encontram em disputa caracterizam-se, por um lado, por uma vertente mais assistencialista; e a outra, não assistencialista; em outras palavras, uma prática extensionista e outra não extensionista.

A primeira concebe a extensão como a transmissão vertical do conhecimento, numa perspectiva de prestação de serviço assistencial, ignorando a cultura e o saber popular. A outra vertente concebe a Extensão Universitária numa perspectiva não assistencialista, em que há comunicação de saberes nas duas direções, universidade-comunidade e comunidade-universidade⁴³.

Contudo, na avaliação de Gadotti (2017), nas últimas décadas, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Univeridades Públicas Brasileiras (FORPROEX) atuou de modo incisivo para superar o perfil mais assistencialista da Extensão Universitária. A partir do diálogo Universidade-Sociedade, experiências com base nas necessidades da sociedade surgiram em diversas IES, criando alternativas concretas, “construindo consensos em busca da superação da tradição assistencialista e produzindo conhecimento acadêmico e científico de alto nível em favor dos cidadãos” (GADOTTI, 2017, p. 2, a partir de OLIVEIRA NETO et al, 2015).

Para Sousa (1995), o papel histórico da Extensão é justamente o da aproximação da Universidade da Sociedade, tornando-se o instrumento de resgate dessas possibilidades. A universidade, assim como a sociedade, é social; portanto, ao mesmo tempo que é determinada pelas condições sociais também determinante delas, não havendo, pois, uma posição de suposta neutralidade que lhe isenta de cobranças. “A mais frágil hipótese sobre essa possibilidade já teria como consequência uma universidade asséptica e estéril, ou seja, uma instituição longe de ser

⁴³ Em decorrência disso, Paulo Freire propôs a substituição do conceito de extensão pelo de comunicação, cuja proposta se fundamenta numa teoria do conhecimento, respondendo à pergunta: como se aprende, como se produz conhecimento. Tal proposta está baseada numa antropologia que concebe “todo ser humano como um ser inacabado, incompleto e inconcluso, que não sabe tudo, mas, também, que não ignora tudo” (GADOTTI, 2017, p. 2).

educativa e/ou transformadora” (SOUSA, 1995, p. 208).

Ainda numa perspectiva histórica, Sandra de Deus e Regina Lucia Monteiro Henriques (2017, p. 85) esclarecem que

A prática extensionista que antes se resumia a uma atividade militante de professores, técnicos e alunos, realizada nos finais de semana e sem recurso financeiro ou operacional, hoje trilha caminhos que extrapolam as suas fronteiras e tensionam o interior de cada uma das universidades, configurando o que em muitos casos gera duas universidades: uma que permanece fechada sobre si mesma e outra que articula com a comunidade, que se movimenta, se cria e se recria todos os dias.

Segundo as autoras, é nesse cenário em que se encontram os desafios do “fazer extensionista” no âmbito das universidades públicas brasileiras e na universidade latino-americana, em geral. Para elas, tais desafios estão presentes tanto dentro quanto fora da IES, na gestão, no entendimento do papel formativo, na disponibilidade dos seus atores, na capacidade de aceitar e produzir mudanças e, principalmente, na trajetória da instituição.

A concepção de extensão adotada pelos gestores universitários e governantes é apontada pelas autoras como um imenso e quase intransponível desafio, haja vista que eles a compreendem como uma tarefa menor da universidade, assim, “como não é um *‘fazer enquadrado’* através do qual encontra-se imediatamente o resultado, a extensão universitária se descola do discurso fácil e das estatísticas dificultando assim a sua compreensão dentro da estrutura vertical de universidade” (DEUS; HENRIQUES, 2017, p. 87).

No entanto, com a inserção das atividades extensionistas na grade curricular dos cursos de graduação e sua regulamentação por força da legislação, as autoras sinalizam para a necessidade das IES fazerem essa inserção de modo a preservar o potencial educativo e formativo da extensão no projeto pedagógico universitário. Isso, conseqüentemente, levará – no entendimento das autoras – além da necessidade de uma nova e decisiva intervenção no interior da universidade, para que possa cumprir com a proposta capaz de modificar a formação universitária, também à incorporação das ações de extensão nos processos e instrumentos de avaliação das IES. Tal incorporação em todos os níveis de gestão, investigação e docência é apontada pela autora como uma forma de dissociação da alcunha pejorativa de “voluntários(as)” ou “militantes(as)” e sejam vistos(as) como integrantes de uma instituição cuja missão deve ser o compromisso com os principais interesses do país.

Nessa direção, Deus e Henriques (2017, p. 87) acrescentam que “é imprescindível retirar o caráter de “função menor”, “terceira função”, o preconceito fruto do entendimento de que a extensão “é assistência aos pobres” para compreender a extensão como uma ação acadêmica de formação efetiva”.

Em relação à curricularização da extensão, vale ressaltar que o FORPROEX (Fórum de Pró-reitores de Extensão) define as ações extensionistas em seis tipos: programa, projeto, curso, evento, prestação de serviços, produção e publicação; porém, a extensão como componente do currículo dos cursos de graduação prevista no PNE está vinculada apenas aos dois primeiros tipos, programas e projetos. Esses programas são assim definidos:

I – PROGRAMA “Conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços), preferencialmente integrando as ações de extensão, pesquisa e ensino. Tem caráter orgânico institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo”. II – PROJETO “Ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado”. O projeto pode ser: • Vinculado a um programa (forma preferencial – o projeto faz parte de uma nucleação de ações) • Não-vinculado a um programa (projeto isolado) (FORPROEX, 2007, p. 35).

Segundo Wanderleya Nara Gonçalves Costa (2019), as IES têm encontrado diversas dificuldades relacionadas ao reconhecimento, à validação e à avaliação das atividades de extensão para cômputo no currículo do estudante, seja via projeto ou programa.

A despeito dessas dificuldades, Costa (2019) aborda em artigo⁴⁴ a experiência da curricularização da extensão no Curso de Licenciatura em Matemática do Câmpus do Araguaia, da Universidade Federal de Mato Grosso, no qual assume, desde 2009, os projetos e programas de extensão como produtores de saberes da docência e instrumentos de ligação entre o ensino e a pesquisa. Sobre essa experiência, a autora descreve o seguinte :

[...] desenvolvemos uma série de projetos e de programas marcados pela intenção de contribuir para a promoção de reflexões sobre a formação profissional docente e sobre o ensino e a aprendizagem matemática e, ao mesmo tempo, valorizar o trabalho autônomo e em equipe dos estudantes junto à comunidade extrauniversitária. Nas ações, tomamos a problematização como ponto de partida, o rigor do saber científico e a integração entre ensino-pesquisa-extensão como norteadores, a contextualização como recurso integrador e a realidade da Educação Básica como cenário para a concretização da aprendizagem dos licenciandos, sensibilizando-os para o comprometimento com as transformações sociais necessárias à Educação do País (COSTA, 2019, p. 117).

De acordo com a autora, o curso estabeleceu que as atividades de extensão devem atingir um quarto da carga horária a ser cumprida em cada uma das três disciplinas (Estágios I, II e III), o que equivale a 104 horas. Considerando que o curso possui carga horária total de 3.000 horas, a integralização curricular da extensão naquele curso corresponde, aproximadamente, a 3,5% da carga horária total de créditos curriculares, que é cumprida por meio de programas e de projetos de extensão vinculados ao estágio obrigatório.

⁴⁴ Artigo intitulado “CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: o desafio no contexto das licenciaturas”.

A partir dessa definição e da previsão que o estágio obrigatório (Estágios I, II e III), deverá articular, num processo interdisciplinar, a docência, a pesquisa e a extensão, foi feita a inclusão nos documentos legais (regulamento do estágio obrigatório e projeto pedagógico).

Costa (2019) descreve aspectos da experiência de curricularização da extensão na instituição que se encontram alinhados aos princípios da extensão, tais como: a) locais de atuação dos projetos priorizam as escolas públicas; porém, instituições particulares também podem ser beneficiadas, bem como outros tipos de organizações sociais, além de escolas; b) os projetos de extensão universitária desenvolvidos no Estágio I formulados pelo(a) docente da disciplina e discutido com os(as) estudantes ocorrem a partir do diálogo com os(as) professores(as) da Educação Básica, do diagnóstico realizado a partir de pesquisas e/ou em visitas *in loco*, de reuniões com gestores das unidades educativas, não se restringido necessariamente a escolas – e/ou por atendimento à demanda de instituições, enviada ao Laboratório de Educação Matemática ou à coordenação do curso; c) na concepção dos projetos do componente do Estágio I, o(a) estudante tem seu papel restringido, mas na execução das atividades e após a conclusão, o protagonismo do estudante é requerido; d) nos estágios II e III, os(as) próprios(as) estagiários(as) elaboram os projetos de extensão a partir de suas observações, pesquisas e experiências no Estágio I.

A respeito do protagonismo desenvolvido com essas atividades, Costa (2019) o atribui ao fato de haver maior protagonismo dos(as) estudantes na elaboração dos projetos das disciplinas de Estágio II e III, que, de um modo geral, leva a uma maior abrangência, tanto na diversidade de modalidades de ações quanto como de maior extensão territorial.

Assim, na avaliação da autora, tais projetos “ampliam a aprendizagem, aliando os interesses pessoais com as necessidades das suas próprias comunidades, orientados por professores da UFMT, mas supervisionados por professores da Educação Básica que, por vezes, fizeram parte de sua formação estudantil” (COSTA, 2019, p. 120).

Costa (2019) assevera que a avaliação do impacto dos projetos no curso, em uma década de vigência da curricularização, indica que a extensão na universidade pode contribuir para se alcançar a almejada transformação social. Ademais, possibilitou à autora observar que

[...] a participação sistemática dos licenciandos em ações extensionistas pode ser determinante para a constituição de identidades profissionais plurais, visto que permite o estabelecimento e a exploração de espaços educativos diferentes, nos quais o intrincamento entre teoria e prática promove um sentido mais efetivo para o processo de aprendizagem de cada estudante (COSTA, 2019, p. 121).

Nessa direção, Deus e Henriques (2017), ao reconhecerem a persistência em torno do eixo

“transformação social” em diferentes espaços e eventos extensionistas, ratificam o fato que para a IES alcance tal objetivo, ela deve assumir que apoiar as diversas ações de extensão que atuam junto aos diferentes movimentos sociais e culturais constitui compromisso da instituição e integra o seu fazer acadêmico, isto é, faz parte da formação dos(as) futuros(as) profissionais. Portanto, não há

[...] dúvidas de que na atual estruturação da universidade brasileira, a extensão universitária tem um papel central para transformá-la e oxigenar o seu interior, mantendo a universidade em diálogo permanente com a sociedade contribuindo para o fortalecimento da identidade cultural, a redução das diferenças com a inclusão de pessoas e setores, a recuperação da dignidade de homens e mulheres marginalizados por diferentes razões, a preservação dos direitos humanos, o aperfeiçoamento democrático (DEUS; HENRIQUES, 2017, p. 89).

Na perspectiva de aliar a extensão à Educação Popular, Gadotti (2017) argumenta que o Instituto Paulo Freire (IPF), em quase três décadas de existência, tem retomado o projeto originário de Freire em suas parcerias com as Universidades, o qual propõe uma Extensão Universitária na perspectiva da Educação Popular (EP). De acordo com esse autor, o IPF concebe a extensão como um “espaço de formação cidadã e de produção de conhecimento, além de ser um espaço privilegiado de interlocução com as comunidades, que oferece elementos para repensar o projeto político-pedagógico da universidade como um todo” (GADOTTI, 2017, p. 6).

Para esse autor, os fundamentos e pressupostos da Extensão Universitária na perspectiva da Educação Popular derivam de duas obras de Paulo Freire, “Pedagogia do oprimido” (1974), focado na categoria *diálogo*, e “Pedagogia da autonomia” (1996), aprofundando a *noção de autonomia*, haja vista que a visão de Paulo Freire sobre extensão não era engessada, mecânica, mas dialética.

Gadotti (2017) recorre a Reinaldo Matias Fleuri, o primeiro leitor do manuscrito do livro “Pedagogia do oprimido” e autor do prefácio da obra, para definir os termos estruturantes da EP. A “noção de autonomia” é definida a partir do título que Fleuri dá ao prefácio “Aprenda a dizer sua palavra” e esclarece que a autonomia não significa isolamento, autossuficiência. Portanto, tal definição remete à necessidade do diálogo, uma vez que o conceito de autonomia em Freire está vinculado ao diálogo. Para este autor, há cinco condições a serem atendidas para que realmente haja diálogo: o amor, a humildade, a fé nos homens, a esperança e o pensar crítico. Para Freire, “o diálogo se identifica com o próprio ato de educar” (GADOTTI, 2017, p. 6).

Segundo Fleuri (2005), algumas experiências de extensão universitária em educação popular foram realizadas pela Unimep (Universidade Metodista de Piracicaba) e pela Unijuí (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ijuí- RS), nas décadas de 1980 e 1990, assim como a de reforma universitária executada pela PUC-SP na década de 1970, as quais ocorreram em épocas e circunstâncias históricas peculiares e, por isso, não se consolidaram de maneira hegemônica. No

entanto, tais experiências, com base em Freire (1975), constituem situações-limites, ou ainda, nos termos de Fleuri (FLEURI, 2005), são experiências de fronteira, que constituíram entre-lugares, que, conforme define Bhabha⁴⁵ (1998), “são espaços de geração do novo, cuja análise pode nos oferecer indicações interessantes para o debate em torno da reforma universitária” (2005, p. 12), que ocorreu ao longo da primeira década do século XXI.

Gadotti (2017), com base em questão respondida por e-mail⁴⁶ pelo Professor Osmar Fávero, menciona que – no campo prático – além da experiência de extensão universitária em educação popular na Unijuí, a experiência da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. No campo teórico, o professor Fávero afirma ter sido pela pós-graduação, a partir do início da década de 1970, com as investigações sobre o histórico dos movimentos e experiências feitas como base para dissertações e teses.

Ainda com base nas respostas dos educadores à questão da doutoranda, Gadotti (2017) afirma que a contribuição de Carlos Rodrigues Brandão foi no sentido de se referir às experiências de “universidades populares” num sentido freiriano, dos anos de 1960,

que incorporam cursos de educação popular em uma Universidade não-popular” e dá o exemplo da UFPA, onde “associaram cursos, faculdades, centros de estudo oficiais a questões e classes populares: pedagogia da terra, educação do campo etc., com extensão a grupos e comunidades tradicionais, como povos quilombolas, indígenas etc., que, por meio da pró-reitoria de pesquisa abrem espaços para o popular (GADOTTI, 2017, p. 7).

Além disso, Brandão – nessa ocasião – refere-se à Universidade Federal de Uberlândia, que, por meio da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, respondia por atividades populares e publica um periódico de Educação Popular⁴⁷.

Especial destaque é dado à UFU novamente por Gadotti (2017), agora com ênfase, além da publicação da revista, a outros aspectos da extensão da instituição. Nas palavras do autor,

Destaque-se ainda a notável experiência da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que tem como princípio básico a efetiva interação dialógica com a Sociedade, seja para se situar historicamente, seja para se identificar culturalmente ou para referenciar sua formação acadêmica. A UFU mantém, há

⁴⁵ Fleuri (2005) cita esse autor no intuito de justificar o conceito de entre-lugares, cuja obra referenciada é BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

⁴⁶ A questão “Quando se pode dizer que a Educação Popular foi acolhida pela Universidade?” foi enviada a um grupo de educadores pela professora Fernanda dos Santos Paulo, por ocasião da elaboração de sua tese de doutorado sobre a relação entre Universidade e Educação Popular.

⁴⁷ A edição atual da Revista de Educação Popular (REP) é uma edição especial em comemoração ao centenário de nascimento de Paulo Freire, cuja apresentação feita pela sua editora traz o seguinte enunciado “As ideias e o pensamento do patrono da educação no Brasil foram/são base do que chamamos de ‘educação popular’, logo, intrinsecamente relacionados com a revista.” A REP possui periodicidade quadrimestral. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop>.

mais de 15 anos, a Revista de Educação Popular, priorizando abordagens e análises que tratam sobre a produção nos campos da educação, da saúde e da cultura populares. A extensão universitária na UFU segue os princípios da articulação das ações entre a universidade e a sociedade, atuando de forma interativa, desencadeando processos de troca entre saber popular e acadêmico e aplicando metodologias participativas, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população (GADOTTI, 2017, p. 12).

Nessa perspectiva, as experiências de extensão universitária no campo da educação popular indicam que a relação entre universidade e sociedade – no entendimento de Fleuri (2005, p. 12) – não se configura como uma relação de exterioridade, haja vista que as IES “revelam processos complexos e contraditórios em suas práticas acadêmicas, produzidos pela relação entre as diferentes forças e sujeitos sociais que a atravessam”. Desse modo, propostas de cunho “assistencial e elitista favorecem paradoxalmente a irrupção de movimentos populares na universidade, cuja presença acirra contradições, provoca mudanças na vida acadêmica e fomenta interações com organizações populares” (FLEURI, 2005, p. 12). Essas ações promovidas em conjunto com “movimentos sociais organizados possibilitam reconhecer os agentes sociais como sujeitos de produção de conhecimento, assim como enfatizar a dimensão dialética, intercultural e política da práxis acadêmica científica” (FLEURI, 2005, p. 12).

No entendimento de Isaquiel Macedo da Rosa (2011), a extensão universitária no Brasil é historicamente desempenhada de duas maneiras: uma como uma via de mão única, na qual a IES prestaria um serviço à sociedade; e a outra como uma via de mão dupla, em que é estabelecida a partilha de conhecimentos e saberes populares e acadêmicos, sem englobar a pluralidade dessa relação. Uma terceira vertente, em sintonia com a proposta de Freire (2015), vai na contramão dessas duas anteriores – na visão de Rosa (2011) – ao propor que a extensão universitária se caracterize como possibilidade para a construção plural das relações entre a academia e as classes populares, uma vez que permite repensar a relação entre a construção do conhecimento e suas finalidades sociais, isto é, pensar no *como* é produzido e a *que(m)* serve.

Nessa direção, Rosa (2011, p. 49) propõe a ideia de potencializar a extensão popular na realidade concreta do país, uma vez que “é mediada por sujeitos comprometidos com as transformações sociais e implicados na conquista de uma formação universitária e uma produção de conhecimentos mais próximas aos setores populares.” Tal proposta “tem como eixo estrutura o sentido político (crítica às mais variadas formas de opressão), ético (solidariedade e compromisso com os oprimidos) e estético (é possível imprimir boniteza na vida) da educação popular (ROSA, 2011, p. 49).

De acordo com Pedro José Santos Carneiro Cruz (2013a), a extensão popular é fruto de

muitas apostas certas, outras erradas, mas, sobretudo, pensadas e incorporadas a uma tradição de resistência dentro da Universidade brasileira. Nesse prisma, o fazer Educação Popular, ou simplesmente estar com o popular, pode ser entendido “como uma busca por outra racionalidade – uma luta pela humanização, que é humanizadora e consciente da subjetividade individual e coletiva” (CRUZ, 2013a, p. 60). Ou, ainda, “como sinônimo de humanização, integralidade, dialogicidade, autonomia, alteridade e respeito; enfim: como expressão de uma contra-hegemonia no modo de ver e pensar o mundo, especialmente nas relações educativas” (CRUZ, 2013, p. 253).

Cruz (2013a) salienta que a designação dessa perspectiva do fazer extensionista orientado pela Educação Popular (EP)⁴⁸ é recente, apesar de constituir uma ação realizada e aperfeiçoada há muitas décadas por setores acadêmicos em parceria com os movimentos populares, sobretudo na América Latina. Assim, o autor esclarece que

[...] ao contrário do que pode parecer, não é apenas uma nova configuração ou qualificação para a extensão ou outro “jeito de fazer” extensão universitária, mas uma perspectiva teórica e um recorte epistemológico da extensão, que traz não apenas metodologias, mas intencionalidades distintas para esse campo acadêmico (CRUZ, 2013a, p. 41).

A partir dos arcabouços teóricos disponíveis e das reflexões decorrentes das inúmeras experiências nesse campo, Cruz (2013) assevera que

[...] a Educação Popular significa mais do que educação para pobres, ou mesmo educação de jovens e adultos, como, muitas vezes, a conceituam. No campo da Extensão Popular, Educação Popular significa um jeito de estar no mundo, de pautar relações humanas e sociais, de conduzir o processo de trabalho, o processo educativo (CRUZ, 2013, p. 48).

Nessa direção, Cruz (2013a) salienta que é dentro da Universidade que surgem as diversas experiências desenvolvidas *para e com* as classes populares,

uma *horizontalização* na relação entre o científico e o popular. Se é verdade que a frieza tecnicista acadêmica e sua postura desumanizante perante a realidade social serviram para consolidar a ideia de uma Universidade exclusivista e voltada apenas para os interesses dominantes, também é válido destacar que essa mesma “instituição do saber” vem dialogando com as classes subalternizadas, pensando em possibilidades de socializar o saber científico, dispor suas descobertas para a promoção da vida e inventar tecnologias capazes de favorecer o diálogo do científico/acadêmico com o popular. É também dentro dessa mesma Universidade que emergem possibilidades como o diálogo, a humanização, a escuta, a ação libertadora, além de muitas reflexões sobre a ética e o papel social da Universidade, diante de um painel crescente de desigualdades sociais. Esse mosaico de intencionalidades distintas é apenas uma amostra da diversidade que compõe a Universidade (CRUZ, 2013a, p. 43).

De acordo com José Francisco de Melo Neto (2014), a Extensão Universitária na

⁴⁸ No ensaio intitulado *Extensão Popular*, José Francisco de Melo Neto (2005) delinea o termo *Extensão Popular* como uma vertente do fenômeno extensionista.

perspectiva da Educação Popular assume as dimensão característica da EP, de modo a potencializar o aspecto transformador da prática extensionista, assim,

A extensão alimenta-se da crítica para o exercício de ações educativas populares, constituintes da extensão popular. Neste sentido, tem papel determinante, pois, além de superação do “senso comum”, também é propositiva. A extensão, assim, assume um **ideário transformador**. Passa a se constituir como uma dimensão que vai além do trabalho simples. Assumindo a dimensão da crítica, além do envolvimento de setores populares e desenvolvendo atividades coletivas, a extensão popular pode se caracterizar como trabalho social útil. Tem origem na realidade humana e abre a possibilidade de se criar também um mundo, mais humano. É o trabalho social que transforma a natureza, criando cultura (MELO NETO, 2014, p. 48, grifo nosso).

Em suma, conforme fundamenta Cruz (2013b, 2017) e corrobora Souza (2017), a extensão popular pode ser compreendida como

um trabalho social útil, desenvolvido por meio de um agir crítico estruturado a partir da convivência, por meio de um processo dialógico e participativo, com a intenção de articular o ensino e a pesquisa na mobilização de experiências, estudos e reflexões em contextos adversos, de modo que possam ser superados os problemas sociais (e até mesmo socioambientais), a partir do compromisso e comprometimento com a mudança e o enfrentamento da exclusão social e da desumanização (SOUZA, 2017, p. 129).

Desse modo, a partir da curricularização da extensão universitária, a extensão popular desponta como um caminho viável para se efetivar o trabalho com a Educação Ambiental na Universidade, de modo que a IES promova sua gestão e suas ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas pelos princípios e objetos da EA, conforme preconizado na DCNEA.

Nesse sentido, faz-se necessário um olhar mais atento à macrotendência da educação ambiental crítica e de uma de suas correntes, a da educação ambiental popular, por serem esta macrotendência e essa corrente as que orientam a extensão popular .

Rodrigo da Costa Caetano, Silvia Alicia Martínez e Michelle Nascimento Weissmann da Silva (2021) alertam que a Educação Popular e Educação Ambiental Crítica não são sinônimos, embora apresentem similaridades em relação às práxis pedagógicas, visando à transformação social na perspectiva freireana. Além disso, apresentam disponibilidade às trocas de conhecimentos e ao desenvolvimento das comunidades a partir da problematização e do protagonismo para a emancipação.

A partir da reflexão realizada sobre o percurso da Educação Ambiental na Universidade, vislumbra-se a possibilidade de surgir um novo caminho para a EA na educação superior com a curricularização da extensão.

No que tange à IES pesquisada, o reconhecimento da Universidade Federal de Uberlândia, o lócus da presente pesquisa, no campo da extensão e da Educação Popular por teóricos de

notoriedade e experiência no *fazer extensionista* e Educação Popular, ratifica a direção escolhida e convoca a instituição a potencializar a escolha. Desse modo, cabe às IES buscarem o fortalecimento da compreensão da comunidade universitária no sentido de perceber que a universidade – na sua condição de instituição social – só poderá se aperfeiçoar se conseguir sentir-se integrada e participante da sociedade.

Esse sentimento de pertencimento, tão defendido pela EA, pode ser identificado na experiência relatada por Costa (2019). Ademais, foi possível perceber, com a curricularização há mais de uma década na UFMT, que há IES se movimentando em busca de alternativas para os problemas e as demandas sociais, sem ficarem na dependência de uma legislação impositiva. Portanto, as questões estão postas, há regulamentação e experiências que traçam possíveis caminhos a trilhar para se alcançar a transformação da sociedade e da instituição almejadas. Daí a importância, conforme sinaliza Souza (2017, p. 87), “de não só educadores e educadoras, mas de todos e todas, dizer a palavra propondo a superação da opressão histórica, pois só assim se construirá o caminho para a transformação da realidade”.

2.6. A Educação Ambiental nas Licenciaturas

Após a discussão sobre a Educação Ambiental, sua gênese, marcos históricos e legais, seus fundamentos, suas vertentes no Brasil, sua presença no currículo e na Universidade, faz-se necessária uma reflexão sobre o percurso da EA na formação inicial de professores(as), quais são os espaços e correntes da EA tem encontrado mais acolhida nesses cursos.

Conforme discutido anteriormente, diversos são os instrumentos legais que estabelecem a obrigatoriedade da EA em todos os níveis de ensino, com especial atenção à formação inicial de professores(as). Porém, é sabido, também, que não são raras as vezes que há um distanciamento intransponível entre a previsão legal e sua efetivação.

A esse respeito, Daniele Saheb (2013, p. 23–24), ao reconhecer que a obrigatoriedade da inclusão da EA em todos os níveis de ensino tem reflexo direto no processo de formação docente, chama a atenção para a necessidade – estabelecida na legislação – “de formar profissionais para a atuação na Educação Básica, que por meio de sua atividade pedagógica, incidam de algum modo sobre a qualidade de vida social e natural de seus alunos”, o que suscita, conseqüentemente, “a necessidade de adaptação e de integração da universidade brasileira para que possa então responder

não só à legislação como também às demandas sociais”.

Lorena Silva Oliveira Costa (2017), ao discorrer sobre essa obrigatoriedade imposta pela legislação e o caráter transversal da EA, alerta para o fato de que

muitos docentes nunca tiveram acesso a essa discussão de forma sistematizada seja na formação inicial, seja na formação continuada, e apropriaram-se irrefletidamente das discussões. Um problema que pode ser levantado é que EA abordada de forma transversal está em todo o currículo, mas pode não estar em lugar algum devido a não especificidade da sua abordagem (COSTA, 2017, p. 103).

De acordo com a autora, a prática pedagógica adotada pelo(a) professor(a) em sala de aula se manifesta conforme um *habitus*⁴⁹ estruturado e apreendido. Tal *habitus* está relacionado a um percurso social; isto é, vai além do momento presente, resgatando uma mobilização de uma prática anterior àquele momento. Todavia essas discussões não fizeram parte da vivência do(a) professor(a) - no geral, não fizeram parte nem de seus cursos de formação inicial, nem mesmo de formação continuada - e, ao surgir uma imposição para que seja abordada, o que frequentemente acontece são discussões superficiais no afã de atender à demanda imposta. Assim, “a ação pedagógica que é desenvolvida forma o *habitus* e, a ação docente, no espaço social, perpetua a reprodução do arbitrário cultural considerado como legítimo”(COSTA, 2017, p. 104).

De encontro a tal perspectiva, Dickmann (2005) destaca a importância da formação continuada de educadores(as) e a atenção que as IES “precisam dar ao processo de formação inicial do profissional de ensino quanto à discussão de questões emergentes e urgentes na temática sobre meio ambiente” (DICKMANN, 2015, p. 167).

Nesse sentido, Sirlene Donaiski Motin, Raquel Maistrovicz Tomé Gonçalves, Dircelia Maria Soares de Oliveira Cassins e Daniele Saheb (2019) realizaram uma pesquisa, na qual elegeram como objeto de estudo a relação entre a Educação Ambiental e a formação inicial de professores(as).

Em período anterior a esse, Reigota (2007) realizou um estudo semelhante, intitulado “O Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil”, no qual o pesquisador buscou analisar a produção acadêmica brasileira na área, no período compreendido de 1984 a 2002, a fim de dar ênfase aos aspectos pedagógicos e políticos da educação ambiental presentes nas teses e dissertações defendidas em universidades brasileiras ou por pesquisadores(as) brasileiros(as) no exterior.

⁴⁹ Pelas ações do cotidiano e de acordo com o contexto em que se está inserido(a) há a formação do *habitus*, isto é, uma aptidão social internalizada pelo mesmo(a) no decorrer de sua trajetória (BOURDIEU, 2004).

Reigota (2007) esclarece que ao fazer a opção por uma análise da produção científica, ou seja, pelas teses e dissertações, não se considera os seus produtos anteriores e posteriores, como artigos e livros, para esboçar o “Estado da Arte” de uma área de conhecimento que delimita o seu campo entre outras áreas específicas da educação. Nesse intento, o autor assume a adoção da concepção de “Estado da Arte”, dos estudos de Mary Jane Paris Spink, sobre a Teoria das Representações Sociais (SPINK, 1996), em que a autora o define como “uma exposição sobre o nível de conhecimento e desenvolvimento de um campo ou questão” (SPINK, 1996, p. 167 citado por REIGOTA, 2007).

Para obtenção dos dados, Reigota (2007) se valeu de anúncio do projeto nas redes sociais e entre colegas da área, bancos de dados, como o Prossiga do CNPq, catálogos de programas de pós-graduação, bibliografia de artigos, livros, documentos diversos, além das teses e dissertações de cujas bancas o autor participou.

Apesar da busca obstinada junto aos pesquisadores(es), Reigota (2007) admite a possibilidade de que o levantamento feito por ele não tenha conseguido contemplar todas as produções no período de novembro de 2000 a novembro de 2002, em que contabilizou 1 tese de livre-docência, 40 teses e 246 dissertações⁵⁰. Tal dificuldade – no entendimento do autor, à época – poderia ser sanada a partir do estabelecimento de um banco de dados específico para a área⁵¹.

A maior dificuldade apontada por Reigota (2007) não se deu em relação à localização das informações e à precisão do quantitativo de trabalhos, mas na definição do que era um trabalho de pesquisa em educação ambiental. A dúvida na definição partia dos próprios(as) autores(as) do trabalho.

Para classificação dos trabalhos, o autor estabeleceu cinco categorias para classificar teses e dissertações da área de educação ambiental, as quais foram:

1. Trazem no título: educação ambiental e palavras-chave: meio ambiente, ensino, práticas pedagógicas ou similares.
2. Abordam temáticas ambientais defendidas em Programas de Pós-graduação em Educação.
3. Abordam temáticas educacionais e ambientais defendidas em Programas de Pós-graduação como Saúde Pública, Ecologia, Psicologia, Sociologia, etc.
4. Os/as pesquisadores/as são conhecidos/as publicamente como educadores/as ambientais, embora os títulos de seus trabalhos universitários não explicitem necessariamente suas relações com a educação ambiental.
5. Os/as pesquisadores/as não explicitam nos títulos dos seus trabalhos nenhuma relação

⁵⁰ Desse montante, uma única dissertação foi defendida nesse período na UFU (ASSUNÇÃO, 1995).

⁵¹ Há um banco da área em fase de construção, denominado Projeto EArte (Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental), que propicia o acesso atualmente a teses e dissertações selecionadas pelo projeto e concluídas no período de 1981 a 2016, disponível em: <http://www.earte.net/?page=home>.

com a educação ambiental, mas, quando indagados por nós, identificam sua pesquisa como sendo de educação ambiental (REIGOTA, 2007, p. 36).

Com base nas categorias definidas e em uma perspectiva histórica, Reigota (2007) estabelece um paralelo em termos quantitativos, com início nos anos 80, em que a produção foi quantitativamente mínima, com sete dissertações e uma tese. Nos anos 90, o aumento foi significativo, com uma produção de 159 dissertações e 24 teses; e a produção acadêmica nos primeiros anos do século XXI contabilizou 80 dissertações, 15 teses e uma tese de livre-docência, totalizando 287 trabalhos na área.

Reigota (2007), com base no seu *corpus* de pesquisa, enfatiza que as universidades públicas, com mestrado e doutorado, foram as que mais contribuíram para a expansão da produção na área, a qual se voltou para as relações entre natureza e cultura, crise ambiental urbana e ecossistemas específicos, como os principais temas abordados.

Em relação aos aspectos pedagógicos, o autor destaca – a partir dos trabalhos analisados – que a escola configurou como o espaço pedagógico majoritário nas teses e dissertações, seguida logo após das unidades de conservação; porém, salienta que a “educação ambiental é considerada um processo que pode ocorrer em todos os espaços de aprendizagem e estar presente no currículo de todas as disciplinas” (REIGOTA, 2007, p. 33).

No que tange à dimensão política, os trabalhos se pautaram no estímulo ao processo de participação social voltado para a construção de uma sociedade democrática e sustentável.

Outro destaque dado por Reigota (2007) diz respeito ao grupo social de professores(as), que figurou – nesse levantamento – como o grupo de maior incidência nos trabalhos, como sujeitos participantes, seguido pelo grupo dos(as) estudantes.

Nesse sentido, ao retomar o mapeamento feito por Motin *et al.* (2019), em um período de mais de uma década após o mapeamento feito por Reigota (2007), no qual as autoras fizeram também a opção pelo tipo Estado da Arte, em que se buscou analisar as principais características das pesquisas de EA na formação inicial docente, a partir do cenário das produções científicas (teses e dissertações), entre os anos de 2006 e 2016, envolvendo esse campo de conhecimento no ensino superior.

Para tanto, as autoras optaram pela abordagem qualitativa, com base em pressupostos teórico-reflexivos, a partir da consulta aos dados disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de

Teses e Dissertações (BDTD)⁵².

Tal consulta foi realizada no período entre março e junho de 2017, utilizando o recurso de busca avançada, com apenas o descritor “educacao ambiental” (entre aspas, sem acentos, sem cedilha), com opção de realizar a busca em todos os campos (título, resumo em português e inglês, autor, assunto, editor e ano da defesa), com filtros aplicados ao período (entre 2006 e 2016) e o idioma (português). A essa consulta feita pelas pesquisadoras, a plataforma retornou como resultado 1.727 trabalhos (teses e dissertações).

Após a coleta do material de pesquisa, leitura, elaboração de síntese preliminar e exclusão dos trabalhos em duplicidade, restaram 1.706 pesquisas⁵³, divididas entre 45 instituições de ensino superior, predominantemente públicas e em várias regiões do país.

Na sequência, as pesquisadoras passaram para a etapa de categorização dos dados, logo após a fase de seleção do *corpus* de pesquisa, visando identificar as pesquisas realizadas em quatro níveis de ensino, que resultaram nos seguintes quantitativos: Ensino fundamental e ensino superior: 4. Ensino médio e ensino superior: 4. Ensino superior: 108; e Ensino superior e pós-graduação: 12; totalizando 128 trabalhos.

Para responder à questão norteadora da pesquisa, Motin *et al.* (2019) constataram haver a necessidade de realizar mais uma etapa de categorização, uma vez que se depararam com uma grande variedade de estudos sobre o ensino superior a ser agrupada, para isso, elas optaram pela utilização das categorias de análise propostas por Reigota (2007) aos resumos, levando-se em conta, sobretudo, o objetivo da pesquisa e os sujeitos envolvidos; são elas: “Temática ambiental”, “Características pedagógicas”, “Contexto teórico-metodológico” e “Características políticas”:

Após a realização dessa etapa de categorização, as pesquisadoras perceberam que alguns estudos envolviam tanto os componentes das categorias de contexto teórico-metodológico quanto características pedagógicas, de modo que foram agrupadas em uma categoria chamada “características pedagógicas/contexto teórico-metodológico”.

Após essa categorização das pesquisas que envolviam ensino superior, com base em Reigota (2007), obteve-se os seguintes resultados: Características pedagógicas: 61, Características pedagógicas/contexto teórico-metodológico: 18, Características políticas: 2, Contexto teórico-metodológico: 21; Não se aplica: 14; e Temática ambiental: 12; totalizando 128 trabalhos.

⁵² A BDTD, em colaboração com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de Ciências e Tecnologia publique e propague suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Disponível em: <https://bdt.d.ibict.br/vufind/>.

⁵³ Desse levantamento, foram computados 37 trabalhos produzidos na UFU (27 dissertações e 10 teses).

Superados alguns obstáculos, como a falta de rigor e de padronização dos resumos e o fato da plataforma da BDTD, mesmo com filtro, trazer como resultado trabalhos divergente do foco do estudo, Motin *et al.* (2019) procederam à análise, considerando o enfoque metodológico, os instrumentos de coleta de dados, as técnicas de análise dos dados, as áreas dos sujeitos pesquisados, as temáticas mais pesquisadas e as pertinências educativas e sociais das pesquisas.

A partir disso, emergiram duas categorias de análise capazes de responder ao objetivo perseguido pelas pesquisadoras, pelo fato de envolverem diretamente a formação inicial docente, que são “características pedagógicas” e “características pedagógicas/contexto teórico-metodológico”.

Assim, com base na análise geral dos resumos, Motin *et al.* (2019) perceberam que aspectos envolvendo a interdisciplinaridade, currículos e práticas de EA na formação inicial foram apontados nas pesquisas como os principais desafios e dificuldades. No que tange aos aspectos interdisciplinares, os obstáculos apontados, de modo geral, foram relacionados ao desenvolvimento de projetos, planejamentos e currículos nos cursos de licenciatura. A título de exemplo, as autoras mencionam a dificuldade apontada no estudo de Tavares Júnior (2012), em relação ao trabalho interdisciplinar entre os(as) docentes responsáveis pelas disciplinas do núcleo de formação pedagógica, bem como a discrepância apontada por Lopes (2012) entre o que está previsto nos documentos oficiais (PPP do curso e ementas das disciplinas), que afirmam que o trabalho com a dimensão ambiental se dá de maneira interdisciplinar e transversal e a percepção desse tratamento pelos estudantes.

Em relação às práticas de EA, embora a DCNEA estabeleçam que o trabalho com a dimensão ambiental deve considerar a relação entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, de modo a superar a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda presente na prática pedagógica das instituições de ensino, o estudo de Motin *et al.* (2019) revelou dificuldades em romper com as práticas essencialmente conservacionistas, naturalistas e pragmáticas.

Semelhante contexto foi encontrado nos currículos, que apresentaram visões basicamente conservacionistas e naturalistas. Em casos raros, foram encontrados também currículos com perspectiva crítica de EA; porém, a Educação Ambiental presente nos currículos – de maneira geral – se mostrou muito incipiente.

Trabalhos que abordavam gestão ambiental, projetos para melhoria de problemas socioambientais, recursos renováveis e gerenciamento de resíduos (coleta seletiva e reciclagem) nas

IES, bem como recuperação de mata ciliar e uma discussão sobre os saberes atrelados à EA e ao cinema voltados à conservação ambiental foram agrupados na categoria “temática ambiental”.

De acordo com Motin *et al.* (2019), a importância de se realizar debates e projetos sobre a temática ambiental na educação superior foi enfatizada pelos autores das pesquisas que envolveram as IES, tais como: Gonzalez (2006), Stehling (2009), Del Acqua (2010), Müller (2010), Lutz (2011), Luvielmo (2011), Martins (2012), Palma (2013), Lima (2014), Bandeira (2015), Brito (2015) e Aquino-Ferreira (2016).

Pesquisas que abordam políticas e práticas de sustentabilidade e acessibilidade em IES e o Direito Penal Ambiental foram agrupadas pelas pesquisadoras na categoria “características políticas”.

A categoria “Contexto teórico-metodológico” reuniu estudos sobre os fundamentos epistemológicos, bem como aqueles que analisaram as representações sociais, percepções, concepções ou significados em relação à temática ambiental, como sustentabilidade, EA, meio ambiente e qualidade socioambiental nos cursos de bacharelado ou tecnólogos.

As “características pedagógicas/contexto teórico-metodológico” agrupam as pesquisas que trataram das representações sociais, percepções, concepções ou significados em relação à temática ambiental na formação inicial de professores(as), cujos(as) autores(as) são: Demamann (2006), Côrtes Júnior (2008), Freitas (2008), Lacerda Junior (2008), Saheb (2008), Guimarães (2009), Sierra (2009), Salort (2010), Andrade (2011), Lacerda (2012), Marques Junior (2012), Ribeiro (2012), Monte (2013), Angelo (2014), Buanga (2014), Colla (2014), Pereira (2014) e Pitanga (2015). Como tal categoria compreende o objeto do estudo de Motin *et al.* (2019), a análise se deterá de modo mais aprofundado nos dados dos resumos.

A distorção teórico-metodológica do que é EA; a EA como um saber, alternativa ou possibilidade para superar a crise ambiental; as percepções das práticas acadêmicas sobre a temática ambiental; e a indicação da responsabilidade das IES na formação dos(as) educadores(as) ambientais figuraram como os principais estímulos para a realização desses estudos.

Como objetivos principais, foram eleitos – com base no levantamento feito por Motin *et al.* (2019) – as representações internas sobre meio ambiente; interpretação da natureza, ética e meio ambiente; sentidos, ideias e representações sociais sobre EA e questões ambientais; fatores de entrada e permanência dos docentes no campo ambiental; relações de pertencimento e meio ambiente; concepções de meio ambiente e saúde; representações sociais sobre química verde; e percepção sobre arborização urbana.

Os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Química, Ciências Sociais, Artes, Educação Especial, Geografia, Pedagogia, História, Letras e Matemática constituem o principal locus de pesquisa dos trabalhos selecionados na BDTD, o que revela – conforme entendimento das autoras – uma tendência à ampliação de pesquisas de EA nos diversos cursos de formação inicial docente. Em relação aos sujeitos participantes, Motin *et al.* (2019) afirmam que muitos resumos não trazem essa informação, o que refletiu na análise dos resultados. No que tange às áreas dos sujeitos pesquisados, elas se apresentaram diversificadas, com prevalência das licenciaturas em Pedagogia, Física, Química, Ciências Biológicas e Geografia.

No tange ao referencial teórico, os trabalhos analisados indicaram ter sua fundamentação na teoria da complexidade; na interpretação de narrativas a partir dos contributos teóricos de Isabel Cristina de Moura Carvalho; conceitos de ação de Hannah Arendt e René Kaës a respeito do intermediário; na teoria das representações sociais; o conceito de rede sociotécnica de Bruno Latour; a teoria do discurso de Ernesto Laclau; e as políticas curriculares de Stephen Ball, Elizabeth Macedo e Alice Lopes.

Em relação à abordagem sobre a pesquisa em EA, Motin *et al.* (2019) recorrem a um enunciado de Souza e Salvi (2012), para afirmar que a pesquisa em EA está centrada nas discussões em torno da relação ciências humanas e sociais e as ciências naturais, em que se busca superar a concepção de ciência baseada nos princípios da visão racionalista cartesiana e positivista. Percebe-se, assim, que “as bases teóricas que subsidiaram as pesquisas foram variadas, demonstrando uma riqueza de interpretações das realidades” (MOTIN *et al.*, 2019).

No que tange aos instrumentos de coleta, o levantamento das pesquisadoras revelou que a coleta se deu por meio de questionários dissertativos (abertos) e fechados, entrevistas semiestruturadas, grupos focais, narrativas, análises documentais, etnografia, observação participante e trajetória de vida ou narrativas biográficas.

Já a escolha do método de análise dos dados recaiu, sobretudo, na análise de conteúdo, triangulação e referencial crítico sobre EA; análise de conteúdo a partir da codificação da teoria fundamentada; técnica da associação livre de palavras associadas à elaboração de um texto; análise do discurso do sujeito coletivo; análise compreensiva dos relatos e hermenêutica filosófica; e análise textual discursiva, representando a maior diversidade de procedimentos para análise de dados de todas as categorias.

De acordo com Motin *et al.* (2019), os principais resultados apontados no *corpus* de seu mapeamento sinalizaram que

ainda existem conflitos conceituais entre os vocábulos *natureza*, *meio ambiente* e *ecossistema*, bem como nas definições de EA como área que também se dedica a questões do meio ambiente humano; alguns cursos precisam de uma formação mais crítica em relação à EA, em uma perspectiva complexa e interdisciplinar, para que os profissionais formados possam atuar de maneira mais efetiva na formação cidadã para uma sociedade sustentável; em alguns cursos, as representações de EA estão ligadas a aspectos da natureza, como árvores, ar, água e sua preservação, sendo, assim, tradicionais, naturalistas, conservacionistas e preservacionistas; também há uma forte dicotomia nos valores ambientais entre humanidade e meio ambiente; e a visão de natureza antropocêntrica e da ética ambiental está limitada ao conceito de sobrevivência (MOTIN *et al.*, 2019, p. 91).

Dada a importância das temáticas que estão agrupadas na categoria “características pedagógicas” para o estudo das pesquisadoras, Motin *et al.* (2019) optaram por dividir a categoria em duas subcategorias para análise. Assim, na subcategoria 1, foram agrupados trabalhos desenvolvidos em cursos de bacharelado ou tecnólogos, com docentes ou estudantes; e a subcategoria 2 compreendeu as pesquisas aplicadas a estudantes ou docentes dos cursos de licenciatura, conforme disposto no Quadro 8:

Quadro 8 - Caracterização das pesquisas de características pedagógicas

Temática	Total de pesquisas na subcategoria 1	Total de pesquisas na subcategoria 2
Propostas curriculares	15	19
Fundamentos teóricos	4	5
Espaços de aprendizagem	2	0
Formação de professores	0	8
Metodologias de ensino	5	2
Materiais didáticos	1	0
Total	27	34

Fonte: Motin et al. (2019, p. 91).

Assim, dada a relevância para esta tese do lócus de pesquisa e a fim de responder ao objetivo proposto no levantamento das pesquisadoras, a atenção se volta para a subcategoria 2, ou seja, para as pesquisas que envolveram professores(as) e/ou estudantes das licenciaturas.

Na temática “propostas curriculares”, a análise revelou que os trabalhos associaram a importância da inclusão da dimensão ambiental como um fator para a transformação social, com base no papel dos(as) professores(as) e estudantes das licenciaturas como multiplicadores capazes de promover mudanças na escola e na sociedade. Além disso, foram apontadas as diretrizes curriculares nacionais dos cursos, políticas de EA e o movimento de ambientalização no ensino superior que orientam na direção dessa inclusão. Esses trabalhos foram realizados junto aos cursos de licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas, Física, Química e Geografia (Dellazari, 2009; Tavares, 2009; Zuin, 2010; Oliveira, 2011; Lopes, 2012; Tavares Júnior, 2012; Braga, 2013; Fonseca, 2013; Guedes, 2013; Silva, 2013; F. Souza, 2013; Conti, 2014; Podewils, 2014; Aversi,

2015; Vieira, 2015; Modesto, 2016; Paula, 2016; Silva, 2014; Schmitt, 2016).

Entre os objetivos dos estudos listados nessa temática por Motin *et al.* (2019), tem-se identificar a ambientalização curricular e como ela está ocorrendo, com base no PPP dos cursos; limites e possibilidades da disciplina específica de EA para a formação do(a) professor(a) e como está sendo implantada ou inserida nos cursos e currículos; compreensão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Políticas de EA por parte dos envolvidos(as) na formação de docentes, com base nas legislações, a fim de identificar o perfil do(a) profissional que está sendo formado(a), mas análise da temática ambiental inserida em disciplinas dos cursos de formação inicial constituiu o objetivo do maior número de trabalhos do *corpus* do mapeamento das pesquisadoras, a saber: Dellazari (2009), Zuin (2010), Lopes (2012), Tavares Júnior (2012), Braga (2013), Fonseca (2013), Guedes (2013), Silva (2013), Silva (2014), F. Souza (2013), Podewils (2014), Aversí (2015), Modesto (2016) e Schmitt (2016).

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, os trabalhos afirmam terem se utilizado da observação participante, análise documental, questionários e entrevistas, cuja análise se deu mediante análise do discurso ou de conteúdo.

No que tange à fundamentação teórica dos trabalhos agrupados nessa temática, Motin *et al.* (2019) destacam que essa informação raramente apareceu no resumo; os poucos que fazem essa menção trouxeram como base o materialismo dialético, o materialismo histórico, a complexidade e a história cultural e ambiental.

Em relação aos principais resultados obtidos nos trabalhos dessa temática, têm-se a falta de articulação de modo mais aprofundado entre as políticas de formação de professores(as) e de EA em relação à construção dos PPP dos cursos; a presença tímida da EA no PPP, demonstrando – no ponto de vista de Aversí (2015), autora do trabalho – a fragilidade do documento em relação à EA; o reconhecimento que a criação de uma disciplina de EA não constitui uma situação ideal, mas o reconhecimento também que a disciplinarização é um avanço para a inserção do tema no curso, ainda que se considere que apenas um único componente curricular não consegue desenvolver atitudes condizentes com os princípios propostos pela EA crítica e emancipatória.

Nesse sentido, Santos (2018, p. 170) argumenta – com base nos resultados de sua pesquisa⁵⁴ - que a disciplinarização da EA tem sido o recurso mais favorável para conquista do seu

⁵⁴ Este estudo deriva da tese de doutorado que teve como objetivo analisar como ocorre a inserção da EA nos currículos de formação inicial de professores(as). O estudo foi realizado junto a docentes que trabalham com esse campo de conhecimento em cursos de licenciatura e estão vinculados à Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental (RUPEA) e/ou ao Grupo de Trabalho 22 – Educação Ambiental, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (SANTOS, 2015).

espaçotempo⁵⁵, em currículos eminentemente disciplinares”. Segundo a autora, tais disciplinas de EA no seu estudo apresentaram algumas semelhanças e diferenças, quanto à carga horária, créditos, localização temporal e oferta – obrigatória ou optativa. Em relação à carga horária, ela oscilou entre 30 horas e 90 horas (regime semestral) ou 72 horas a 90 horas (regime anual). No que tange à posição temporal, as disciplinas são ofertadas nos dois últimos semestres ou no segundo ano do curso.

Para Santos (2018), a disciplina específica “garante minimamente possibilidades formativas, bem como contribui para tensionar mudanças curriculares no que tange aspectos teóricos e metodológicos, em prol de abordagens integradas e contínuas de novos campos de conhecimento”. Dentre os desafios da disciplinarização da EA apontados pelos participantes da pesquisa, estão:

a posição periférica no currículo expressa na carga horária e na localização temporal, o risco da mesma se tornar o único espaço formativo, em especial quando esta é ofertada na modalidade optativa e a abordagem instrumental, quando concebida com o propósito de atender um dispositivo legal e mercadológico (SANTOS, R. S. S. Dos, 2018, p. 170).

A realização do trabalho interdisciplinar entre os(as) professores(as) das disciplinas do núcleo de formação pedagógica foi apontada como um dificultador nos trabalhos analisados por Motin *et al.* (2019). A esse respeito, as autoras sugerem “uma mudança de postura em relação à interação entre os docentes, visto que a interdisciplinaridade é basilar” (MOTIN *et al.*, 2019, p. 92).

Na temática “fundamentos teóricos”, o intuito foi, sobretudo, o aprofundamento sobre subsídios teóricos e epistemológicos para a formação de professores(as) com foco na EA, as concepções e práticas em EA no cotidiano da escola e a EA ecomunitarista ou ecomunitarismo. Tais trabalhos envolveram docentes dos cursos de Biologia, Geografia, Ciências e Licenciatura em Educação do Campo, cuja base teórica foi estruturada a partir de Fleuri, Bracelos, Jacques Gauthier, Canclini, Arroyo, Paulo Freire, Oiticica e Boal.

Nos estudos agrupados na temática “metodologia de ensino”, além da junção do lúdico à Educação Ambiental, no intuito de se buscar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, houve também a proposta de utilização do ambiente virtual de aprendizagem da instituição para complementar as aulas presenciais na disciplina Experimentação para o Ensino de Química, sob o enfoque do ensino para a sustentabilidade socioambiental e Química Verde, ofertada aos licenciandos em Química. Nessa temática, o principal destaque apontado foi a eficácia de se trabalhar o lúdico com as temáticas ambientais, por considerar que tal ação gera interesse,

⁵⁵ A autora adota os termos sem uso de sinais gráficos, no intuito de expressar o rompimento com a dicotomia entre eles no contexto curricular.

motiva e auxilia na aprendizagem (SOUZA, 2013).

Na temática “formação de professores”, Motin *et al.* (2019) agruparam os estudos que abordam a

análise das práticas educativas ambientais nas escolas de ensino público, evidenciando resultados que contribuem para a formação inicial docente; a sensibilização da escuta e da educação sonora de Raymond Murray Schafer materializada na educação ambiental, em música, em artes e em geografia (Monteiro Júnior, 2012); o trabalho da EA na escola pelos docentes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e sua preparação para abordagem da temática (Santos, 2013); a busca por uma formação diferenciada, o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) e sua relação com a EA (Segtowich, 2007); o conceito de resistência e as experiências profissionais de educadores ambientais em formação (Cupelli, 2008); e um projeto realizado na escola que busca contribuir para a formação dos participantes envolvidos na pesquisa (Segtowich, 2007; Cupelli, 2008; Monteiro Júnior, 2012; Santos, 2013; M. Figueiredo, 2014; Mello, 2014; Ribeiro, 2015; Wollmann, 2016) (MOTIM *et al.*, 2019, p. 92).

Com base nos resumos apresentados pelos autores, Motin *et al.* (2019) listam, entre os principais objetivos:

investigar como a EA pode estimular a cultura da paz (Mello, 2014); investigar se os subprojetos de Pibid da região Centro-Oeste preveem e realizam ações com a dimensão ambiental (Santos, 2013); analisar o curso de Pedagogia da Terra e, entre os enfoques, caracterizar a EA presente no curso (Segtowich, 2007); e promover um aprofundamento teórico sobre o conceito de resistência em um grupo de educadores ambientais e, a partir de um projeto de EA desenvolvido na escola, contribuir para a formação inicial docente (CUPELLI, 2008) (MOTIN *et al.*, 2019, p. 92).

No que se refere ao referencial teórico das pesquisas, as autoras se depararam novamente com a falta dessa informação nos resumos. As duas pesquisas que fizeram essa menção no resumo assumem como referencial o materialismo histórico dialético de interpretação da realidade crítica e a outra, a tese de dialogicidade freireana.

Nessa temática, os instrumentos utilizados foram as entrevistas semiestruturadas e questionários, com a análise dos dados a partir do método da análise de conteúdo, triangulação de dados e teoria ou análise textual discursiva.

Segundo as pesquisadoras, as conclusões constantes dos trabalhos agrupados nessa temática foram na direção de que a compreensão limitada sobre a dimensão ambiental leva à fragilização da EA desenvolvida nas escolas pesquisadas (FIGUEIREDO, 2014); a importância da construção de consciências ecológicas sonoras para a formação dos licenciados em Física e Matemática; trabalhar o autoconhecimento na formação docente é imprescindível para tornar viável a cultura da paz (MELLO, 2014); poucos são os projetos de Pibid que trabalham a dimensão ambiental (SANTOS, 2013); a importância da contribuição de cursos como o CPT (Curso de Pedagogia da Terra) em relação ao conhecimentos em EA, contextualizados em realidades específicas, como a vivenciada

nos assentamentos/acampamentos paraenses, para a mudança de mentalidade sobre a intervenção do homem no ambiente (SEGTOVICH, 2007).

Em suma, o estudo realizado por Motin *et al.* (2019), do tipo Estado da Arte, possibilitou um mapeamento das produções científicas no campo da EA entre os anos de 2006 e 2016 no ensino superior, com enfoque nos cursos de licenciatura. A perspectiva metodológica descrita nas pesquisas agrupadas na categoria “características pedagógicas” se mostrou, essencialmente, qualitativa, com a coleta de dados por meio de diferentes instrumentos, com prevalência das entrevistas e dos questionários. Na categoria “características pedagógicas/contexto teórico-metodológico”, os instrumentos empregados foram mais diversificados, o que as autoras atribuem ao “fato de os objetivos dessas pesquisas envolverem a compreensão e análise das concepções, percepções e sentidos em relação à EA” (MOTIN *et al.*, 2019, p. 93). A diversidade também se deu no método de análise, sendo as mais comuns a análise de conteúdo proposta por Bardin e análise do discurso.

As pertinências educativas e sociais das pesquisas centraram-se, sobretudo, na preocupação em relação ao modo em que está sendo incluída e abordada a EA nos cursos de formação inicial docente, pelo fato dos(as) autores(as) considerarem “o impacto que essa formação terá na atuação do profissional nas escolas e na sociedade, em busca da sustentabilidade para a construção do conhecimento reflexivo” (MOTIN *et al.*, 2019, p. 93).

De acordo com as autoras, a percepção em relação à preocupação atribuída aos(as) autores(as) se deu com base no quantitativo de trabalhos sobre a temática das propostas curriculares, com destaque para o modo como a EA está presente nos PPP dos cursos e os desafios em relação à abordagem de maneira interdisciplinar. Outra percepção de Motin *et al.* (2019) diz respeito aos principais temas pesquisados, considerando o recorte das licenciaturas, que foram: as propostas curriculares, projetos diferenciados para formação de professores, fundamentos teóricos e metodologias de ensino.

O quantitativo significativo de trabalhos referentes à proposta curricular e, conseqüentemente, a preocupação atribuída aos autores dos trabalhos, podem ser justificadas em Dickmann e Henrique (2017, p. 118, com base em ARROYO, 2015), que estabelecem uma relação condicional entre a existência de mudanças e o avanço na construção de currículos que expressem as concepções, os conhecimentos, as culturas e valores de que são produtores e sujeitos os movimentos sociais. Em outras palavras,

o currículo é a base da formação do educador – crítico ou ingênuo – e que, portanto, não

surgirão avanços “fora do currículo”, o que gerará uma “fraqueza” na formação do educador, que está atrelado à organização do poder, correlação de forças econômicas e políticas – aspectos próprios do ambiente escolar concreto onde precisa ser tematizado politicamente os aspectos socioambientais (DICKMANN; HENRIQUE, 2017, p. 118, com base em ARROYO, 2015).

Motin *et al.* (2019) chamam a atenção – com base no *corpus* do mapeamento – para o fato de que algumas universidades estão tendo êxito com a ambientalização curricular (ZUIN, 2010); porém, ponderam que a EA – no geral – ainda requer uma abordagem mais crítica e de modo a levar em conta toda a sua complexidade – configurando essa proposta como um grande desafio para as pesquisas com foco na formação inicial de docentes (FIGUEIREDO, 2014; WOLLMANN, 2016; SILVA, 2016).

Segundo Santos (2018), mesmo com os movimentos de inovação, no sentido de que a EA rompa com a lógica de fragmentação do conhecimento, os avanços na sua opinião estão aquém do necessário para as transformações curriculares. Nessa perspectiva, a autora aponta – com base no posicionamento dos participantes da sua pesquisa⁵⁶ - os seguintes desafios:

poucos mecanismos de interação com outras disciplinas do curso de licenciatura, de modo a favorecer aos licenciados a compreensão e o desenvolvimento da Educação Ambiental de forma contínua; caráter informativo e não formativo, quando restrito ao cumprimento de um dispositivo legal ou demanda mercadológica; carga horária reduzida e oferta ao final do curso; modalidade optativa quando a disciplina é o único espaço-tempo no currículo destinado à Educação Ambiental (SANTOS, R. S. S. Dos, 2018, p. 177).

Nesse aspecto, Motin *et al.* (2019, p. 93) reconhecem que a ruptura com modelos conservacionistas na formação de professores(as) exige a reformulação do pensamento racional científico dos(as) educadores(as), uma vez que “a formação de educadores ambientais na perspectiva da complexidade tem como intenção a reapropriação do conhecimento desde o ser do mundo e do ser no mundo, premissa ainda não concretizada na universidade”.

Daí a necessidade de que os(as) formadores(as) de professores repensem e problematizem essa formação partindo do questionamento de quais sujeitos se quer formar. Parafraseando Costa (2017), o ponto nevrálgico é a formação de sujeitos críticos que sejam capazes de analisar a realidade para além das relações imediatas. Tal análise deve envolver, inclusive – conforme questões levantadas em tópicos anteriores – a compreensão de porquê existe a resistência em ser professor(a), porquê os(as) estudantes das licenciaturas não têm acesso a outros cursos, o que significa discutir a igualdade em uma sociedade extremamente desigual. Desse modo, pode-se

⁵⁶ Docentes que trabalham com esse campo de conhecimento em cursos de licenciatura e estão vinculados à Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental (RUPEA) e/ou ao Grupo de Trabalho 22 – Educação Ambiental, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.

afirmar que é essencial que os(as) professores(as) formadores(as) compreendam o que afeta/motiva os(as) professor(a) em formação e busquem problematizar essas questões, levando, assim, a uma abertura desses sujeitos (educador-educando) no sentido de se estabelecer verdadeiramente uma relação dialógica com o outro e com o mundo.

Desse modo, no presente tópico foi possível perceber o quanto a produção acadêmica na área ambiental expandiu em termos quantitativos, desde o levantamento inicial de Reigota (2007), no qual se computou 287 trabalhos em 23 anos (de 1980 a 2002), e o mapeamento de Motin *et al.* (2019), que compreendeu um *corpus* de 1.706 trabalhos em 11 anos (de 2006 a 2016); isto é, um interstício compreendendo menos da metade do tempo do primeiro levantamento e um aumento da produção no campo ambiental extremamente significativo. Situação semelhante se viu na produção da Universidade Federal de Uberlândia, instituição a ser pesquisada, que contava com uma única dissertação no primeiro mapeamento e saltou para 37 produções no último.

A partir desse comparativo, percebe-se que, nesse intervalo de mais de quatro décadas entre um mapeamento e o outro, se mantém inabalável a primazia de dois aspectos, em ambos os contextos de pesquisa, que são o espaço pedagógico e o foco das pesquisas se voltar para o grupo social de professores(as); ou seja, há iniciativas de pesquisadores(as) que estão buscando colocar em evidências experiências educacionais de modo a sinalizar o caminho para os(as) educadores(as), em algum momento, buscarem superar tanto a herança naturalista proveniente das ciências naturais quanto as visões reducionistas e politicamente conservadoras que demonstraram ainda estarem presentes no campo da EA, especificamente na área de formação de professores(as)/educadores ambientais.

Ao se pensar na natureza interdisciplinar do conhecimento ambiental e o fato de a EA ter sido abordada, em diversos casos – conforme revelaram as pesquisas –, de forma fragmentada, pontual e acrítica nos cursos de formação inicial de professores(as), torna-se incontestável que a abordagem da EA de maneira crítica nos cursos de formação de professores(as) é imperiosa e um olhar mais atento sobre os caminhos formativos construídos naqueles cursos se mostra oportuno.

3. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

*“Um método que deve permitir
um avanço do pensamento e da ação,
que pode reunir o que estava mutilado,
articular o que estava separado,
pensar o que estava oculto”
(MORIN, 2008, p. 37).*

Este capítulo objetiva apresentar aspectos metodológicos da pesquisa, que compreendeu estudos teóricos e empíricos. Assim, apresentamos o percurso investigativo realizado, com o delineamento da pesquisa, apresentação do lócus e os(as) participantes do estudo, caracterizando-os a partir dos seguintes dados: sexo, tempo de atuação na docência, vínculo com a instituição, regime de trabalho e formação. Destacamos os instrumentos de construção dos dados⁵⁷, fundamentando-os teoricamente (questionário e entrevista), e detalhando a técnica de análise temática, para proceder à leitura da realidade que contextualiza o objeto do presente estudo: “evidências da Educação Ambiental presentes nas Licenciaturas da UFU”.

3.1. Delineamento da Pesquisa

Na busca de possíveis configurações e caminhos para realização deste trabalho de pesquisa, frente à grande responsabilidade e vontade de acertar a melhor forma de investigar as evidências da realização da Educação Ambiental nas Licenciaturas da UFU, a partir das perspectivas de professores(as) formadores(as) e dos currículos, os quais estão ligados a uma realidade social, temporal, geográfica e culturalmente situada, tendemos a concordar com Amarildo Menezes Gonzaga (2006, p. 66), quando o autor afirma que “[...] não há receita para a eficácia de uma boa produção em pesquisa científica, mas sim determinação, diálogos constantes com teóricos, relacionando-os a uma prática contínua e reflexiva”.

Desse modo, ao fazer opções metodológicas, que contribuíram para a construção de uma trajetória que favorecesse a compreensão das inúmeras faces do fenômeno estudado, optamos pela modalidade de pesquisa com cunho qualitativo, pois, de acordo com Uwe Flick (2009), este tipo de pesquisa visa entender, descrever e explicar os fenômenos de maneiras diferentes, além de envolver a busca de caminhos que levem à transformação da realidade. Desse modo, a pesquisa qualitativa é

⁵⁷ O objetivo ao utilizarmos a terminologia “construção dos dados” é registrarmos o nosso entendimento de que as informações não são “coletadas” de forma pronta e acabada, e sim que há um intenso processo de construção e elaboração interpretativa dos dados obtidos por meio dos instrumentos utilizados (questionário e entrevistas).

política, no sentido de que os(as) pesquisadores(as), de certo modo, definem “de que lado estão”, além de ser também uma ferramenta da pesquisa social para entender o mundo e produzir conhecimento sobre ele.

Na pesquisa qualitativa, a crítica reside no fato de que os resultados das análises são construídos de forma muito subjetiva. A pesquisa qualitativa, de maneira mais detalhada, é entendida como uma investigação que tem como preocupação central o exame dos dados em um tipo de profundidade que não é captada pelos números, tabelas e dados quantitativos, mesmo que não sejam eles representativos a outros casos de estudo, ou seja, o que se pretende descobrir, muitas vezes, é particular àquela situação e, por isso, é examinado no detalhe para aquele caso, tendo em conta a perspectiva histórica e/ou social do momento em que se faz a análise. John W. Creswell (2007, p. 35) define a pesquisa qualitativa como “[...] aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas [...] ou em perspectivas reivindicatórias/participatórias [...] ou em ambas”.

Para Antonio Chizzotti (2000), a pesquisa qualitativa parte da premissa de que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Nessa abordagem, “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado”; além disso, “o objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 2000, p. 79).

Nessa direção, Sueli Teresinha de Abreu Bernardes, Fernanda Telles Márques e Gustavo Araújo Batista (2013), ao realizarem um estudo sobre as produções acadêmicas no Triângulo Mineiro, como parte das atividades de pesquisa desenvolvidas pela Rede de Pesquisadores sobre professores(as) na Região Centro-Oeste (REDECENTRO), vão além e resgatam

a ideia de Malinowski, para quem não basta ao pesquisador observar e fazer o registro do cotidiano observado, sendo preciso fazê-lo a partir da perspectiva do “outro” (o que exige capacidade de escuta e interesse por uma história que não seja a da sua própria cultura), quando optamos pelo caminho do imponderável, em detrimento da aparente segurança do quantificável, o fazemos também porque, como ensina Brandão (2003), a abordagem qualitativa tem o mérito de favorecer a recuperação da confiança em nós mesmos enquanto pessoas humanas (BERNARDES; MÁRQUES; BATISTA, 2013, p. 136)

Desse modo, esse tipo de pesquisa constitui-se em uma ferramenta de análise das pesquisas sociais que busca entender os fenômenos sociais e produzir conhecimento sobre eles.

De acordo com Vergara (2009), a pesquisa de cunho qualitativo é classificada sob dois aspectos: quanto aos fins e quanto aos meios. No que se refere aos fins, entendemos que a pesquisa proposta se enquadra na modalidade descritivo-exploratória, pois “expõe as características de determinada população ou determinado fenômeno” (VERGARA, 2009, p. 42). Quanto aos meios, a pesquisa é de campo e documental. Para Vergara (2009, p. 43), a “pesquisa de campo é a investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-los. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não”. Nesse sentido, tais aspectos da pesquisa serão tratados nos próximos itens.

3.2 Lócus da pesquisa

Os(As) participantes do estudo constituíram-se de professores(as) formadores(as) das Licenciaturas da UFU que aceitaram o convite para participarem da pesquisa⁵⁸. No tocante ao universo amostral da pesquisa, como a Diretoria de Ensino da Instituição pesquisada demorou a informar o número exato de professores(as) vinculados aos cursos de licenciatura, trabalhou-se inicialmente com uma estimativa de 423 docentes. Porém, com o recebimento da informação exata, esse número passou para um total de 740 professores(as), distribuídos entre os 26 cursos de licenciatura, a saber: *Câmpus* de Uberlândia – Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Enfermagem, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa, Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras, Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Teatro e *Câmpus* de Ituiutaba: Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Matemática, Pedagógica e Química.

Quanto ao número mínimo de participantes, foram feitos cálculos estatísticos para determinação do tamanho da amostra para populações finitas. Para isso, foi utilizada a seguinte fórmula: $n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1-p)}{(N-1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot (1-p)}$, onde: n= amostra a ser calculada; N= População Total: 423 (professores); Z= nível de confiança de 90% (1,96); p= verdadeira probabilidade do evento de 50% e e= margem de erro amostral de 5% . A partir dos cálculos realizados, a amostra seria composta por 124 participantes. No entanto, como o cálculo foi feito a partir de uma

⁵⁸ O estudo respeita todos os fatores éticos implicados na investigação, e foi submetido aos Comitês de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Uniube e da UFU, tendo sido aprovado pelos Pareceres n^{os}. 4.424.706 e 4.447.641, CAAE: 40080520.1.0000.5145 e 40080520.1.3001.5152, respectivamente (Disponível no Anexo “B”).

estimativa, devido à dificuldade encontrada em conseguir o número exato, conforme mencionado anteriormente, e à necessidade de agilizar a submissão da proposta de pesquisa ao CEP, esse cálculo precisou ser refeito. A partir do número informado de docentes que ministraram aulas na instituição pesquisada em cursos de licenciaturas, no ano de 2019, foi refeito o cálculo da seguinte forma: $N =$ População Total: 740 (docentes), $Z =$ nível de confiança de 90% (1,96), $p =$ verdadeira probabilidade do evento de 50%, $e =$ margem de erro amostral de 5% e chegou-se ao tamanho amostral de 200 participantes. Desse modo, conforme poderá ser verificado no próximo item, essa pesquisa não só atingiu o número amostral que a valida, mas o superou.

A participação na pesquisa foi de caráter voluntário, sendo que os(as) participantes foram devidamente esclarecidos quanto às questões éticas do estudo, especialmente no que se refere aos cuidados necessários para que não haja a identificação, durante a construção dos dados e no decorrer da análise. Nesse sentido, houve o compromisso com o critério da invisibilidade de suas identidades, conforme declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices A e C).

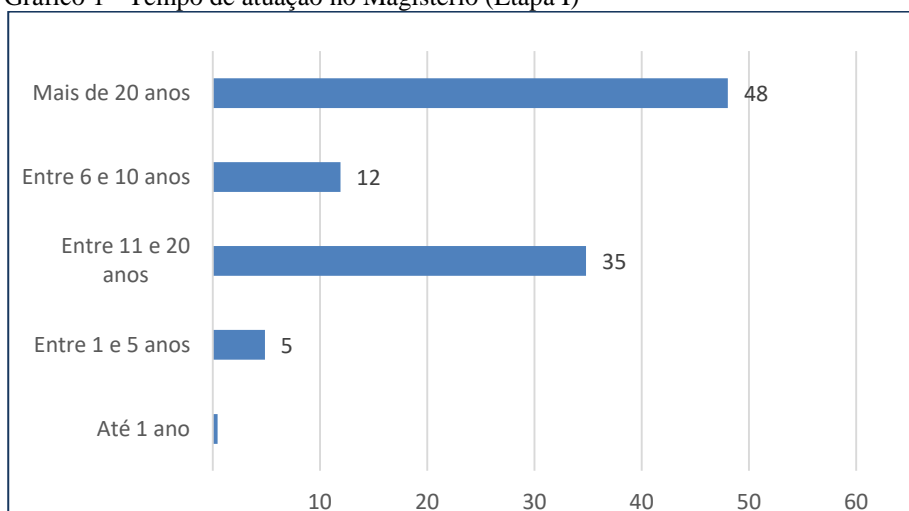
Os(as) professores(as) formadores(as) participantes da pesquisa, ao configurarem-se como fonte principal de construção do *corpus* desta investigação, se beneficiam pessoal e profissionalmente, uma vez que são colaboradores(as) na construção de um espaço de estudo reflexivo sobre uma temática importante, não só para a sua atuação profissional, mas também à vida, de modo geral.

3.3 Participantes da pesquisa

Na primeira etapa da pesquisa, que constituiu do preenchimento do questionário, 229 professores(as) acessaram esse instrumento. Desse número, um(a) docente o respondeu em duplicidade e uma pessoa se recusou a respondê-lo. Portanto, 99,6% dos docentes que acessaram ao questionário se dispuseram a participar da pesquisa. Assim, o grupo de participantes foi constituído de 227 docentes universitários(as), compreendendo 51% mulheres e 49% homens.

Desse universo, o maior grupo – que compreende 48% - tem mais de 20 anos de atuação no magistério; e na sequência, vem o grupo de participantes que possui entre 11 e 20 anos de magistério, alcançando 35% dos(as) participantes, conforme Gráfico 1:

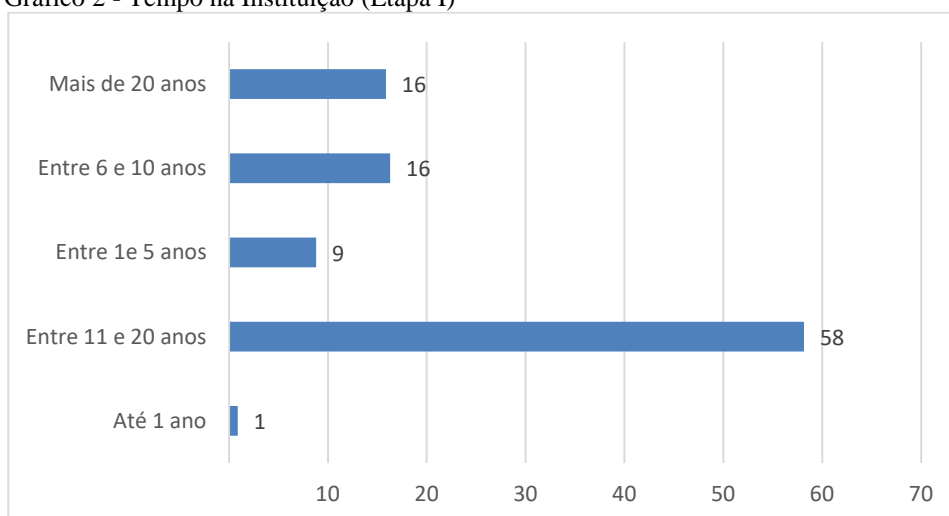
Gráfico 1 - Tempo de atuação no Magistério (Etapa I)



Fonte: Dados da pesquisa coletados em 2021, conforme questionário (Apêndice A).

Em relação ao tempo na IES, o maior grupo compreende os(as) docentes que estão no intervalo entre 11 e 20 anos de UFU, correspondendo a 58% do universo de participantes da primeira etapa da pesquisa, conforme Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 - Tempo na Instituição (Etapa I)



Fonte: Dados da pesquisa coletados em 2021, conforme questionário (Apêndice A).

Com a finalidade de assegurar o anonimato dos(as) participantes do estudo, e em razão do número expressivo de participantes na primeira etapa da pesquisa (questionário), a identificação foi feita conforme a ordem de acesso ao instrumento (P1, P2...P227).

Em relação à segunda etapa do estudo, para garantir a fidedignidade dos registros, todos os encontros para a realização das entrevistas via “Google Meet” foram gravados, mediante ciência e

consentimento dos(as) docentes.

No momento agendado para a entrevista, reforçamos, via “Google Meet”, a informação constante do TCLE do questionário online a respeito da importância desse estudo, sobre a liberdade que o(a) docente tem de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sobre as condições de sigilo em relação ao nome do(a) participante e sobre a necessidade de gravar a entrevista, pela questão procedimental desse instrumento e para possibilitar a transcrição do diálogo.

Essa etapa da pesquisa constituiu em uma conversa, com uma finalidade específica, de maneira a possibilitar uma maior aproximação entre os sujeitos da pesquisa, elucidar dúvidas e questões não explicitadas no questionário, além de propiciar a obtenção de informações a partir da objetividade e subjetividade expressas pelos(as) participantes. A aplicação do instrumento de pesquisa “entrevista”, de cunho semiestruturado, permitiu ajustes no roteiro, conforme se desenvolvia a interação entre a entrevistadora e o(a) entrevistado(a), favorecendo, assim, a obtenção de evidências resultantes de questões que não foram previstas, mas que surgiram durante a conversa, considerando as peculiaridades de cada docente.

Após a transcrição dos áudios, que demandou um árduo trabalho, o texto foi encaminhado para ciência e aquiescência do(a) participante, com exceção de um docente, que dispensou no momento da entrevista o envio do resultado da transcrição para ciência e conferência. As entrevistas apresentaram uma duração entre 24 minutos a duas horas de áudio, resultando em material que varia de sete folhas a 26 folhas de textos transcritos, totalizando 21 entrevistas em 228 folhas, com espaçamento simples. Tal instrumento de pesquisa foi aplicado nos seguintes períodos:

Quadro 9 - Datas e horários das entrevistas

Entrevista	Horário
Quarta-feira, 21 de abril de 2021	14h30
Domingo, 25 de abril de 2021	09h00
Quinta-feira, 29 de abril de 2021	09h00
Terça-feira, 4 de maio de 2021	17h00
Sexta-feira, 7 de maio de 2021	14h00
Sexta-feira, 25 de junho de 2021	09h00
Segunda-feira, 28 de junho de 2021	10h00
Terça-feira, 29 de junho de 2021	10h00
Quarta-feira, 30 de junho de 2021	10h00
Segunda-feira, 26 de julho de 2021	09h00
Quarta-feira, 28 de julho de 2021	15h00
Quinta-feira, 19 de agosto de 2021	09h00

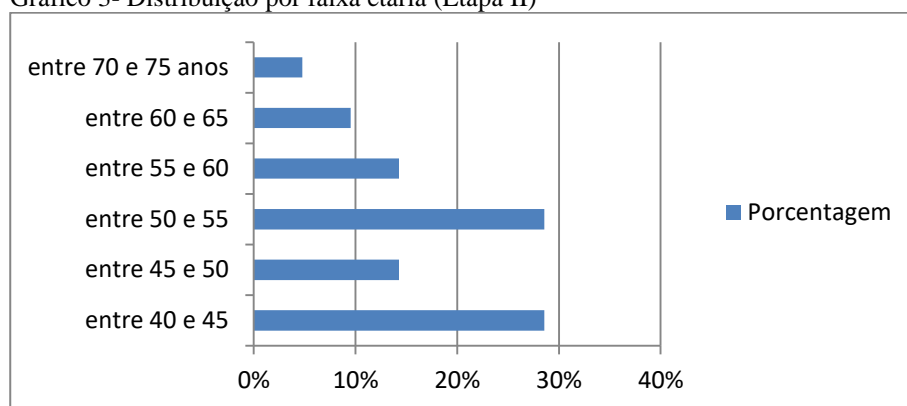
Segunda-feira, 23 de agosto de 2021	14h00
Terça-feira, 24 de agosto de 2021	09h00
Quarta-feira, 25 de agosto de 2021	15h00
Terça-feira, 21 de setembro de 2021	14h50
Quinta-feira, 30 de setembro de 2021	16h00
Segunda-feira, 15 de novembro de 2021	20h30
Segunda-feira, 22 de novembro de 2021	18h00
Terça-feira, 23 de novembro de 2021	18h00
Quarta-feira, 24 de novembro de 2021	10h00

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A participação na segunda etapa do estudo prevaleceu – ao contrário do que ocorreu na primeira etapa – de modo bem sutil de participantes do gênero masculino, compreendendo 52% de homens e 48% de mulheres. Percebeu-se também que a diferença entre a participação dos gêneros nas duas etapas se manteve equilibrada.

No que se refere à faixa etária, a maioria dos(as) docentes que participaram da entrevista encontra-se entre os intervalos de idade entre 40 e 45 anos e entre 50 e 55 anos, compreendendo 12 docentes, ou seja, 29% em cada faixa, conforme Gráfico 3:

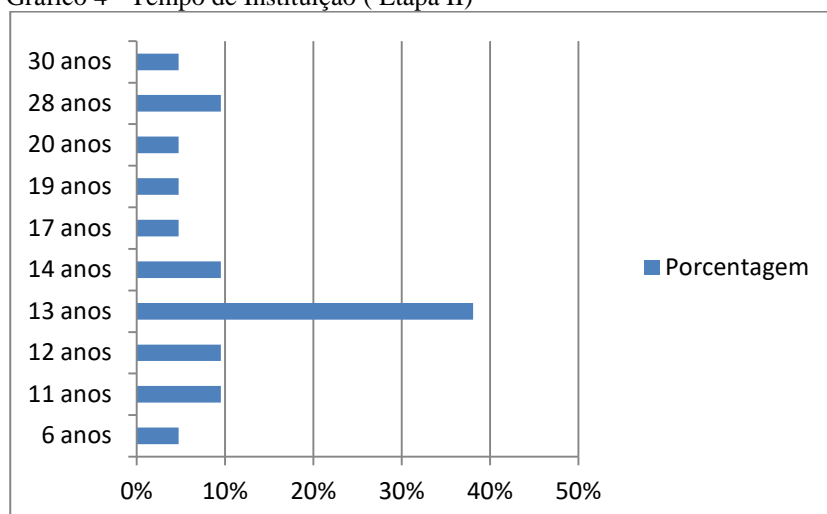
Gráfico 3- Distribuição por faixa etária (Etapa II)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados coletados na entrevista (2022).

Em relação ao tempo de Instituição, enquanto o maior grupo de participantes da primeira etapa da pesquisa (questionário) compreendeu docentes com mais de 20 anos de IES, correspondendo a 48% dos(as) participantes; na entrevista, o maior grupo participante dessa etapa é constituído de docentes que há 13 anos atuam na Instituição, correspondendo a 38% dos(as) participantes, como pode se observar por meio do Gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4 - Tempo de Instituição (Etapa II)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados coletados na entrevista (2022).

Com a finalidade de assegurar o anonimato dos participantes durante o processo de análise e discussão dos dados, os(as) docentes envolvidos(as) na segunda etapa de pesquisa – a entrevista – foram diferenciados pela adoção de pseudônimos inspirados em nomes populares de espécies típicas do bioma que predomina no estado de Minas Gerais e o segundo maior do país, isto é, o bioma do cerrado. A escolha dos pseudônimos partiu do propósito de que não fossem nomes aleatórios, mas que apresentassem – pelo menos no nosso ponto de vista – relação com a categoria “professor”. Após esse procedimento, percebemos que a escolha não só apresenta relação com essa categoria profissional, mas também com a vivência da pesquisadora, o que ratificou a escolha. Assim, foram adotados os seguintes pseudônimos:

Quadro 10 - Perfil identitário dos(as) participantes da entrevista

Pseudônimo (Nomes científicos) ⁵⁹	Idade	Sexo
Acácia (<i>Acácia Mangium</i>)	entre 70 e 75	Feminino
Amora (<i>Rubus brasiliensis</i> Mart.)	entre 50 e 55	Feminino
Angico (<i>Anadenanthera falcata</i>)	entre 50 e 55	Masculino
Baru (<i>Dipteryx alata</i>)	entre 45 e 50	Masculino
Caliandra (<i>Calliandra dysantha</i> Benth)	entre 40 e 45	Feminino
Candeia (<i>Eremanthus incanus</i>)	entre 55 e 60	Feminino
Chico Pires (<i>Leucochloron incurial</i>)	entre 50 e 55	Masculino
Eugênia (<i>Eugenia dysenterica</i>)	entre 60 e 65	Feminino
Gerivá (<i>Syagrus romanzoffiana</i>)	entre 50 e 55	Masculino
Gonçalo (<i>Astronium fraxinifolium</i>)	entre 45 e 50	Masculino
Ipê (<i>Tabebuia chrysotricha</i>)	entre 40 e 45	Masculino
Jatobá (<i>Hymenaea stigonocarpa</i>)	entre 40 e 45	Masculino

⁵⁹A partir da obra “Árvores Brasileiras: Manual de identificação e cultivo de plantas arbóreas nativas do Brasil”, de Harri Lorenzi (LORENZI, 2008, 2009).

Jiçara (<i>Sweetia fruticosa</i>)	entre 40 e 45	Feminino
João (<i>Guapira graciliflora</i>)	entre 60 e 65	Masculino
Magnólia (<i>Magnolia ovata</i>)	entre 50 e 55	Feminino
Maria (<i>Vitex polygama</i>)	entre 45 e 50	Feminino
Murici (<i>Byrsonima verbacifolia</i>)	entre 40 e 45	Masculino
Pequi (<i>Caryocar brasiliense</i>)	entre 55 e 60	Masculino
Peroba (<i>Aspidosperma tomentosum</i>)	entre 55 e 60	Feminino
Tamboril (<i>Enterolobium contortisiliquum</i>)	entre 45 e 50	Masculino
Violeta (<i>Machaerium Scleroxylon</i>)	entre 40 e 45	Feminino

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas (2022).

Tal escolha de pautou na similitude por nós percebida entre as características dessa categoria profissional e as espécies desse bioma, as quais resistem a uma realidade árida, em que enfrentam situações inóspitas que nos levam a pensar por muitos momentos que seria sua derrocada, porém, (sobre)vivem, se reconfiguram e florescem e mostram que enquanto houver centelha de vida, haverá resistência.

Dessa forma, buscamos inicialmente apresentar um perfil geral do grupo de participantes nas duas etapas da pesquisa (questionário e entrevista) e reservamos as suas particularidades subjetivas para os momentos de análise em que essas conexões se mostraram pertinentes com o tema discutido.

É oportuno também evidenciar que o nosso esforço não se concentra no sentido de apresentar dados conclusivos tanto em relação a escolhas – que poderiam ser consideradas simples – quanto à de pseudônimos para os(as) participantes do estudo, ou até mesmo escolhas mais complexas na condução da pesquisa, isso porque temos ciência de que a pesquisa qualitativa possibilita inúmeras referências interpretativas, haja vista que o(a) pesquisador(a) – conforme pontua Chizzotti (2000) – além de fazer parte do processo de conhecimento, é também responsável por interpretar e atribuir significado aos fenômenos; portanto, dependerá da visão analítica da pesquisadora, em questão.

3.4. Procedimentos de Análise

Na presente pesquisa, a coleta de dados se deu por meio de questionário eletrônico semiestruturado e entrevista semiestruturada com os(as) professores/as daquela Instituição, vinculados aos cursos de Licenciatura, em um primeiro momento, isto é, na primeira etapa da pesquisa (Questionário). Posteriormente, somente aqueles(as) que afirmaram no questionário ter

abordado Educação Ambiental e se dispuseram a conceder a entrevista participaram da segunda etapa da pesquisa. Para melhor elucidação dessas etapas, tais procedimentos são descritos na sequência.

Ao acessar o link encaminhado pela pesquisadora e responder parte do questionário, o(a) docente se deparava com uma questão sobre o fato de ter ou não abordado a dimensão ambiental no ano de 2019 (questão de n.º 11, conforme questionário anexo). Ao responder positivamente à questão, o docente era encaminhado para a segunda etapa do formulário, com questões mais específicas sobre o trabalho com a EA ou, caso fosse uma resposta negativa, o formulário eletrônico encerrava a sua participação na pesquisa.

A pesquisa documental se deu por meio da análise das fichas dos componentes curriculares dos 26 cursos de licenciaturas pesquisados, a partir da informação constante no projeto pedagógico do curso pesquisado, que traz a indicação do(s) componente(s) curricular(es) que atende(m) à legislação ambiental. Desse modo, chegamos a um total de 93 fichas.

No tocante às fontes de pesquisa, o estudo se estruturou nos seguintes instrumentos de investigação: I. Fontes bibliográficas, compreendendo: a) livros acadêmicos, b) artigos científicos, c) trabalhos monográficos de teses e dissertações acadêmicas; II. Fontes documentais, compreendendo: a) legislação específica sobre o tema; b) documentos institucionais; e III. Aplicação de questionário eletrônico e entrevista semiestruturada com os(as) docentes dos cursos de licenciatura.

Ao adotar esses procedimentos, objetivamos fazer uma triangulação das informações produzidas, nos diversos instrumentos de produção dos dados, identificando peculiaridades, convergências e divergências nas entrevistas dos sujeitos, ensejando uma descrição e interpretação o mais fiel possível da realidade estudada. De acordo com Robert Edward Stake (2016), a triangulação surge na pesquisa qualitativa a partir da necessidade de validar a interpretação da realidade que é objeto de estudo, de modo a colocar em evidência elementos que fortaleçam a veracidade dos dados, forneçam subsídios que gerem oportunidades de se obter conclusões com mais rigor. Assim, a triangulação, além de possibilitar o enfoque de um problema sobre diversas perspectivas, permite a ampliação da percepção do(a) pesquisador(a), no tocante a novas formas de percebê-lo, de corrigir encaminhamentos, de agregar perspectivas diferentes durante o desenvolvimento da pesquisa e de refinar os resultados.

Inicialmente, a pesquisa de campo foi prevista em três etapas:

1. Para participar da pesquisa, os(as) professores(as) responderam a um questionário eletrônico

específico, criado no ambiente do Google Drive⁶⁰. Considerando o caráter virtual do questionário, não foi recolhida a autorização pessoalmente; por isso, para respondê-lo, foi solicitado ao(à) participante – após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), constante do formulário eletrônico – que informasse se “concorda” ou “não” em participar do estudo. Os participantes foram recrutados por meio de envio de convite para participar da pesquisa em listas eletrônicas;

2. A partir da disponibilidade apresentada no questionário eletrônico para participar da 2ª etapa da pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada, conforme roteiro previamente estabelecido, utilizando o *Google Meet*. Inicialmente, previu-se a possibilidade de encontros presenciais, além da alternativa de realizar a entrevista por meio eletrônico; porém, em razão do distanciamento social imposto pela pandemia essa possibilidade ficou inviabilizada;
3. Havendo dúvida ou necessidade de complementação de algum dado, os(as) professores(as) formadores(as) seriam convidados(as) a participar de uma roda de conversa, conforme roteiro previamente estabelecido; dado o volume dos dados coletados e a situação pandêmica, essa etapa não foi realizada.

Assim, a primeira etapa da pesquisa de campo ocorreu com a aplicação de questionário eletrônico, do qual se gerou um link e foi enviado por e-mail aos(às) pretendentes(as) participantes. Inicialmente, na primeira quinzena de março de 2021, encaminhamos e-mail às Coordenações de Curso, solicitando auxílio na divulgação da pesquisa junto aos professores(as) formadores(as), acompanhada de uma mensagem de apresentação da pesquisa, da pesquisadora responsável e do orientador do estudo. No final do mês de março, como havíamos recebido poucas respostas, reforçamos a solicitação às coordenações. Em abril, conseguimos os e-mails de todos(as) os professores(as) que ministraram disciplinas nos cursos de licenciatura. Nessa ocasião, contávamos com apenas 21 questionários respondidos. Então, encaminhamos e-mail direto aos(às) docentes, mas de modo impessoal, generalizado. Em maio, contávamos com 49 questionários respondidos. Então, passamos a encaminhar e-mails específicos, individuais e personalizados. Essa estratégia foi a que surtiu melhor resultado, demonstrando que uma mudança simples de nos dirigir ao outro de forma a reconhecê-lo no que ele tem de mais singular, que é o nome, fez a diferença na receptividade do convite para participar da pesquisa. Esse envio de modo personalizado foi repetido mais duas vezes no período de coleta até 31/12/2021, quando encerramos o recebimento de resposta no Google Drive. Ao concluir essa coleta, contamos com 227 questionários respondidos e, dentre

⁶⁰ Esse aplicativo do Google, de livre acesso, disponibiliza um ambiente de produção e compartilhamento de formulários online, documentos de texto, planilhas, dentre outros recursos.

esses participantes, 28 se prontificaram a conceder a entrevista. No entanto, alguns desses(as) docentes que se prontificaram não retornaram ao contato para agendamento da entrevista, apesar das diversas tentativas. Assim, 21 docentes participaram da segunda etapa da pesquisa. A aplicação dos instrumentos de coleta de dados ocorreu no período de março de 2021 a dezembro de 2021.

3.5. Contextualização da instituição estudada

Sediada na região do Triângulo Mineiro-MG, a Universidade Federal de Uberlândia é uma fundação pública de Educação Superior que integra o quadro da Administração Federal Indireta no Brasil. De acordo com informações disponibilizadas na página online⁶¹ da Instituição, a UFU teve sua origem no final da década de 50, por ocasião da chegada à cidade de cursos de graduação e faculdades isolados, os quais eram mantidos por famílias, instituições religiosas e comunitárias. Os precursores de sua fundação foram o curso de Música (com início em 1957), a Faculdade de Direito (com início em 1960), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (com início em 1960), a Faculdade de Ciências Econômicas (com início em 1963), a Faculdade Federal de Engenharia (esta pública, criada por lei em 1961, com início em 1965) e a Escola de Medicina (com início em 1968).

A junção dessas faculdades/escolas deu origem à Universidade de Uberlândia (UnU), em 14 de agosto de 1969, pelo Decreto-Lei n.º 762. A federalização da Instituição só ocorreu em 24 de maio de 1978, pela Lei n.º 6.532, que transformou a UnU em Fundação Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A partir dos anos 80, a UFU tornou-se uma referência regional em excelência educacional e, em 2019, ocupou no Ranking Universitário Folha (RUF)⁶² a 19ª colocação na classificação no ensino, 33ª na pesquisa e 25ª colocação na classificação geral entre as melhores instituições de educação superior do país (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019).

A comunidade universitária dessa IES é constituída por aproximadamente 36 mil pessoas; são cerca de 31 mil discentes matriculados nos diferentes cursos de graduação, pós-graduação, Ensino Fundamental e educação profissional; 2 mil docentes; 3 mil técnicos administrativos e um

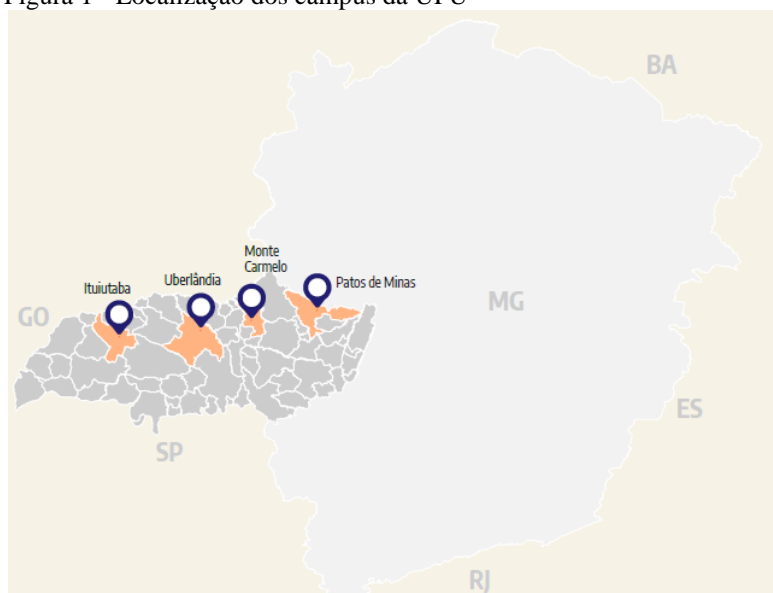
⁶¹ Para elaboração dessa seção, foram consultados a página da IES: <https://ufu.br/institucional> e a última edição do Guia Acadêmico 2019-2. Disponível no site: <http://www.prograd.ufu.br/central-de-conteudos/documentos/2019/08/guia-academico-ufu-2o-semester-2019-uberlandia-ituiutaba>.

⁶² Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/>.

orçamento anual próximo de 2 (dois) bilhões de reais⁶³.

Para abrigar a comunidade universitária, além dos quatro câmpus em funcionamento em Uberlândia: Educação Física, Glória, Santa Mônica e Umuarama, a instituição expandiu sua atuação para outros três municípios mineiros: Ituiutaba, Monte Carmelo e Patos de Minas, conforme podemos visualizar no mapa.

Figura 1 - Localização dos câmpus da UFU



Fonte: <http://www.prograd.ufu.br/central-de-conteudos/documentos/2021/07/guia-do-calouro-2022-1>.

A UFU conta com três unidades administrativas situadas em Uberlândia, três fazendas experimentais (do Glória, Capim Branco e Água Limpa) e uma unidade de conservação registrada no Ibama, na categoria de Reserva Particular do Patrimônio Natural, denominada “Estação Ecológica do Panga”, a qual é utilizada exclusivamente para aulas de campo e pesquisas científicas de alunos de graduação, mestrado e doutorado, sobretudo dos cursos de Agronomia, Ciências Biológicas e Geografia.

A Instituição conta, ainda, com duas Unidades Especiais de Ensino: a Escola de Educação Básica (Eseba) e a Escola Técnica de Saúde (Estes), responsáveis pela educação básica e pela educação profissional.

⁶³ Relatório de gestão anual da UFU, referente ao ano de 2021, disponível em: <https://ufu.br/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao>

3.6. Metodologia de análise de dados

Neste estudo, optamos pela Análise Temática (AT) proposta por Virginia Braun e Victoria Clarke (2006), por se tratar de um método que apresenta flexibilidade, praticidade e ampla aplicabilidade no trabalho tanto de grandes como de pequenos bancos de dados de estudos qualitativos (SOUZA, 2019). Esse método é utilizado em análise qualitativa de dados, com o objetivo de identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados de natureza qualitativos, permitindo tanto uma abordagem indutiva e baseada nos dados (portanto, não exigindo uma grade pronta de categorias ou temas para analisar os dados) quanto à dedutiva ou teórica, ou seja, que parte de um conjunto estabelecido anteriormente de categorias ou temas bem definidos.

Segundo Luciana Karine de Souza (2019), Clarke (2017) propôs a existência de três grupos de AT, os quais a autora classifica em “*small q qualitative research*” – pesquisa qualitativa com “q” minúsculo e “*Big Q Qualitative Research*” – Pesquisa Qualitativa com “Q” Maiúsculo. Para o grupo “*Coding Reliability*” (codificação para confiabilidade, tradução livre): a pesquisa usa uma técnica de base qualitativa, mas seu raciocínio subjacente é fundamentalmente positivista, portanto, “*small q*”. A Análise Temática “*Reflexive*” (reflexiva): tanto a filosofia bem quanto a técnica, é de raízes qualitativas. Já a “Codebook” (grade de códigos), apresenta uma abordagem mista, pois manifesta tendência para “*Big Q*”, mas com traços da “*small q*”.

Com base nos grupos propostos por Clarke (2017), este estudo adotará a abordagem do tipo *Reflexive* em AT, pois seu objetivo principal não é buscar precisão, “mas imersão e profundo engajamento com os dados. [...] É uma abordagem mais atreita a pesquisas sociais e com agenda de justiça social” (SOUZA, 2019, p. 53).

A Análise temática é composta de seis etapas, sendo a primeira denominada “Familiarização com os dados”, compreendendo a fase de transcrição dos dados e revisão; leitura e releitura do banco em busca por significados, padrões e anotar ideias iniciais durante o processo. “Gerando códigos iniciais” é a nomenclatura da segunda etapa, que envolve a produção de códigos iniciais a partir dos dados. Os códigos identificam um aspecto dos dados (um conteúdo latente ou um conteúdo semântico) que parece interessante ao analista de dados. Essa codificação pode ser feita manualmente ou através de um software de computador. A terceira fase, “Buscando temas”, consiste em reunir os códigos em temas potenciais. “Nesse ponto da análise, começa-se a ter uma noção da significância de cada um dos temas” (SOUZA, 2019, p. 59). O próximo passo é “Revisando os temas”, quando o pesquisador checa se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados, como um todo, e gera o mapa temático da análise. A quinta etapa, “Definindo

e nomeando os temas” consiste em refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema. Já na sexta e última fase “Produzindo o relatório”, deve-se buscar fornecer exemplos nítidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise. “Extratos precisam ser compreendidos dentro de uma narrativa analítica que ilustra de modo atrativo a história que se está contando sobre os dados” (SOUZA, 2019, p. 62).

Na concepção de Souza (2019), tal estrutura composta em seis etapas favorece, conforme entendimento de pesquisadores experientes com técnicas de análise de conteúdo tradicionais e amplamente utilizadas, a compreensão e visualização da codificação dos dados, explicitando a transformação dos temas ao longo do processo.

Optamos por construir uma narrativa de análise que entrelaça os dados empíricos recolhidos, a proposta curricular com os fundamentos teóricos que nos orientam, com nossas interpretações como pesquisadora e com as pesquisas correlacionadas à temática em questão, oriundas do mapeamento realizado nas bases de dados ou, quando necessário, de novas buscas na literatura especializada.

Após a recolha dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e respectivos currículos dos sites dos 26 cursos de licenciatura da UFU e a finalização das entrevistas, realizamos alguns procedimentos metodológicos durante o processo de análise, concomitantes ao processo de reflexão e escrita deste texto, os quais buscaremos descrever detalhadamente, a fim de preservar a credibilidade por meio da transparência:

a) Fase 1

Nessa etapa, foi feita a transcrição dos áudios das entrevistas semiestruturadas e a respectiva conferência. Na sequência, o material transcrito foi enviado por meio de correspondência eletrônica para conferência e aquiescência do(a) docente entrevistado(a).

A partir das orientações de Rosália Duarte (2004) em artigo que busca explicar regras e pressupostos teórico/metodológicos que norteiam a utilização de entrevistas em pesquisas qualitativas, as transcrições das entrevistas foram editadas, de forma a corrigir vícios de linguagem, interjeições, falas incompletas. Entretanto, procuramos manter elementos próprios da linguagem oral, como expressões coloquiais e informais.

Para auxiliar no processo de organização, de codificação e de visualização de alguns resultados da pesquisa, recorreremos ao software Atlas ti, produzido e comercializado pela empresa

ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH e usado, principalmente, mas não exclusivamente, em pesquisas qualitativas ou em análises qualitativas de dados.

O criador e desenvolvedor inicial do programa ATLAS.ti foi Thomas Muhr. O protótipo foi desenvolvido entre os anos de 1989 e 1992, quando atuava na Universidade Técnica de Berlim⁶⁴. Atualmente, o programa encontra-se na versão 22, com opções para as plataformas Windows, Mac, Android, iPad, em nuvem/*web*.

Encontramos nesse programa características e recursos que, para uma abordagem qualitativa de pesquisa, tornaram o tratamento dos dados menos cansativo e mais eficiente: codificação, busca e recuperação de dados, desenvolvimento de anotações da pesquisadora, exposição dos dados em mapas e diagramas e exportação simplificada de tabelas como arquivos digitais. Houve um tempo considerável investido na aprendizagem das principais funcionalidades do software.

Por outro lado, é importante destacar que enxergamos o Atlas ti como uma ferramenta de apoio para o tratamento de dados, que reduz nosso trabalho manual, sobretudo quando há um volume de material considerável. como é o caso da presente pesquisa; porém, o software não é capaz de fazer a análise em si. Assim, toda a interpretação, codificação e tematização são de responsabilidade da usuária/pesquisadora, conforme consta na descrição do site: “

O objetivo do ATLAS.ti é ajudar os pesquisadores a descobrir e analisar sistematicamente fenômenos complexos, ocultos em dados não estruturados (texto, multimídia, geoespacial). O programa fornece ferramentas que permitem ao usuário localizar, codificar e anotar descobertas no material de dados primário, para pesar e avaliar sua importância e visualizar as relações muitas vezes complexas entre eles⁶⁵.

Após a ciência dos(as) participantes da entrevista, o material transcrito foi inserido individualmente no software ATLAS.ti e, na sequência, agrupados por gênero e câmpus, conforme Figura 2:

⁶⁴ Disponível em: <http://www.larhud.ibict.br/index.php?title=ATLAS.ti>. Acesso em: 03 abr. 2021.

⁶⁵ Disponível em: <http://www.larhud.ibict.br/index.php?title=ATLAS.ti>. Acesso em: 03 abr. 2021.

Figura 2 - Dados do instrumento “Entrevista” no software

Grupos de Documentos	ID	Nome	Grupo
Campus Pontal	(6)	D 1 Gongalo	Biblioteca [Campus Pontal] [Masculino]
Campus Umuarama	(7)	D 2 Candia	Biblioteca [Feminino] [Santa Mônica]
Feminino	(10)	D 3 Isler	Biblioteca [Campus Pontal] [Masculino]
Masculino	(11)	D 4 Pequi	Biblioteca [Campus Umuarama] [Masculino]
Santa Mônica	(13)	D 5 Acácia	Biblioteca [Campus Pontal] [Feminino]
		D 6 Callandra	Biblioteca [Feminino] [Santa Mônica]
		D 7 Mairci	Biblioteca [Masculino] [Santa Mônica]
		D 8 Violeta	Biblioteca [Feminino] [Santa Mônica]
		D 9 Pireba	Biblioteca [Feminino] [Santa Mônica]
		D 10 Eugênia	Biblioteca [Feminino] [Santa Mônica]
		D 11 Magnólia	Biblioteca [Feminino] [Santa Mônica]
		D 12 Amosa	Biblioteca [Feminino] [Santa Mônica]
		D 13 Iatohá	Biblioteca [Campus Pontal] [Masculino]
		D 14 Angico	Biblioteca [Masculino] [Santa Mônica]
		D 15 Baru	Biblioteca [Campus Pontal] [Masculino]
		D 16 Marta	Biblioteca [Feminino] [Santa Mônica]
		D 17 Givânia	Biblioteca [Masculino] [Santa Mônica]
		D 18 Tamboril	Biblioteca [Campus Umuarama] [Masculino]
		D 19 Açara	Biblioteca [Campus Pontal] [Feminino]
		D 20 Chico Pires	Biblioteca [Masculino] [Santa Mônica]
		D 21 Igê	Biblioteca [Masculino] [Santa Mônica]

Fonte: Gerenciador de documentos do ATLAS.ti22.

A planilha com os dados oriundos dos questionários respondidos pelos(as) participantes da pesquisa no google forms também foi inserida no software, conforme Figura 3:

Figura 3 - Dados do instrumento “Questionário” no software

Grupos de Documentos	ID	Nome	Grupo	Citações	Criado por	Modificado por
	(10)	Você acha pertinente trabalhar Educação...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..5s	8	Adélia Soares	Adélia Soares
	(10)	Você acha pertinente trabalhar Educação...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..4s	3	Adélia Soares	Adélia Soares
	(11)	Quanto à disciplina que você ministrou...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..5s	8	Adélia Soares	Adélia Soares
	(11)	Quanto à disciplina que você ministrou e...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..5s	7	Adélia Soares	Adélia Soares
	(11)	Quanto à disciplina que você ministrou e...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..5s	4	Adélia Soares	Adélia Soares
	(11)	Quanto à disciplina que você ministrou em...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..5s	8	Adélia Soares	Adélia Soares
	(13)	Como você obtém informações sobre o te...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..5s	9	Adélia Soares	Adélia Soares
	(13)	Como você obtém informações sobre o te...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..5s	4	Adélia Soares	Adélia Soares
	(13)	Como você obtém informações sobre o te...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..5s	6	Adélia Soares	Adélia Soares
	(13)	Como você obtém informações sobre o te...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..5s	8	Adélia Soares	Adélia Soares
	(13)	Como você obtém informações sobre o te...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..5s	5	Adélia Soares	Adélia Soares
	(13)	Como você obtém informações sobre o te...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..5s	7	Adélia Soares	Adélia Soares
	(13)	Como você obtém informações sobre o te...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..5s	4	Adélia Soares	Adélia Soares
	(13)	Como você obtém informações sobre o te...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..5s	8	Adélia Soares	Adélia Soares
	(13)	Como você obtém informações sobre o te...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..5s	4	Adélia Soares	Adélia Soares
	(13)	Como você obtém informações sobre o te...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..5s	2	Adélia Soares	Adélia Soares
	(14)	Assinale a lei/documento que você conh...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..5s	4	Adélia Soares	Adélia Soares
	(14)	Assinale a lei/documento que você conh...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..5s	5	Adélia Soares	Adélia Soares
	(14)	Assinale a lei/documento que você conh...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..5s	3	Adélia Soares	Adélia Soares
	(14)	Assinale a lei/documento que você conh...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..5s	4	Adélia Soares	Adélia Soares
	(14)	Assinale a lei/documento que você conh...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..5s	5	Adélia Soares	Adélia Soares
	(14)	Assinale a lei/documento que você conh...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..5s	4	Adélia Soares	Adélia Soares
	(14)	Assinale a lei/documento que você conh...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..5s	5	Adélia Soares	Adélia Soares
	(14)	Assinale a lei/documento que você conh...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..5s	4	Adélia Soares	Adélia Soares
	(14)	Assinale a lei/documento que você conh...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..5s	8	Adélia Soares	Adélia Soares
	(14)	Assinale a lei/documento que você conh...	Biblioteca [10] Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso?..5s	7	Adélia Soares	Adélia Soares

Fonte: Gerenciador de documentos do ATLAS.ti22

Por fim, foi feita a inserção das 93 fichas dos componentes curriculares dos cursos, de modo a possibilitar a utilização no software.

Figura 4 - Dados do currículo “Fichas dos Componentes Curriculares” no software

ID	Nome	Tipo de Arquivo	Localização	Grupo
01	Artes-Obt-proimont1	PDF	Biblioteca [Artes]	
02	Artes-Obt-proimont2	PDF	Biblioteca [Artes]	
03	Artes-Obt-proimont3	PDF	Biblioteca [Artes]	
04	Artes-Obt-proimont4	PDF	Biblioteca [Artes]	
05	Artes-Opt-TopicosEspecificos	PDF	Biblioteca [Artes]	
06	CienciasBio-Pontal-Obt-Resu.	PDF	Biblioteca [Ciências Biológicas - Pontal]	
07	CienciasBio-Pontal-Opt-Biog.	PDF	Biblioteca [Ciências Biológicas - Pontal]	
08	CienciasBio-Pontal-Opt-Bioq.	PDF	Biblioteca [Ciências Biológicas - Pontal]	
09	CienciasBio-Pontal-Opt-Con.	PDF	Biblioteca [Ciências Biológicas - Pontal]	
10	CienciasBio-Pontal-Opt-Ecol.	PDF	Biblioteca [Ciências Biológicas - Pontal]	
11	CienciasBio-Pontal-Opt-Ecol.	PDF	Biblioteca [Ciências Biológicas - Pontal]	
12	CienciasBio-Pontal-Opt-Gem.	PDF	Biblioteca [Ciências Biológicas - Pontal]	
13	CienciasBio-Pontal-Opt-Gem.	PDF	Biblioteca [Ciências Biológicas - Pontal]	
14	CienciasBio-Pontal-Opt-Legis.	PDF	Biblioteca [Ciências Biológicas - Pontal]	
15	CienciasBio-Pontal-Opt-Qum.	PDF	Biblioteca [Ciências Biológicas - Pontal]	
16	CienciasBio-Pontal-Opt-Resu.	PDF	Biblioteca [Ciências Biológicas - Pontal]	
17	CienciasBio-Obt-Obt-EA	PDF	Biblioteca [Ciências Biológicas - Uberlândia]	
18	CienciasBio-Obt-Estraga	PDF	Biblioteca [Ciências Sociais]	
19	CienciasBio-Opt-Armazg-Ecu.	PDF	Biblioteca [Ciências Sociais]	
20	CienciasBio-Opt-Armazg-Soc.	PDF	Biblioteca [Ciências Sociais]	
21	CienciasBio-Opt-Encontro	PDF	Biblioteca [Ciências Sociais]	
22	CienciasBio-Pontal-Opt-Resu.	PDF	Biblioteca [Ciências Biológicas - Pontal]	
23	EducaaoFisica-Estraga3	PDF	Biblioteca [Educação Física]	
24	EducaaoFisica-Obt-EA	PDF	Biblioteca [Educação Física]	
25	EducaaoFisica-Obt-Estraga1	PDF	Biblioteca [Educação Física]	
26	EducaaoFisica-Obt-Estraga2	PDF	Biblioteca [Educação Física]	
27	EducaaoFisica-Obt-Primoer1	PDF	Biblioteca [Educação Física]	
28	EducaaoFisica-Obt-Primoer2	PDF	Biblioteca [Educação Física]	
29	EducaaoFisica-Obt-Primoer3	PDF	Biblioteca [Educação Física]	
30	EducaaoFisica-Obt-Primoer4	PDF	Biblioteca [Educação Física]	
31	EducaaoFisica-Obt-Primoer5	PDF	Biblioteca [Educação Física]	
32	EducaaoFisica-Obt-Saude	PDF	Biblioteca [Educação Física]	
33	Fisica-Pontal-Obt-Primoer4	PDF	Biblioteca [Física - Pontal]	
34	Fisica-Pontal-Obt-Saude	PDF	Biblioteca [Física - Pontal]	
35	Fisica-Obt-Obt-Fisica-Basica1	PDF	Biblioteca [Física - Uberlândia]	
36	Fisica-Obt-Obt-Fisica-Basica2	PDF	Biblioteca [Física - Uberlândia]	
37	Fisica-Obt-Obt-Fisica-Basica3	PDF	Biblioteca [Física - Uberlândia]	
38	Fisica-Obt-Obt-Fisica-Basica4	PDF	Biblioteca [Física - Uberlândia]	
39	Fisica-Obt-Obt-Fisica-Basica5	PDF	Biblioteca [Física - Uberlândia]	
40	Fisica-Obt-Obt-Fisica-Basica6	PDF	Biblioteca [Física - Uberlândia]	

Fonte: Gerenciador de documentos do ATLAS.ti22.

De acordo com Braun e Clarke (2006), nesta fase há a possibilidade de dar início a definição de possíveis temas, a partir da leitura e releitura dos textos.

Além de buscarmos a preservação da linguagem e sentido dos dados, tanto das entrevistas, bem como dos questionários, toda a preparação dos textos da “Fase I” trouxe à autora uma intimidade maior com os dados coletados, processo já iniciado ao entrevistar os(as) participantes, realizada via *googlemeet*. Essa participação ativa no processo, apesar de exaustiva com a audição dos áudios inúmeras vezes para transcrição das entrevistas, concedeu à autora a possibilidade de começar a visualizar temas recorrentes nas falas, preparando-a também para a próxima fase.

Inicialmente, todos os passos descritos nesta fase foram aplicados aos textos referentes aos dados das diferentes fontes (entrevista, questionário e currículo), mantendo os três blocos de dados na mesma fase durante todo o procedimento de análise. A decisão de mantê-los separados se deu em razão do volume de informações, visando melhor visualização das informações.

b) Fase 2

Com base nas sugestões das autoras, nesta fase demos início a criação de códigos e a análise, juntamente ao agrupamento de extratos relevantes a cada código. Conforme mencionado anteriormente, recorreremos ao software ATLAS.ti para nos auxiliar no processo de organização, codificação e visualização de alguns resultados da pesquisa; porém, toda a interpretação, codificação e tematização são de responsabilidade da usuária/pesquisadora. Em razão das diversas limitações impostas na versão gratuita, uma vez que fica disponível apenas por 5 dias sem limitações funcionais e, depois desse período, o programa assume como padrão uma versão restrita, em relação ao quantitativo de documentos a serem inseridos no software, citações e codificações a

serem criadas, acabamos comprando a licença. Nesse caso, a empresa que comercializa o software oferta a licença com valor diferenciado para estudante, facilitando, assim, a aquisição.

Em relação à interface, vale ressaltar que a utilização do software é muito intuitiva, mas o fato de não haver vídeos na internet e no próprio site do programa em língua portuguesa que expliquem de forma minuciosa a sua utilização, bem como a empresa não disponibilizar manual na nossa língua materna, dificultou sobremaneira o aproveitamento das suas diversas funcionalidades. Tal fato nos levou a adquirir um curso para aprender manuseá-lo com mais propriedade, embora um pouco mais de familiaridade com o software só foi possível no manuseio da ferramenta.

A partir dessa familiaridade, iniciamos a codificação de forma mais dinâmica, dada a facilidade propiciada pelo software, em conformidade com o preceito de Braun e Clarke (2006) sobre o papel ativo do(a) pesquisador(a), ao atuar como responsável pela criação da codificação inicial.

A análise temática de conteúdo foi facilitada e agilizada com o emprego desse software, haja vista a maior facilidade e a rapidez para estabelecer os rótulos necessários às unidades de registro. Outro aspecto facilitado pelo software que nos chamou a atenção foi o retorno, durante o processo, às etapas anteriores de análise para avaliá-las e obter novos *insights*.

Com base na experiência vivenciada nesse processo, tendemos a concordar com Silvana Anita Walter e Tatiana Marceda Bach (2015, p. 305), quando as autoras argumentam que

[...] é possível afirmar que não se engessa ou se automatiza o processo de análise de uma pesquisa com o uso do Atlas.ti, mas que somente se gerenciam todos os arquivos de um projeto de pesquisa em uma única unidade hermenêutica de modo informatizado, dispensando marca-textos, papel, cola e tesoura. O Atlas.ti não reduz o papel e a importância do pesquisador no processo de interpretar e analisar; apenas facilita sua operacionalização, pois trata-se de uma ferramenta moderna que auxilia análises mais profundas, facilitando a localização simultânea de múltiplos dados.

Por outro lado, faz-se necessário reconhecer que em alguns momentos temos a sensação de perder a visão do fenômeno como um todo, haja vista a facilidade de fragmentação dos enunciados, o que poderíamos atribuir à nossa pouca experiência com o processo de pesquisa, com o software, até mesmo pelo fato de ser uma pessoa mais analógica. Enfim, esperamos ter conseguido superar essas dificuldades. Para isso, após a codificação, separamos segmentos das respostas aos instrumentos (questionário e entrevista) e dos currículos, em planilhas do Excel.

Nesta fase, procedemos com a leitura de cada citação selecionada, identificando a relação com os códigos atribuídos. Durante a leitura do primeiro texto, criamos os códigos e estes foram sendo listados à frente do excerto. Na segundo texto, os trechos foram sendo encaixados nos

códigos já criados e novos códigos foram sendo criados, à medida que surgiam a necessidade. Assim sucessivamente, até o final do banco. Nesta etapa, não houve preocupação com a repetição de códigos com significados semelhantes, uma vez que nas próximas fases do processo os códigos seriam examinados. No decorrer dessa segunda fase, foram seguidas as orientações de Braun e Clarke (2006) no que diz respeito aos seguintes procedimentos: 1) codificação de todos temas/padrões possíveis, uma vez que não se sabe o que pode vir a ser usado na análise, posteriormente; 2) codificação de modo inclusivo, em que se deixa frases próximas ao segmento principal para manter o contexto; e 3) classificar os excertos em todos os códigos nos quais a pesquisadora encontra relação, podendo, assim, uma citação fazer parte de mais de um código. Vale ressaltar o alerta dado pelas autoras, no que tange ao fato de que nenhuma codificação está livre de contradições, sendo isso parte da liberdade dada à pesquisadora pelo método.

Ao finalizar a Fase 2, uma nova tabela foi criada, tendo os códigos como organizadores. Os códigos foram sendo incluídos na tabela conforme foram aparecendo no passo anterior. O trecho referente àquela codificação foi então copiado e colado para a primeira célula ao lado do nome do código. Esse processo foi repetido até todos os segmentos de texto estarem classificados de acordo com o código. Conforme mencionado anteriormente, algumas citações foram encaixadas em mais de um código, quando o seu conteúdo possibilitava.

Durante o processo de codificação, a partir da leitura dos dados coletados, entrelaçados com as reflexões produzidas a partir da literatura científica, procuramos conceber e filtrar códigos, que posteriormente se tornaram temas e subtemas de análise, conforme perspectiva apresentada por Duarte (2004, p. 219):

[...] tomar depoimentos como fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar.

No intuito de suscitar a compreensão da lógica do coletivo de professor(a) formador(a) dos cursos de licenciatura da IES pesquisada, foram criados os códigos iniciais e todo o banco recebeu a mesma atenção durante essa fase, sendo lido, relido e classificado de acordo com seu conteúdo explícito e latente, levando em consideração o arcabouço teórico utilizado, de modo a possibilitar passarmos para a próxima etapa.

c) Fase 3

Nesta fase, após criados os códigos iniciais, a partir dos dados coletados, mas com questões

teóricas específicas em mente, uma vez que seria impossível anular o conhecimento e as questões norteadoras que deram origem aos dados, demos início à busca de possíveis temas. A fim de nortear essa busca, utilizamos o roteiro da entrevista semiestruturada agrupando em possíveis temas, o qual deu origem ao Quadro 11:

Quadro 11 - Roteiro da entrevista e respectivos temas

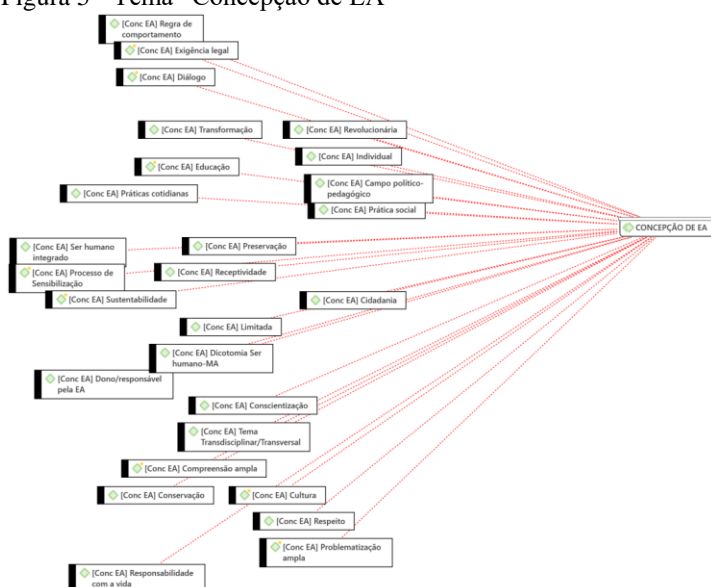
<p>Identidade e desafios da profissão docente</p> <p>1º Objetivo Específico: Contextualizar historicamente o(a) professor(a) formador(a) e seus desafios profissionais.</p>	<p>1) Fale um pouco sobre a sua formação docente? 2) Quanto tempo atua no ensino superior? 3) Quanto tempo atua no curso _____ da UFU? 4) Que componente(s) curriculare(s) lecionou no referido curso? 11) Há quanto tempo você leciona componente(s) curricular(es) relacionada à EA/dimensão ambiental? 12) Você fez algum curso específico na área ambiental (aperfeiçoamento ou aprofundamento para ministrar o conteúdo)? 19) Você atua ou já atuou em alguma prática de EA/Ambiental em outros espaços (além da UFU)?</p>
<p>Concepções de Educação Ambiental</p> <p>2º Objetivo Específico: Identificar as concepções de Educação Ambiental.</p>	<p>5) O que é educação ambiental para você?</p>
<p>Desafios da curricularização da Educação Ambiental na IES</p> <p>3º Objetivo Específico: Levantar e analisar a presença da EA nos currículos dos cursos de licenciatura da UFU e as perspectivas dos(as) docentes sobre essa curricularização.</p>	<p>6) Você acha importante que a educação ambiental esteja incluída no currículo dos cursos de Licenciatura? 7) Da forma que foi feita a inserção da EA no seu curso, você acredita que está satisfatória? 8) Como você avalia o tratamento dado a esta temática na sua disciplina? E nos cursos de licenciatura da UFU? 9) Se você tivesse oportunidade de mudá-lo, o que proporia? Por quê? 10) A EA está relacionada com o componente curricular que você leciona em forma de disciplina específica ou integrada à disciplina já existente?</p>
<p>O fazer Educação Ambiental</p> <p>4º Objetivo Específico: Especificar as atividades inerentes à Educação Ambiental que os(as) professores(as) formadores(as) afirmam desenvolver.</p>	<p>10.1) Como o trabalho com a dimensão ambiental é desenvolvido? 13) Na sua opinião, qual o maior desafio enfrentado para se trabalhar a dimensão ambiental no curso que leciona? 14) O senso de pertencimento é um dos objetivos da Educação Ambiental, conforme estabelece as DCNEA/2012. Na sua opinião, a UFU ao abordar os problemas ambientais contribui de alguma forma para o estímulo ao senso de pertencimento do professor em formação (como instituição, integrante de uma comunidade, portanto, corresponsável pelos problemas e também pela busca de soluções para o enfrentamento da problemática ambiental local e global)? 17) A forma como o ensino da Educação Ambiental é abordada no âmbito do seu curso (seja no ensino, pesquisa e/ou extensão), possibilita a preparação do futuro professor para o trabalho com a EA? 18) Você conhece a política ambiental da UFU (Resolução Nº 26/2012, do CONSUN)? Foi possível perceber alguma mudança institucional após a sua regulamentação? 20) Qual atividade formativa que você desenvolveu no curso em que atua com EA que tenha percebido ser mais frutífera? Por quê</p>
<p>O lugar da Educação Ambiental: <i>da disputa na área ao não lugar da Educação Ambiental</i></p>	<p>15) Segundo Maria Beatriz Junqueira Bernardes e Élisson Cesar Prieto (2010), no contexto do ensino, principalmente no nível universitário, a prática da EA está associada além do ensino em sala de aula, às atividades de pesquisa e de extensão para resolução de</p>

<p>Objetivo Geral: Identificar as evidências da realização da Educação Ambiental nas Licenciaturas da UFU e, a partir disso, analisar os caminhos formativos que ela percorre nas perspectivas de professores(as) formadores(as) e nos currículos.</p>	<p>problemas, tanto locais quanto globais. Na sua prática, você faz essa associação? Por quê? 16) Na sua opinião, essa associação é incentivada no seu curso? E na sua instituição?</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela utora (2022).

Nesta etapa, com base nos procedimentos realizados com o software ATLAS.ti, foi possível criar representações gráficas (redes) dos códigos gerados e agrupá-los em possíveis temas e subtemas, o que facilitou a visualização dos dados e, conseqüentemente, o processo de análise. Segue abaixo uma rede criada no software ATLAS.ti²², com os códigos iniciais e possível tema:

Figura 5 - Tema “Concepção de EA”



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa coletados em 2021.

Nessa terceira fase da Análise Temática, criamos grupos de códigos no software para agruparmos os códigos que avaliamos apresentar algum sentido em comum, inicialmente em temas potenciais. No exemplo a seguir, temos a Figura 6, com o tema: “Concepção de EA”, em que foram reunidos os diversos códigos que julgamos, com base nos dados, tratar do entendimento do(a) professor(a) formador(a) sobre Educação Ambiental, tais como: Conscientização, Dono/responsável pela EA, Regra de comportamento, Sustentabilidade, Ser humano integrado, Educação, Receptividade, Processo de sensibilização, Campo político pedagógico, Exigência legal, Preservação, Cultura, Conservação, Transformação, Diálogo, Cidadania, entre outros.

d) Fase 4

O procedimento adotado nesta fase consistiu em revisar os códigos e os potenciais temas. Nesta etapa, foi feita a revisão em dois níveis. No primeiro, os códigos foram revisados durante a leitura dos excertos existentes em cada um deles; na sequência, por meio da leitura dos trechos codificados separadamente, verificando a necessidade de alguns ajustes nos agrupamentos realizados, portanto, buscando a homogeneidade interna e a heterogeneidade externa, de modo, que os temas funcionem em relação aos extratos ou citações (conforme nomeado pelo software) e ao banco de dados como um todo.

Após verificar que todos os temas e subtemas estavam coerentes entre si e distintos claramente dos demais, conforme estabelecem Braun e Clarke (2006), iniciamos o segundo nível de revisão dos temas e subtemas. Neste nível, os temas, subtemas e códigos são analisados no conjunto do banco, avaliando se eles “contam uma história” a partir do recorte nos dados coletados. Nesta fase, alguns códigos não foram considerados no enredo, pois não apresentaram relação com a “história” contada pelos dados ou com a questão de pesquisa. Tratavam-se de códigos e, conseqüentemente, de excertos de diálogos que abordaram assuntos que ficaram à margem do foco da conversa, sem relevância para o resultado, nem mesmo para figurar na contextualização do assunto tratado.

e) Fase 5

Por se tratar praticamente de um complemento da fase anterior, a Fase 5 foi realizada de modo concomitante com a revisão dos temas e códigos. Nesta fase, utilizamos a ferramenta do software “Exportar para o excel” para gerar uma planilha em que pudéssemos visualizar melhor as relações e, assim, agrupar os códigos em subtemas dentro do seu respectivo tema, ou até mesmo, realocá-los; o que foi feito, por exemplo, com o subtema “Dono/responsável pela EA” que estava no tema “Concepção de EA” e passou para “O fazer Educação Ambiental”.

Nesta etapa, foi feito um refinamento da nomenclatura de cada tema e a junção dos temas IDENTIDADE e DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE em um único tema. Ademais, os subtemas foram identificados e nomeados.

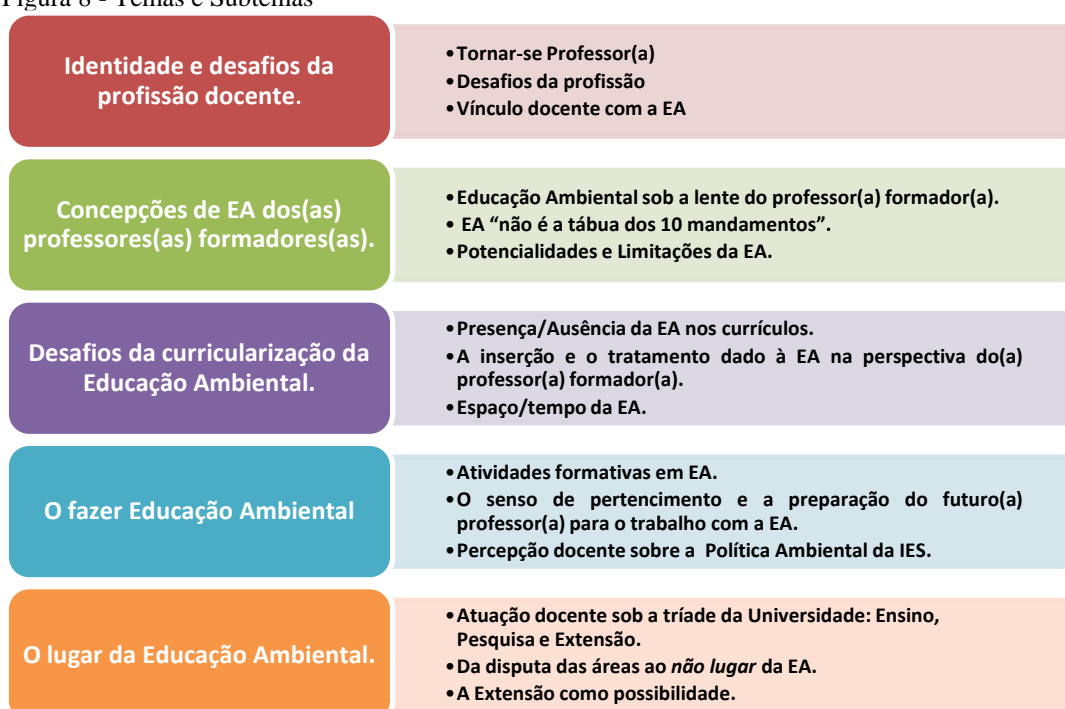
Durante a revisão dos códigos, nos certificamos se os excertos continham uma narrativa que dialogava com as questões de pesquisa, passando-se assim para a fase final de análise, que é o relato dos dados encontrados no capítulo 4.

f) Fase 6

A fase 6 refere-se à produção do relatório da pesquisa; isto é, na presente pesquisa, diz respeito à discussão dos resultados da pesquisa. Com base nas orientações de Braun e Clarke (2006), buscamos realizar a discussão dos resultados deste estudo, e não apenas descrevê-los, no intuito de proceder a uma análise crítica desses achados. De acordo com as autoras, os resultados devem aparecer no relatório como uma história a ser contada, com a utilização de exemplos (segmentos das falas dos(as) participantes e dos currículos) que corroboram a narrativa.

Assim, após procedermos à organização do material empírico, a partir de temas e seus respectivos subtemas de análises, chegamos à seguinte estrutura:

Figura 8 - Temas e Subtemas



Fonte: Autora, a partir dos dados da pesquisa coletados em 2021.

Para melhor visualização desse processo, apresentamos o Quadro 12, com a estrutura da tematização dos dados da pesquisa, constando os procedimentos e instrumentos utilizados para se alcançar os objetivos definidos neste estudo:

Quadro 12 - Síntese da pesquisa sobre as dimensões formativas da EA nas licenciaturas da UFU

QUADRO SÍNTESE						
TEMA			OBJETO			INSTRUMENTO/DOCUMENTO
As dimensões formativas da Educação Ambiental nos cursos de licenciatura da UFU, a partir das perspectivas de professores(as) formadores(as) e nos currículos			As evidências da Educação Ambiental presentes nas Licenciaturas da UFU.			Questionários, Entrevistas e Currículos.
QUESTÃO CENTRAL	OBJETIVO GERAL	QUESTÃO DE PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TEMAS DE ANÁLISE	SUBTEMAS	
Que evidências da Educação Ambiental estão presentes no contexto das Licenciaturas da UFU, a partir das perspectivas de professores(as) formadores(as) e nos currículos?	Identificar as evidências de realização da Educação Ambiental nas Licenciaturas da UFU e analisar os caminhos formativos que ela percorre, a partir das perspectivas de professores(as) formadores(as) e dos currículos.	Quem são esses(as) professores(as) formadores(as) e os desafios da profissão?	Contextualizar historicamente o(a) professor(a) formador(a) e seus desafios profissionais.	1. Identidade e desafios da profissão docente	1.1. Ser Professor(a) 1.2. Desafios da profissão 1.3. Vínculo docente com a EA	Questionários e Entrevistas.
		Qual a concepção de Educação Ambiental desses(as) professores(as) formadores(as)?	Identificar as concepções de Educação Ambiental.	2. Concepções de EA dos(a) professores(as) formadores(as)	2.1. Educação Ambiental sob a lente do(a) professor(a) Formador(a) 2.2. EA "não é a tábua dos 10 mandamentos" 2.3. Potencialidades e Limitações da EA	Questionários e Entrevistas
		Como a EA está presente no currículo dos cursos de formação inicial de professores(as) e quais são as percepções dos(as) professores(as) formadores(as) sobre essa inserção?	Levantar e analisar a presença da EA nos currículos dos cursos de licenciatura da UFU e as perspectivas dos(as) docentes sobre essa curricularização.	3. Desafios da curricularização da Educação Ambiental	3.1. Presença/Ausência da EA nos currículos 3.2. A inserção e o tratamento dado à EA na ótica do(a) professor(a) formador(a) 3.3. Espaço/tempo da EA	Currículos, Questionários e Entrevistas.
		Quais são as práticas de Educação Ambiental desenvolvidas pelos(as) professores(as) formadores(as)?	Especificar as atividades inerentes à Educação Ambiental que os(as) professores(as) formadores(as) afirmam desenvolver.	4. O fazer Educação Ambiental	4.1. Atividades formativas em EA 4.2. O senso de pertencimento e a preparação do(a) futuro(a) professor(a) para o trabalho com a EA 4.3. Percepção docente sobre a Política Ambiental da IES	Questionários e Entrevistas.
		Quais são as dimensões formativas envolvidas com o trabalho da EA?	Identificar as evidências de realização da Educação Ambiental nas Licenciaturas da UFU e analisar os caminhos formativos que ela percorre – a partir das perspectivas de professores(as) formadores(as) e dos currículos.	5. O lugar da Educação Ambiental	5.1. Atuação docente sob a tríade da Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão 5.2. Da disputa das áreas ao não lugar da EA 5.3. A Extensão como possibilidade.	Questionários e Entrevistas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Desse modo, o próximo capítulo visa apresentar a análise e a discussão dos dados deste estudo, de modo que em alguns momentos se faça um retorno à teoria para encontrar aspectos que sustentem ou contradigam os resultados da pesquisa.

4. ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

*“Fazer pesquisa é caminhar do conhecido para o desconhecido.
Fazer pesquisa é revelar uma realidade.
O desafio maior para o pesquisador não é descrever, mas compreender”.*
(ARENDR, 1993)

Em busca de superar esse desafio e alcançar a compreensão do fenômeno, este capítulo tem como objetivo não só apresentar os resultados da investigação, mas também analisar as informações recolhidas no processo de pesquisa, de maneira a responder ao problema de pesquisa e a alcançar os objetivos do projeto investigativo. Desse modo, vindo a confirmar – ou não – a hipótese de que a Educação Ambiental se desenvolva nos cursos de licenciatura da UFU no âmbito do ensino, por meio do(s) componente(s) curricular(es); no âmbito de extensão, articulada ao ensino, por meio de projetos e/ou programas extensionistas e também no âmbito da pesquisa, por meio da iniciação científica ou dos programas de pós-graduação, atrelada ou não ao ensino e à extensão.

Embora o *locus* desta pesquisa se constitua de 26 cursos de licenciatura, dentre estes 19 são distintos, não foram levadas em consideração as suas especificidades, uma vez que estes compartilham da mesma finalidade, formação inicial de professores(as) e a orientação da PNEA vai no sentido de que a Educação Ambiental esteja presente em todos os cursos, com especial atenção aos de Licenciatura. Além disso, a atuação dos(as) egressos(as) desses cursos compreende, em sua maioria, os mesmos níveis de escolaridade (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), com exceção do Curso de Graduação em Pedagogia, que o(a) futuro(a) docente atuará na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, os resultados e as análises dos dados serão apresentados em conjunto, havendo distinção por curso somente quando os resultados apresentarem particularidades.

Nessa perspectiva, essa seção tem como objetivo apresentar a análise do material empírico, a partir dos pressupostos teóricos da análise temática de Braun e Clarke (2006), cuja consolidação visa evidenciar os dados organizados, a partir de temas e seus respectivos subtemas de análise, a saber:

Tema I. IDENTIDADE E DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE e seus subtemas: Ser Professor(a). Desafios. Vínculo docente com a EA.

Tema II. CONCEPÇÕES DE EA DOS(AS) PROFESSORES(AS) FORMADORES(AS) e seus subtemas: Educação Ambiental sob a lente do(a) professor(a) Formador(a). EA “não é a tábua dos 10 mandamentos”. Potencialidades e Limitações da EA.

Tema III. DESAFIOS DA CURRICULARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL e seus subtemas: Presença/Ausência da EA nos currículos. 3.2. A inserção e o tratamento dado à EA na perspectiva do(a) professor(a) formador(a). 3.3. Espaço/tempo da EA.

Tema IV. O FAZER EDUCAÇÃO AMBIENTAL e seus subtemas: Atividades formativas em EA. O senso de pertencimento e a preparação do(a) futuro(a) professor(a) para o trabalho com a EA. Percepção docente sobre a implementação da PNEA/Política Ambiental da IES.

Tema V. O LUGAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL e seus subtemas: Atuação docente sob a tríade da Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão. Da disputa das áreas ao *não lugar* da EA. A Extensão como possibilidade.

4.1. Identidade e desafios da profissão docente: “*Quem sou eu para falar de Educação Ambiental?*”

A citação acima foi extraída do diálogo com a docente Caliandra, na qual encontramos uma indagação que revela uma certa angústia e insegurança da docente para tratar de Educação Ambiental. Tal sentimento não ficou restrito apenas a essa participante, contudo, como esse fragmento envolve dois temas – Identidade e Educação Ambiental - que estiveram muito presentes nos diálogos com os(as) participantes da pesquisa, buscamos, assim, apresentá-los e discuti-los nesta subseção.

Para Pimenta (1999), a identidade é algo fluido, que se constitui e é constituída de modo constante, encontrando-se em um processo contínuo de construção e de reconstrução. A partir dessa perspectiva, apresentamos, inicialmente, algumas características dos(as) professores(as) formadores(as) que participaram das etapas de pesquisa (questionário e entrevista) de modo que possibilite forjar uma certa nuance de sua identidade.

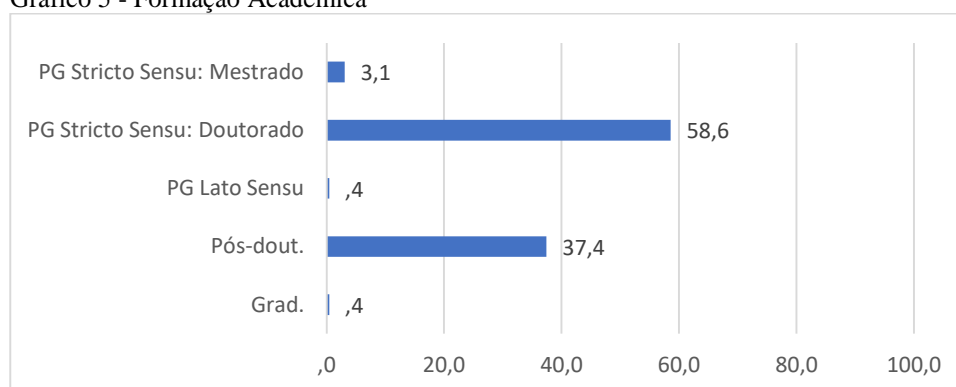
Conforme mencionado, na primeira etapa deste estudo utilizamos o questionário como instrumento de pesquisa e 227 docentes se dispuseram a respondê-lo. A sua finalidade era a aplicação de um filtro para se alcançar os professores e as professoras que desenvolveram, em seu ofício, o trabalho com a Educação Ambiental, no ano de 2019. A partir de uma resposta positiva a uma questão específica do questionário (a de número 11: em que o(a) docente responde ter ou não trabalhado a temática em sala de aula) ele(a) era convidado(a) a participar da segunda etapa da pesquisa que consistiu em conceder uma entrevista à proponente deste estudo. Nessa etapa da

pesquisa, o instrumento “entrevista” foi aplicado a 21 professores(as) formadores(as) que se dispuseram a contribuir com este estudo. Desse modo, em um diálogo inicial com os dados buscaremos traçar um panorama sobre quem são esses(as) professores(as) formadores(as).

Em relação ao vínculo com a instituição, constatamos que a maioria é efetiva e apenas 4% dos participantes da primeira etapa da pesquisa são contratados. Ao analisar esse item, percebemos que houve uma falha na elaboração do instrumento “questionário” por não coletar o regime de trabalho desses(as) profissionais. Assim, como havia a possibilidade de sanar esse equívoco, nos coube consultar o site das Unidades Acadêmicas⁶⁶ de cada curso. Tal consulta nos levou a concluir que 100% dos(as) docentes efetivos(as) participantes da pesquisa enquadravam-se no regime de trabalho de 40 horas com dedicação exclusiva e, em relação aos(as) professores(as) contratados(as), somente uma docente possuía o regime de 20 horas, os(as) demais eram contratados por 40 horas semanais. Ao passo que a segunda etapa da pesquisa se constituiu, exclusivamente, por docentes com vínculo efetivo e o regime de trabalho era de 40 horas com dedicação exclusiva.

Ao análise a formação acadêmica, constatamos que 58,6% dos(as) professores(as) formadores(as) possuem como máxima formação acadêmica Pós-Graduação *Stricto Sensu* em nível de Doutorado, ao passo que 37,4% apresentam formação em estágio pós-doutoral, 3,1% em nível de Mestrado e o mesmo percentual de 0,4% de formação em Pós-Graduação – *Lato Sensu* e em nível de Graduação, conforme Gráfico 5.

Gráfico 5 - Formação Acadêmica



Fonte: Dados da pesquisa coletados em 2021, conforme questionário (Apêndice A).

A última formação acadêmica dos(as) participantes dessa etapa abrangeram as seguintes

⁶⁶ Trata-se de órgão básico da UFU, responsável pela organização, estrutura e meios necessários para desempenhar, no seu nível, atividades e funções essenciais ao desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. Atualmente, a UFU possui 32 Unidades Acadêmicas, nas quais estão abrigados os cursos da instituição, disponível em: <https://ufu.br/faculdades-institutos>.

áreas: Agronomia; Análise Ambiental; Análise do Discurso; Análise: Equações diferenciais parciais; Análise Funcional: Matemática Pura; Anatomia Humana; Antropologia; Artes Visuais; Artes/Música; Biologia Animal; Biologia Celular e Tecidual; Biologia Vegetal; Biologia Vegetal: Sistemática; Bioquímica; Biossensores; Botânica; Cartografia; Ciências: Físico-Química; Ciências Biológicas: Microbiologia; Ciências Biológicas: Zoologia; Ciências da Saúde; Ciências Sociais; Citogenética; Didática de Línguas Estrangeiras; Direito; Ecologia; Ecologia comportamental; Ecologia e Conservação de Recursos Naturais; Educação; Educação - formação de professores; Educação Ambiental; Educação com ênfase em Psicologia da Educação; Educação e Currículo; Educação e Libras; Educação e Psicanálise; Educação Física; Educação Matemática; Educação Musical; Educação para a Ciência; Educação: Didática e teorias de ensino; Educação: Ensino de Ciências; Educação: Psicologia da Educação; Engenharia; Engenharia Elétrica; Engenharia Mecânica: otimização; Ensino de Ciências e Matemática; Ensino de Física; Ensino de Língua Portuguesa; Equações diferenciais Parciais; Estatística; Estudos Linguísticos; Estudos Literários; Filosofia; Filosofia Antiga; Filosofia Moderna; Filosofia: Ética; Fisiologia; Formação de Professores em Língua Inglesa; Genética; Genética e Melhoramento de Plantas; Geografia; Geografia e Gestão do Território; Geografia Física; Geografia Humana; Geologia; Geometria Algébrica; Geometria Diferencial; Hidrologia em bacias hidrográficas; História; História Cultural; História do Brasil; História Moderna e Contemporânea; História Social; Letras; Letras Clássicas; Letras: Inglês e Linguística Aplicada; Língua Portuguesa e Linguística; Linguística; Linguística Aplicada; Linguística e Língua Portuguesa; Literatura; Literatura Brasileira; Literatura Brasileira e Teoria Literária; Literatura Comparada; Matemática; Matemática Aplicada; Matemática Pura; Matemática: geometria; Matemática: geometria/topologia; Matemática: sistemas dinâmicos; Medicina Tropical e Infectologia; Música; Música: Educação Musical; Música: Processos de criação musical; Paleontologia; Patologia; Química; Química Analítica; Química de Produtos Naturais; Química Inorgânica; Sistemas Dinâmicos; Sociolinguística; Sociologia; Teatro; Teatro: Formação de professores; Teoria Literária; Topologia Algébrica e Zoologia.

No que concerne à análise da formação acadêmica dos(as) participantes da entrevista, percebemos que 100% dos(as) professores(as) formadores(as) dessa etapa possuem como máxima formação acadêmica Pós-Graduação *Stricto Sensu* em nível de Doutorado. Desse universo, 38% apresentam formação em estágio pós-doutoral, cuja área de última formação acadêmica compreenderam as áreas de Análise Ambiental, Antropologia, Biologia Vegetal – Sistemática, Biossensores, Ciências Biológicas – Microbiologia, Educação, Educação Ambiental, Educação

Musical, Educação para a Ciência, Educação: Ensino de Ciências, História, História Social, Linguística, Linguística Aplicada, Química Analítica, Teatro e Teatro: Formação de professores.

Ainda no que se refere à formação acadêmica, faz-se necessário ressaltar uma particularidade que se apresentou exclusivamente entre docentes do sexo feminino, que reside no fato de que as mulheres adiam – às vezes - a continuidade dos estudos por um período para se dedicarem à família, como revelam os seguintes extratos:

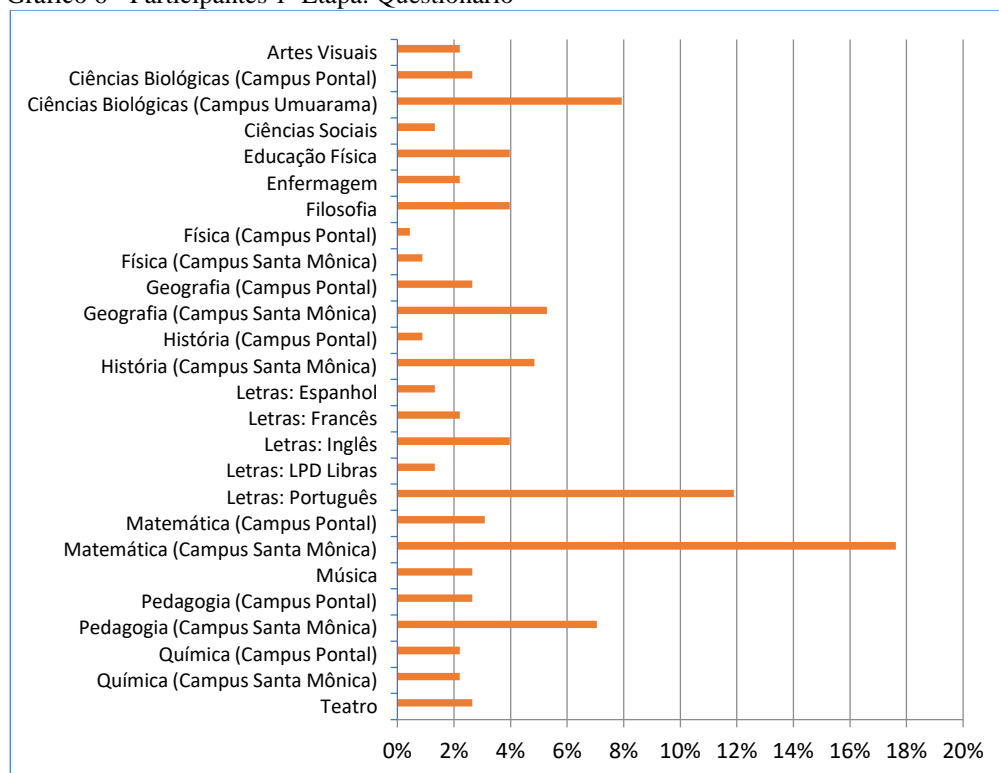
Quando eu fiz licenciatura eu já tinha uma certa idade, já estava com 32 anos quando comecei, e sabia que queria ser professora de Ciências” (Acácia)

Eu estou falando isso porque tenho lapsos bem grandes de formação, mas eu não acho isso ruim. Eu terminei em 1989 a minha graduação, só fui terminar o meu mestrado em 2001. Fui entrar no mestrado já em 1999, com filhos e tal. (Peroba)

Eu voltei para o banco da escola depois de muito tempo afastada, eu me casei muito jovem e fiquei 14 anos sem estudar. Aí, eu prestei o vestibular depois desses 14 anos parada, entrei no curso e me descobri lá dentro. Minha formação toda ela começou mesmo em 1991, dali pra frente não parei mais. (Eugênia)

Em relação à distribuição desses(as) docentes nos cursos de licenciatura, a primeira etapa do estudo contou com a participação de docentes de todos os cursos de licenciatura da instituição, conforme podemos perceber por meio do Gráfico 6.

Gráfico 6 - Participantes 1ª Etapa: Questionário



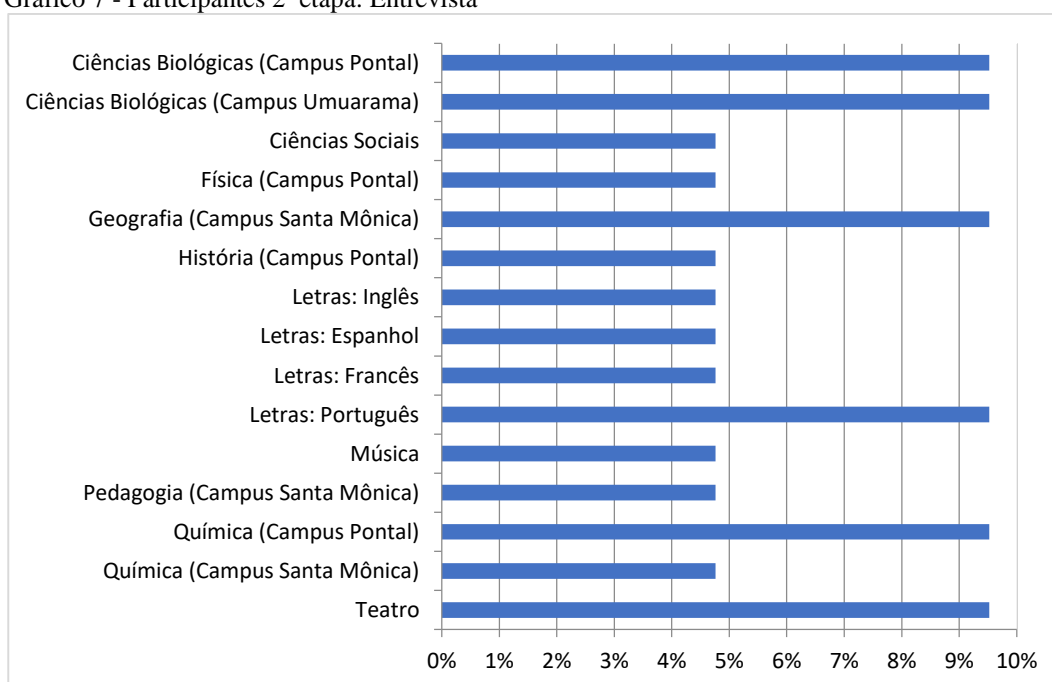
Fonte: Dados da pesquisa coletados em 2021, conforme questionário (Apêndice A).

Nesta etapa, há participantes que, além de atuarem em curso de Licenciatura presencial, atuam, também, em curso de Licenciatura a distância (Pedagogia); em cursos de Bacharelado, tais como: Administração, Agronomia, Biomedicina, Biotecnologia, Ciências da Computação, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Educação Física, Engenharia Aeronáutica, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Mecatrônica, Engenharia Química, Estatística, Gestão da informação, Gestão em Saúde Ambiental, Gestão em Saúde Coletiva, Jornalismo, Matemática, Psicologia, Química Industrial, Relações Internacionais, Saúde Coletiva, Serviço Social, Tradução e Zootecnia); Programas de Pós-Graduação Acadêmico, como: Estudos Literários, Educação, Ensino de Ciências e Matemática e em Matemática) e Programas de Pós-Graduação Profissional (Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador)

Por meio do Gráfico 6, percebemos que o Curso de Matemática, Câmpus Santa Mônica, teve a maior participação nessa etapa da pesquisa (17%), seguido pelos cursos de Letras: Português e respectivas Literaturas (12%) e de Pedagogia, Câmpus Santa Mônica (7%).

No que se refere à segunda etapa do estudo, esta contou com a participação de docentes vinculados a 71% dos cursos, isto é, foram entrevistados(as) professores(as) formadores(as) de 15 cursos dentre os 26 cursos de licenciatura ofertados pela IES, conforme revela o Gráfico 7.

Gráfico 7 - Participantes 2ª etapa: Entrevista



Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados coletados na entrevista (2022).

Assim, na segunda etapa, o estudo não contou com a participação de docentes vinculados diretamente a 11 cursos, a saber: Artes Visuais, Educação Física, Enfermagem, Filosofia, Física (Câmpus Santa Mônica), Geografia (Câmpus Pontal), História (Câmpus Santa Mônica), Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras, Matemática (Câmpus Pontal e Câmpus Santa Mônica) e Pedagogia (Câmpus Pontal).

Vale salientar que, assim como ocorreu na primeira etapa da pesquisa, no grupo de docentes que concederam entrevista, há docentes que além de atuarem no curso a que se encontram vinculados institucionalmente são responsáveis por ministrar disciplina(s) em outro(s) curso(s), ou seja, afirmam possuir um campo de atuação para além do curso a que está vinculado, por exemplo: Curso de Graduação em Engenharia Ambiental (Câmpus do Glória), Engenharia de Produção (Câmpus Pontal), Filosofia (Câmpus Santa Mônica), Física (Câmpus Pontal) e Serviço Social (Pontal).

Desse modo, o fato de um(a) docente atuar no Curso de Filosofia além daquele a que está vinculado institucionalmente, pode-se afirmar que a segunda etapa do estudo ao invés de abranger docentes de 15 cursos contou com a participação de 16 cursos de Licenciatura. Além disso, há participantes do estudo tanto na primeira etapa quanto na segunda etapa os quais possuem um campo de atuação que vai além dos cursos de Licenciatura presencial, alcançando também cursos de Licenciatura, na modalidade a distância, bacharelado e Programas de Pós-Graduação.

Diante desse apanhado que buscou traçar um certo delineamento da identidade dos(as) professores(as) formadores(as) participantes das etapas de pesquisa (questionário e entrevista), passaremos aos subtemas eleitos a partir dos dados coletados.

4.1.1. Tornar-se professor(a)

Neste subtema, apresentamos uma reflexão sobre alguns aspectos relacionados à identidade profissional docente, fatores que contribuem para o ser professor(a), para se tornar professor(a). Tais como influências e inflexão na escolha profissional, afinidades no percurso formativo, iniciação e experiências que o(a) levaram à docência.

A partir dos diálogos com os(as) professores(as) formadores(as), participantes da segunda etapa de pesquisa, alguns(algumas) reconheceram que não projetaram nem tiveram a intenção de assumir a docência, por outro lado vários(as) afirmaram que planejaram ingressar na carreira. Entre

esses(as) profissionais, muitos admitiram a influência de familiares na escolha da profissão, mas houve também aqueles(as) que, por terem se identificado com o conteúdo ou com professores(as) da Educação Básica, sentiram-se instigados pela docência, conforme podemos constatar nos seguintes relatos:

Bom, minha formação docente eu acho que ela começa assim... aquelas histórias, né, a partir do momento que eu tive uma mãe professora. (Magnólia)

Minha mãe foi professora da educação infantil e meu pai professor na UFU de matemática. Ele praticamente se aposentou, quando eu entrei. Eu até brinco que ele deixou a vaga para mim. (Violeta)

Teve uma coisa importante na minha história que foi assim: na 7ª série, uma professora que fez com a gente um trabalho sobre a poesia de Carlos Drummond de Andrade e eu fiquei tão fascinado com aquela poesia, comecei a me interessar pelas aulas de Língua Portuguesa. Nessa época eu era seminarista, aí, eu pensei que não queria mais continuar no seminário. Quando eu saí, já saí pensando que eu seria professor. (Gerivá)

Em relação à influência de ex-professores(as), ela foi percebida e, até mesmo decisiva, no percurso formativo e/ou profissional de alguns(algumas) participantes, mesmo após a conclusão do Curso de Licenciatura, conforme revelam os seguintes extratos:

E um dia, nos corredores do bloco G, uma professora que ia para Goiânia, ela ia coordenar o mestrado lá, também, ela falou: ah! por que você não vai fazer o mestrado lá com a gente? Ah! Nossa... mas a gente pode, né, pensei... Aí, tá, eu fui, fiz essa inscrição em Goiânia. Brasília era perto, eu assim... numa descontração e descompromisso juvenil, fui, fiz a inscrição em Brasília. Prestei a prova em Brasília com a intenção de "vou ver como que isso é para depois estudar direito, né". Passei, fiz o mestrado em linguística em Brasília na UnB. (Magnólia)

[...] antes eu achava que seria professor de Literatura, porque eu gostava muito de Literatura e eu pensava que iria trabalhar com Literatura. Aí, por acaso, eu encontrei uma professora aqui da UFU, que tinha sido minha professora, que falou: "olha vai ter concurso na UFU pra professor". Na época eu não tinha mestrado. Ela falou assim: "já teve dois concursos e como não passou ninguém, eles abriram agora pra graduado. Vai lá, é uma oportunidade pra você". Eu vim, fiz a inscrição e passei, mas passei para a área da Língua e não de Literatura. (Gerivá)

Quando eu fiz meu curso de especialização, [...] eles me encaminharam meados do curso para uma orientadora que foi justamente a Professora [...] lá no curso de Biologia, eu nunca tinha ido ao Umuarama, porque eu fazia o curso aqui na Eseba. Aí cheguei lá, todo tímido, na sala dela, ali começou uma amizade que está até hoje, ela me orientou a especialização naquele momento, depois mestrado e depois doutorado. Hoje eu estou lá na sala dela. (Tamboril)

A iniciação na docência dos(as) participantes da entrevista se mostrou bem diversificada, com as primeiras experiências desenvolvidas em Projeto Social, em ONG, Conservatório, Educação Básica e em estágio docência de programa de pós-graduação, como revelam as participantes abaixo:

Logo que eu terminei o ensino médio [...], na época era 2º Grau, eu trabalhei 1 ano antes de ingressar na Universidade, num projeto social como professora de música. Fora isso eu substituí aulas no Conservatório[...] eu me certifiquei no conservatório junto com o ensino médio. [...] Era chamada naquela época de creche, projeto social seria o nome atual. Atendia meninos até 14 anos, eu não vou recordar muito,

mas era até essa faixa etária mais ou menos. Eu dava aula de flauta doce e acompanhava o professor de coral, acompanhava no piano. [...] Aí a minha experiência com docência. (Candeia)

Eu trabalhei muitos anos numa ONG de comunicação comunitária, com acesso público aos meios de comunicação. Então, a gente ministrava muitas oficinas na periferia de BH, foram muitos anos, assim, foi uma experiência docente, mas essa experiência num outro contexto, de ONG, de Associação Comunitária e foi uma experiência muito importante, eu acho, muito válida, mas não era dentro de uma escola formal e também não era dentro da universidade. (Maria)

Como se depreende da fala das participantes, essa iniciação na docência antes mesmo de ingressar no Curso de Licenciatura vai dando forma ao ser docente, permite-lhe vivenciar a docência em outros contextos fora da escola formal e enriquecer a sua trajetória profissional. Por outro lado, há professor(a) que ingressa na docência ainda cursando a Licenciatura, haja vista que a disputa por um espaço no campo profissional se inicia antes mesmo da conclusão do curso, como revela o participante Gerivá:

[quando] eu comecei a lecionar eu estava no 6º ou 7º período. Foi [...] na Escola Honório Guimarães [...] eu peguei substituição lá, era 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. Quando foi no outro ano, eu já fiz a minha carteira R, que era Regente. No começo do ano não tinha aulas para mim, porque quando sai a distribuição de aulas os professores mais antigos ou que são efetivos pegam as aulas, mas passou pouco tempo eu consegui pegar as aulas e fiquei o ano inteiro. A partir de então, fiquei dando aulas até fazer o concurso na UFU.

Ao concluir a Licenciatura, o próximo passo na área acadêmica do(a) egresso(a) se dá, em alguns casos, em direção ao ingresso em um curso de Pós-Graduação e, em muitos casos, de modo concomitante com o início das atividades docentes, como podemos perceber com o percurso realizado pela participante Amora:

[...] o meu início já foi como professora substituta na Escola de Educação Básica e já fazendo mestrado na USP de São Paulo. Foi uma experiência muito interessante e eu cresci muito.

Em situação distinta, há aquele que passou por todas as etapas de titulação (Graduação, Mestrado e Doutorado), mas não teve uma iniciação na docência e faz sua estreia, na área, por meio do estágio ofertado durante o seu Pós-Doutorado, como expressa o participante Jatobá:

[...] dentro da UNICAMP, eles tinham um programa chamado “Professor colaborador” não tinha remuneração, mas era uma oportunidade, principalmente, para quem estava no pós-doutorado à época para poder iniciar mesmo a atuação como docente. Então, foi uma experiência muito importante, eu tirei muito aprendizado ali, porque me permitiu ministrar disciplinas, ser independente dentro da sala de aula, e, nessa ocasião, eu acabei assumindo a disciplina de química lá no curso de Engenharia de Química. Então, foi a única experiência que eu tive antes de ingressar na UFU.

Tal situação retrata uma realidade do corpo docente das IES, composto por bacharéis com larga experiência como pesquisadores e nenhuma vivência na docência, conforme discussão

realizada com Behrens (2009, 2011) e Zabalza (2004), no nosso arcabouço teórico.

Para Pimenta e Anastasiou (2010), essa ausência de formação pedagógica faz com que o(a) pesquisador(a) busque aprender o ofício mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata, pois “*dentro da Universidade mesmo, a gente vai aprendendo a lidar com a situação de sala de aula, dos desafios diários ali, contato com os discentes. A minha formação foi na prática dentro da universidade.*” (Jatobá).

Por outro lado, há cursos que simplesmente não ofertam o grau de Licenciatura, isto é, ainda que o docente quisesse fazer a Licenciatura não seria possível, conforme esclarece a participante Maria:

Na verdade, eu não tive formação específica pra docência. Eu fiz graduação em Comunicação Social e depois Mestrado e Doutorado em Antropologia, aí, no Mestrado, eu fiz um Estágio Docente, acompanhando um professor que ministrava uma matéria, na Universidade de Brasília, no Mestrado. Agora, no Doutorado eu dei aula, eu ministrei mesmo uma disciplina sob minha responsabilidade, que era um módulo da gente, inclusive, estava previsto isso como retorno pra bolsa do CNPq que eu ganhava, então, a gente ministrava como Estágio Docente que chama, não sei se ainda existe. A minha graduação nem existia licenciatura, não existe ainda, né, então, não tinha nem a possibilidade de fazer licenciatura. (Maria)

Por um momento, poderíamos pensar que o estágio docência ofertado em um curso de Pós-Graduação poderia suprir, de alguma forma, a ausência de uma formação pedagógica, no entanto, o participante Jatobá esclarece essa questão e tece uma crítica ao sistema de Pós-Graduação que vincula a pesquisa à docência e não lhe concede formação para atuar como docente, conforme pontua o participante:

Acho que essa é a grande falha talvez até da pós-graduação, porque se a gente for falar das áreas de ciências, que eu tenho mais domínio para falar, a gente tem uma formação mais voltada para pesquisa, para o desenvolvimento, para o desenvolvimento tecnológico, às vezes, e muito pouco para a educação, para área de ensino. Então, para atuar como docente mesmo a gente só tem os programas da CAPES, que é o programa de acompanhamento docente, que eles chamam de estágio docência. Mas a gente não tem uma formação voltada para educação, para o ensino, para sala de aula. É importante, porque a pesquisa no Brasil, dentro dessas áreas de ciências, é realizada quase que exclusivamente pelas universidades. Então, a pessoa para desenvolver pesquisa é quase que obrigatório que ela esteja atuando na docência. Essa é uma grande falha que eu vejo hoje na formação, principalmente, em nível de mestrado, de doutorado, de não haver esse acompanhamento na formação docente enquanto o desenvolvimento da pesquisa vai acontecendo. (Jatobá)

Essa ausência de formação pedagógica também foi manifestada pelo participante Gonçalo que estabeleceu um comparativo entre a experiência em sala de aula durante o estágio docência e na condição de professor responsável pela disciplina, conforme extrato abaixo:

A princípio. É aquela... Como eu vou falar... Uma incerteza. Mas não dificuldade completa, porque os estágios

docência acho que supriram um pouco isso aí. Porque sempre os professores nos deram a possibilidade de atuar em algumas aulas. Quando a gente tem uma turma da gente é um pouco diferente é desafiador (Gonçalo)

A partir desse relato fica evidente que embora o participante argumente que o estágio seja capaz de suprir essa ausência de formação pedagógica, ele admite que se trata de situações distintas e apresenta uma certa contradição na sua argumentação. Enquanto no estágio, Gonçalo tinha oportunidade de atuar em algumas aulas, ao assumir uma turma ele revela certa insegurança, ao se deparar com um grau de dificuldade que faz questão de deixar claro que não se trata de uma dificuldade completa. Ao final, Gonçalo conclui avaliando como “desafiador” a atuação em sala de aula como responsável pelo componente curricular. Tal contradição pode ser percebida quando da escolha dos termos empregados, quais sejam: “suprir um pouco” e “algumas aulas” para se referir ao estágio docência. E “incerteza”, “dificuldade” e “desafiador” quando se refere à realidade da sala de aula. Assim, a partir do diálogo com o participante ficou evidenciado que o estágio docência não é capaz de suprir a ausência de uma formação pedagógica.

Nesse sentido, o participante Pequi - ao ser solicitado a falar sobre sua formação docente - afirma de imediato o seguinte: *“Eu fiz só bacharelado, não fiz a licenciatura”*. Tal afirmativa revela o entendimento de que a modalidade bacharelado parece não ser suficiente ou, pelo menos, deixa transparecer ser pacífico que ao falar de formação docente espera-se que o(a) docente tenha uma formação pedagógica, isto é, a formação em um curso de Licenciatura.

De modo categórico, o participante Murici argumenta que não se trata apenas de sua opinião, mas de um conjunto de leituras e de pesquisas que sinalizam no sentido de que professor(a) necessariamente precisa ser licenciado(a),

porque a função docente é uma função que tem que ter todo um preparo e um caminho teórico, metodológico, prático, estágios... O bacharel, em todas as áreas, sejam as áreas que não têm a necessidade dessa licenciatura. Por exemplo, o Direito, Engenharia, Medicina, deveria ter cursos específicos para que esses docentes pudessem ter um aprimoramento pedagógico e didático.

Nessa direção, o participante Murici deixa claro o seu entendimento – do qual compartilhamos - de que a licenciatura é imprescindível, pois

Sem licenciatura, você corre o risco de não ter um curso com a qualidade desejável. É só ver um estudo da qualidade didática de toda a organização dos cursos que não têm essa obrigatoriedade do licenciado, há uma dificuldade muitas vezes em muitas disciplinas justamente porque o professor ou a professora tem a formação técnica, científica, processual, mas não tem formação didática e não tem a experiência dessa docência em um caminho científico. Ser docente é praticar permanentemente uma ciência, uma ciência do ensinar, uma ciência

do aprender, mas é uma ciência. As pessoas acham que qualquer um pode então chegar e ensinar qualquer coisa, e não é assim. Tem toda uma construção dizendo como ensinar, de que forma, como esses conteúdos se encaixam nesse ou naquele aspecto. Então, é fundamental que sejam licenciados, sim. (Murici)

Outro paralelo presente nos dados entre o bacharelado e a licenciatura diz respeito à abordagem empregada nessas duas modalidades, enquanto o participante Murici argumenta que:

[...] tem professor e professora que dá a mesma aula há 20 anos, mesmos textos, mesmos exemplos, e muitas vezes, por exemplo, no nosso curso de Geografia, a gente tem as matérias específicas da pedagogia, que é a FACED que ministra, e temos as nossas disciplinas formativas para licenciatura. Algumas das disciplinas formativas para licenciatura, muitos docentes não trabalham para licenciatura. Trabalham no sentido do bacharel, mas não trabalham no sentido da licenciatura, o que perde muito, né. (Murici)

O participante Tamboril reconhece que ministra a mesma disciplina para turmas de Bacharelado e Licenciatura, simultaneamente, mas admite de modo franco não ter se atentado até, então, para alguma especificidade na abordagem entre as modalidades, conforme o extrato a seguir:

As turmas são juntas. [...] a disciplina eu entendo que ela atende as duas modalidades: bacharelado e licenciatura. Mas, é possível que exista ainda uma margem, que exista alguma coisa na literatura de referência, que já exista alguma pesquisa que se possa pensar que existam algumas especificidades bacharelado e licenciatura. Eu não quero dizer para você aqui que não faz diferença bacharelado e licenciatura. Eu prefiro dizer que deve haver algum espaço de diferença e deveria ser contemplado de alguma forma, mas que eu ainda não conheço mesmo com tantos anos. Gostaria de conhecer, mas também não sei como contemplaria essa diferença na prática, sendo que eu trabalho numa perspectiva muito filosófica. Percebo alguma diferença na postura dos alunos, alguma fala, algum texto escrito. Mas acho que vou pensar nisso um pouco mais daqui pra frente sobre essa especificidade, qual margem de manobra é possível e como fazê-la. (Tamboril)

Ademais, é possível perceber ensinamentos Freirianos nesse diálogo, no que se refere à práxis (FREIRE, 1987), isto é, o participante ao reconhecer que não faz essa distinção ao ministrar a mesma disciplina para o Bacharelado e para a Licenciatura resgata algumas diferenças manifestadas pelos(as) seus(suas) discentes e pondera sobre a possibilidade de refletir e reconsiderar sua prática.

Essa postura crítico-reflexiva do docente ao se mostrar aberto ao diálogo, à reflexão sobre sua prática, bem como a modificá-la, se necessário, a fim de aperfeiçoá-la, pode ser compreendida em boa parte, pela afinidade desses(as) professores(as) formadores(as) com o seu ofício, com o vínculo formativo que foi estabelecido e o percurso realizado, conforme demonstram os extratos abaixo:

Talvez essa identificação venha da minha própria formação de ser filha de professores e estar sempre voltada ao ensino; uma das minhas brincadeiras prediletas era escolinha. Quando eu decidi fazer Letras foi pela questão de gostar de línguas, mas também de gostar de ensino. Eu gosto de pensar o ensino e da escola

básica, eu gosto muito, gosto, particularmente, de pensar o ensino na escola básica. (Violeta)

*Minha formação sempre foi voltada para licenciatura, para atuar na licenciatura. Então, a minha formação foi sempre ligada a **aprender a ensinar**. (Murici)*

*Então, a minha formação, a minha inserção na carreira e na pesquisa sempre se deu **em torno do ensino**, da aprendizagem, das questões que envolvem o processo educativo, como, por exemplo, a questão do currículo e assim por diante. (Amora)*

*Acho que isso foi uma coisa boa, está **sempre vinculado à formação de professores, à Educação Ambiental**, eu estava dentro da Pedagogia ou estava com metodologia de ciências e tem Educação Ambiental dentro ou com Educação Ambiental em algum outro lugar. (Tamboril)*

O comprometimento com o seu ofício, a partir da afinidade com sua prática acaba levando esse(a) profissional a outros espaços e vínculos em programas/projetos que podem propiciar a difusão desse ofício, “esse gostar”, isto é, essa afinidade o(a) leva a buscar possibilidades para difundir e despertar em outras pessoas a satisfação que experimenta no seu ofício. Tais possibilidades de modo inevitável o(a) atraem, o que poderíamos considerar que tem muito a ver com o perfil do(a) docente, conforme pontua Violeta:

Eu acho que é muito do perfil [...] é de fato o que me interpela nesse percurso acadêmico, tanto em termos de ensino, mas também de pesquisa, o que eu faço é muito voltado para pensar essa relação de ensino. As disciplinas de estágio não são disciplinas que qualquer pessoa geralmente ministra. Elas têm essa especificidade do diálogo, no caso do estágio, que eu geralmente pego, com a escola regular. Mas eu gosto muito porque talvez eu veja muito aí a questão da relevância social da própria universidade, de estabelecer essa ponte, esse diálogo com a Educação Básica. Eu até brinco que os programas que eu mais gosto são os de Iniciação Científica voltada para o Ensino Médio. A gente recebe alunos do segundo ano do Ensino Médio que fazem a iniciação, durante doze meses. Então é muito bacana esse diálogo, a gente aprende muito. É bom para a revisitación das teorias. (Violeta)

Essa perspectiva vai ao encontro da discussão realizada com Araújo e Fortunato (2020, p. 3), em que eles afirmam que professores(as) formadores(as) “[...] têm procurado conhecer a escola básica, a formação e a profissão docente por dentro, visto que ensinar e pesquisar são atividades que precisam acontecer dessa maneira, de dentro para fora, do cotidiano para a teoria”.

Ainda nessa fala de Violeta e, com base nos estudos de Araújo e Fortunato (2020, p. 3), é possível perceber a importância do apoio institucional, em especial, pedagógico, bem como formas de aproximar o(a) discente da docência, tais como a monitoria, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado, conforme corrobora o participante Ipê:

Eu me encontrei, na verdade, dando monitoria, porque eu fazia farmácia numa universidade particular. Então, se você fosse monitor você teria desconto na sua mensalidade. Aí, eu pensei assim: “bom, deixa eu tentar pegar algum tipo de monitoria aqui”. Eu lembro que eu peguei monitoria de química geral e química orgânica e eu tinha que estudar para ajudar os outros alunos, que eram muitos, inclusive meus próprios colegas. Então,

comecei a gostar de química, porque eu nunca gostei de química e eu nunca fui um bom aluno de química. Mas durante o curso eu gostei porque eu aprendi o que era química e eu tinha que pensar “se o meu colega está tendo dificuldades como eu posso pensar em ensinar isso aqui de uma maneira diferente que faça com que ele entenda”. Foi aí quando eu comecei, primeiro, a compreender química e ficar interessado nesses processos de ensino e aprendizagem. Aí, falei acho que eu quero ser professor. Meus pais não aceitaram na época que eu fiz essa troca, porque faltava só um semestre. [...] Aí, eles acabaram concordando.

Esse apoio institucional, por meio da monitoria, possibilitou uma aproximação do estudante com a profissão docente e despertou o interesse desse discente, até então de um curso de Bacharelado, para a docência. Portanto, tal oportunidade em curso de Licenciatura, conforme pontuam Araújo e Fortunato (2020, p. 3), parece ser imprescindível e reforça a ideia de que “[...] exercer a docência nas licenciaturas, e formar para a docência nesses mesmos espaços, constituem-se elementos indissociáveis”.

Nessa perspectiva, com base em Oliveira (2008), à medida que os discentes têm essa possibilidade de vivenciar a docência, em situações de sala de aula que lhes possibilitam aprender a ensinar, mais condições lhes são oportunizadas para a construção do conhecimento base desse(a) futuro(a) professor(a). Tais conhecimentos construídos, a partir dessas experiências, constituem algumas das fontes a que ele(a) recorre para executar o seu trabalho.

De acordo com Minayo (2012, p. 622), o termo experiência empregado historicamente por Heidegger (1988) refere-se àquilo que o ser humano apreende a partir da realidade em que está inserido e das atividades que realiza. Para essa autora, a experiência visa à compreensão, a partir dela “o ser humano compreende a si mesmo e ao seu significado no mundo da vida. Por ser constitutiva da existência humana, a experiência alimenta a reflexão e se expressa na linguagem”. No entanto, ao ser manifestada por meio da linguagem, a experiência sofre interferências, “[...] pois vem organizada pelo sujeito por meio da reflexão e da interpretação num movimento em que o narrado e o vivido por si estão entranhados na e pela cultura, precedendo à narrativa e ao narrador. Já a vivência é produto da reflexão pessoal sobre a experiência” (MINAYO, 2012, p. 622, com base em SCHÜTZ, 1967).

Nesse sentido, ainda que vários indivíduos compartilhem da mesma experiência (irmãos no mesmo núcleo familiar, testemunhas oculares, por exemplo) a vivência de cada ser humano sobre o mesmo acontecimento é única e está condicionada à personalidade, à biografia e à participação na história do sujeito. “Embora pessoal, toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre”. (MINAYO, 2012, p. 622).

Nesse intuito, selecionamos alguns depoimentos que revelam um conjunto de vivências dos(as) professores(as) formadores(as) participantes da segunda etapa de pesquisa (entrevista) em

diversos níveis de ensino.

Inicialmente, apresentamos o relato da experiência do participante Murici em curso pré-vestibular, que considera ter sido uma oportunidade de aprimoramento de sua didática que produz reflexos até hoje na sua forma de atuar na Educação Superior:

[...] dei muita aula em cursinho. Cursinho me ajudou bastante, porque o cursinho te obriga a ter uma construção de uma linguagem que seja uma linguagem que traga o rigor científico das questões, mas ao mesmo tempo de uma forma didática. De uma forma que seja compreensivo para todo mundo. No cursinho você não conhece os seus alunos e alunas ali. Tem uma sala lotada com 100, 150 pessoas e você não conhece, não faz ideia do que elas pensam. Então, você tem que trazer esse rigor científico em uma linguagem mais adequada. Então, assim, o aprimoramento da construção das frases, o aprimoramento dos exemplos, ele me ajudou muito a atuar quando chegar ao ensino superior, por exemplo, também estar com essa linguagem. Aí, há uma dificuldade - em um primeiro momento - de meus alunos e minhas alunas compreenderem o que seria essa didática, essa aula dialogada. Porque muitas vezes eles estão acostumados com uma linguagem mais dura, mais técnica. E aí, eu vejo que é muito legal, porque no começo eles ficam desconfiados, porque é uma linguagem bem tranquila. Como disse até um aluno uma vez: "Eu entendo tudo o que você fala". Então, isso chama ser professor. Aí, eles conseguem entender. No final do curso, são dois anos que eu fico com eles no estágio, eles conseguem entender perfeitamente e falam que estão empolgados de trabalhar também com essa forma didática. Porque é preciso, sim, construir uma linguagem que traga o aluno para a compreensão imediata. As questões complexas, de forma imediata, elas vão ser posteriormente trabalhadas de uma forma mais ampla nos textos, vão ser trabalhadas no próprio diálogo. Então, isso é algo bem positivo. O cursinho me ajudou nisso, me ajudou bastante." (Murici)

Vale destacar também o posicionamento da participante Acácia que trouxe sua experiência em curso de formação de professores(as), cuja oportunidade fez com que ela convivesse com a realidade de docentes da Educação Básica dos anos iniciais, que até então desconhecia:

Trabalhei em alguns projetos que a UNESP fazia de formação de professores, tipo extensão. Eles ganharam o edital e fizeram o projeto que era para trabalhar com formação de professores da Educação Básica nos anos iniciais, [...] de repente você pega uma professora que fica quatro horas lá com os alunos dando todos os conteúdos. Então, foi uma experiência muito gratificante e de valorização, não que eu não valorizasse antes, mas eu não tinha conhecimento do trabalho delas, da dedicação, preocupação delas. [...] Eu me sentia pequena perto delas. Não é qualquer um que consegue ser professor do ensino fundamental I. (Acácia)

Ainda, sobre esta questão, vale destacar o posicionamento da participante Eugênia que ressaltou a importância da contribuição para sua formação docente proporcionada por uma década de atuação em aulas particulares, conforme diálogo abaixo:

no momento que eu me formei eu montei uma sala para dar aulas particulares. Essa sala funcionou por 10 anos de 1996 a 2006, eu dei aulas particulares para inúmeros tipos de necessidades. Então, essa experiência foi me dando muitas condições de ampliar o meu conhecimento, minha prática porque você dá aula particular você recebe alunos que tem necessidades diversas. Foi um aprendizado muito importante. Eu acho assim que me fortaleceu, e desenvolveu o que eu precisava desenvolver na minha formação". (Eugênia)

A maior recorrência no banco de dados se deu em relação à experiência voltada para a Educação Básica, compreendendo, muitas vezes, décadas de atuação nesse nível de ensino, como

ilustram os diálogos a seguir:

Tenho 18 a 20 anos de experiência na área da educação básica trabalhando com Ciências, Física e Matemática, mais habitualmente. (João)

[...] eu dei aula muito tempo no Ensino Médio. (Acácia)

10 anos no ensino fundamental e médio, numa escola particular. (Caliandra)

[...] eu trabalhei também bastante tempo na educação básica, com a molecadinha, ensino médio. (Murici)

Aí eu já fui atuar como professora aqui nos Instituto Federal, fiquei aqui 18 anos praticamente dando aulas, entre escola de educação básica, na maior parte do tempo com ensino médio, mas trabalhei também com educação fundamental I, com os menores. (Peroba)

eu tive três anos de ensino básico, no estado, fora também que eu dava aulas também em escolas particulares, né (Magnólia)

Eu dei bons anos de aulas em escola pública. Dei aulas de ciências, dei aula de biologia no Ensino médio e de química também no ensino médio. (Ipê)

[...] assim que eu terminei Geografia, eu passei em um concurso para professora substituta na Escola de Educação Básica e foi uma experiência muito marcante. Logo após também eu já me candidatei ao mestrado em Geografia Humana na USP. Na ocasião, eu era uma menina de 22 anos e aqui não existia pós-graduação. [...]. Foi uma experiência muito interessante e eu cresci muito. Depois, saiu o concurso para professor efetivo na ESEBA, eu tive a grata satisfação de ficar colocada em primeiro lugar. Aí, eu já fui ser professora da carreira dos professores de ensino da rede federal. [...] Eu fiquei 15 anos na Eseba (Amora)

A experiência na Educação Básica, de forma simultânea com a Educação Superior, também foi retratada nos dados, conforme diálogo com a docente Violeta:

A minha experiência na Educação Básica na verdade foi concomitante com a minha entrada, o meu ingresso na UFU como efetiva. Como era vinte horas eu era efetiva na prefeitura e efetiva na UFU. Eu até brincava que eu saía da quinta série e ia para o oitavo período de Letras.

Essa atuação, em duas frentes no magistério, vem ao encontro dos estudos de Behrens (2009, p. 57), quando ela afirma que entre os segmentos característicos de profissionais que desempenham a docência universitária estão “profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e (ou) ensino médio)”. Conforme discussão em nosso referencial teórico, a dupla função no magistério desse(a) profissional resulta em maior volume de trabalho e, conseqüentemente, o(a) coloca em xeque para ministrar uma formação de qualidade aos dois níveis de ensino.

Outro segmento previsto nos estudos de Behrens (2009) e presente nas experiências relatadas pelos(as) entrevistados(as) diz respeito aos(as) profissionais presentes nas IES que atuam em duas frentes distintas, quais sejam: não só no mercado de trabalho específico, mas também parte das suas

horas semanais dedicada ao magistério, conforme diálogo com Angico:

[...] eu associava atividade de ensino superior com a parte de consultoria na área de meio ambiente. Eu tinha uma empresa na área de meio ambiente, também era associado à outra empresa, tudo nessa área de licenciamento. (Angico)

O acesso à Educação Superior via contrato provisório, na condição de professor(a) substituto(a), esteve presente de modo recorrente entre as experiências relatadas pelos(as) participantes, conforme os seguintes depoimentos:

[...] fui substituta na UFU por 4 anos, quando eu fui substituta foi na época que eu estava fazendo especialização ainda, eu nem tinha mestrado. (Magnólia)

[...] no segundo ano, aí surgiu um concurso temporário na Estadual de Londrina, aí eu fui pra lá e fiquei 1 ano e meio lá dando aula de sistemática para Agronomia, basicamente para Agronomia. (Pequi)

[...] eu tinha trabalhado como professora substituta, eu trabalhei na UEL, Universidade Estadual de Londrina, durante um ano e seis meses. (Acácia)

Eu fui professora substituta de 1997 a 1998 [...] Aí, eu terminei o mestrado e logo teve o processo para substituto de novo e eu prestei, aí eu fiquei na UFU. Quando terminou os dois anos de substituição, a CELIN precisou fazer de novo outro processo seletivo, eu fiz de novo e entrei para CELIN. Eu fiquei na CELIN bastante tempo e nesse período teve outro processo para substituto e eu entrei, mas aí eu mantive os dois contratos. (Eugênia)

As minhas primeiras experiências com o ensino superior foi quando eu fui professor substituto na UNESP, porque eu tinha prestado o concurso para ser substituto e fiquei aproximadamente 2 anos e meio e, aí, logo em seguida apareceu o concurso na UFU, que eu prestei e fui embora pra lá (Ipê)

[...] eu fui professor substituto lá no curso de Biologia duas vezes. Passei no processo seletivo e fiquei dois anos de contrato, fiquei dois anos fora, essa é a regra, passei de novo e fiquei mais dois anos. (Tamboril)

Como podemos observar alguns(algumas) participantes firmaram contrato temporário com IES em mais de uma ocasião, o que possibilitou uma vivência na Educação Superior e, de algum modo, favorecendo sua aprovação em concurso como professor(a) efetivo(a), haja vista que os concursos para o quadro de docente das instituições federais do país – de modo geral - são realizadas em três etapas, compreendendo prova escrita, de títulos e didática. Portanto, tais experiências, na condição de professor(a) substituto(a) isto possibilita a preparação - a partir da sua prática durante a vigência de seu contrato - para a prova didática, bem como poderá lhe render alguma pontuação não só na avaliação do seu currículo, mas também na prova de títulos do certame.

A atuação na Educação Superior em instituições particulares também foi retratada por docentes entrevistados, conforme trechos abaixo:

*[...] eu trabalhei 3 anos na UNIFRAN que é a Universidade de Franca e um ano no Uni-Facef” (Caliandra)
Acho que são 2 anos que eu dei aula em uma faculdade particular. Não lembro se são dois ou três anos (Murici)*

[...] 2 anos em uma instituição particular” (Peroba)

Faculdade Particular: Faculdade Católica, Faculdade Politécnica (Magnólia)

Eu trabalhei na instituição do Leste de Minas chamada UNIVALE, Universidade Vale do Rio Doce. (Baru)

Eu tenho mais algum tempo de outras universidades particulares. (Chico Pires)

Universidade Católica, antiga Universidade Católica da [Rua] Padre Pio, fiquei lá por longos 6 anos. [...] Passei um tempo dando aula também em Caldas Novas, na UNICALDAS, foi um tempo muito penoso, a gente tinha que ir de ônibus, foi muito difícil, muito complicado lá. Mas, enfim, sobrevivi e aqui estou. (Tamboril)

Além disso, como a EA constitui o foco deste trabalho e a abordagem interdisciplinar constitui uma prática valorizada na PNEA e pelos teóricos da área, trazemos o relato do participante João sobre sua experiência com projeto interdisciplinar na área de Educação Ambiental iniciado há quase três décadas:

Desde 1995, mas eu comecei a trabalhar de forma mais sistemática com Ciências no “GIPEC” que é o Grupo Interdepartamental de Ensino de Ciências da Unijuí. Lá a gente tinha esse grupo, que tem professores que participam até hoje. Até hoje esse grupo existe, mas eu participava sistematicamente dele desde 1998. A gente começou a elaborar o primeiro projeto interdisciplinar nessa perspectiva da Educação Ambiental, porque a gente vinha trabalhando a situação de estudo de resíduos sólidos provenientes das atividades humanas. Então, ali tinha professor de Biologia, tinha professor de Geologia, tinha professor da Pedagogia, de Química, Física e, eventualmente, algum professor de Matemática participava. Então, esse trabalho interdisciplinar, desde 1998 que eu começo a trabalhar nisso. Foi o ano que ingressei no doutorado também. Na verdade foi no final de 1997 que nós desenvolvemos o projeto piloto interdisciplinar. A partir de lá que eu venho trabalhando. Tanto é que na minha tese de doutorado tem o foco na ação temática interdisciplinar. (João)

Assim sendo, podemos perceber um envolvimento do participante não só em projetos interdisciplinares, mas também associados à temática da Educação Ambiental, levando a eleger como tema de seu trabalho de conclusão de doutorado a interdisciplinaridade, isto é, trata-se de uma experiência em um fazer EA recomendado tanto pela PNEA quanto pelos teóricos.

Por fim, outra questão explícita nos dados coletados relacionada à identidade do(a) professor(a) formador(a) diz respeito à “busca pelo ser mais”, conforme designado por Freire (2020), que consiste no fato de que o(a) docente ao ter ciência de sua condição de inacabamento, portanto, de se encontrar em construção, leva esse sujeito a buscar um aperfeiçoamento bem como a qualificação, ou seja, a ser mais. Tais situações são retratadas nos seguintes excertos a seguir:

[...] como eu fiquei sempre na mesma instituição fazendo tudo, Licenciatura, Mestrado e Doutorado em Geografia na UNESP de Presidente Prudente, eu senti necessidade de ter um conjunto de outros professores e professoras que me ajudassem a ter uma visão diferente de mundo, de quando eu estava na UNESP. Bem

*como assim também para complementar a minha formação. Eu achava que a Geografia era pouco para compreender o mundo e para que pudesse ter um bom desenvolvimento das questões ligadas diretamente à Licenciatura. Então, a História me ajudou muito nisso, ela me ajudou a compreender uma série de processos e uma série de encaminhamentos que na Geografia não tem. Então, quando eu vou ensinar agora Geografia, ou seja, quando vou trabalhar com estágio em Geografia, com formação docente, me ajuda muito. **Porque esses processos históricos eu fico mais atento, consigo construir um roteiro melhor de ensino.** (Murici)*

[...] quando eu entrei no doutorado e sabia que o meu caminho certamente seria a docência, eu acabei investindo os meus esforços para tentar ser mais didático, mais dialético possível, para conseguir comunicar melhor com os alunos. Hoje minha paixão é a sala de aula. (Jatobá)

*Então, desde o início, quando eu entrei o objetivo já era desenvolver pesquisa, ter a orientação, acompanhamento com alunos, isso também foi importante. Até para os desafios da docência mesmo ajudou bastante, porque você passa a ter contato mais corriqueiro com estudantes da graduação e isso facilitou, quando falam “ah, professor eu não entendi muito bem o que você falou dentro da sala de aula.” Então, **a gente acaba buscando metodologias alternativas para melhorar a didática.** Isso foi importante também (Jatobá)*

*Eu digo que eu pesquiso porque eu me envolvo muito com a graduação, oriento muito TCC e a gente acaba não tendo a área muito fechada, porque os alunos vêm com muitos interesses. Minha área cabe teoria, cabe prática, cabe formação corporal e vocal. Enfim, **eu acho que eu tenho que ter uma certa diversidade acaba que minha área não é muito fechada.** Mas o meu doutorado me ajudou a delimitar isso pensando na formação de professores e na identidade desse sujeito professor, Artista/Professor. (Peroba)*

Percebemos nesses diálogos que os(as) docentes, ao notarem dificuldade ou possibilidade de melhoria da sua prática, buscam alternativas que os(as) direcionem para alcançar essa superação, empreendendo um mover constante para se aperfeiçoar, para se reconstruir frente aos desafios de seu ofício.

Assim, sendo, as falas dos(as) participantes que serviram de base para a construção desse debate realizado neste subtema, foi possível perceber que a construção do ser professor(a) vai acontecendo no seu percurso de vida, isto é, ele(a) vai-se tornando professor(a) a partir da sua formação, do partilhar de experiências, das suas vivências, na sua prática e na reflexão sobre sua própria prática. Nesse sentido, o próximo subtema objetiva abordar os desafios que marcaram e/ou marcam o percurso desses(as) profissionais, a partir dos dados coletados.

4.1.2. Desafios da Profissão Docente

De acordo com Severino e Pimenta (2008), o(a) professor(a) está submetido cotidianamente a situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, em que pese a urgência na necessidade de compreender a dinamicidade de um sistema complexo, no qual ele(a) tem que se posicionar: agir e tomar decisões, fazer encaminhamentos, cujos resultados são marcados por incertezas. Assim, esse(a) profissional, quase sempre, é submetido(a) a diversos desafios na sua profissão que exigem dele(a) uma tomada de decisão.

Nessa perspectiva, este subtema tem como objetivo promover uma discussão, a partir dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas, sobre os desafios com que esse(a) profissional se depara, às vezes, antes mesmo da conclusão do curso de Licenciatura. Ao realizar essa análise, percebemos que há desafios que afetam essa classe profissional de forma geral, e por outro lado, há desafios específicos de determinados cursos de Licenciatura, assim, buscamos suscitar uma reflexão sobre eles.

Em relação aos desafios específicos dos cursos que constituem o lócus desta pesquisa, foram relatadas algumas especificidades da realidade de alguns cursos – até então desconhecidos por essa pesquisadora – que consideramos desafios específicos de uma determinada realidade. Neste caso, destacam-se os cursos de Música, Teatro, Letras: Francês, Letras: Espanhol e Pedagogia.

No curso de Música, temos a falta de regulação do(a) profissional de música, o fato de a maioria dos(as) alunos(as) já ingressar no curso como profissional e se reconhecer como tal, mas depender da chancela de uma IES para certificar a sua condição, ou seja, além de ser uma situação no mínimo incoerente constitui um desafio para a área, conforme explica Candeia,

*Eu não tenho levantamento estatístico, mas eu poderia dizer que 85% a 90% dos nossos alunos já trabalham com música. Porque **a gente não tem regulação na nossa profissão**. Tem lá a Ordem dos músicos no Brasil que exige uma carteirinha, mas têm vários... Como eu poderia dizer? Vários acontecimentos aí na justiça de músicos que às vezes são fiscalizados pela OMB, mas entra na justiça e tem ganho de causa, isso já foi parar até no STF inclusive, tenho ganho de causa por quê... O STF justifica que a música é uma expressão cultural e a expressão cultural tem uma garantia acho que é no artigo 5º da Constituição de que é livre. Então, você não pode fiscalizar. Isso é uma polêmica, como eu posso dizer? É ambíguo, porque **ao mesmo tempo em que você tem um órgão regulador, esse órgão regulador não é reconhecido como fiscalizador**. Então, eu digo e a gente discute com os alunos que a nossa profissão não tem uma regulação, mas por quê? Porque é uma profissão cultural.*

A participante esclarece que a aprendizagem musical é vista como uma expressão cultural e como expressão cultural todo mundo tem o direito de se comunicar pela música. A exemplo disso, ela cita a iniciação musical, que, às vezes, se dá com o indivíduo ainda é muito jovem, em um processo de enculturação, que consiste na aprendizagem de práticas da cultura a qual a criança está inserida, como uma forma de preservar e fortalecer os valores culturais de uma determinada comunidade.

Cabe aqui um paralelo entre os termos enculturação e aculturação. Segundo João Cláudio Brandemberg (2016, p. 188), diferentemente do processo de enculturação, a aculturação consiste na transmissão motivada de elementos de uma cultura para outra, em geral, “implica a aceitação e/ou a rejeição de determinados elementos culturais. Assim, a aculturação muitas vezes promove a desintegração de uma cultura, sobreposta por outra”. Na enculturação, temos um processo

sociocultural que tem início na infância e se utiliza dos elementos institucionais como a escola, a igreja e outros grupos sociais para o fortalecimento dessa cultura (BRANDEMBERG, 2016, com base em LOBÃO; NEPOMUCENO, 2008). No processo de enculturação é essencial que os membros de uma determinada cultura tenham conhecimento de modo mais efetivo, quanto possível, das maneiras de ser e estar de sua comunidade. Nesse processo, a partir do reconhecimento e do prestígio dos conteúdos, socialmente debatidos, a escola assume o papel de mediadora, de modo a estabelecer as relações entre os conhecimentos acadêmico (técnico) e cotidiano (informal), visando uma efetiva aprendizagem. Nessa direção, Brandemberg (2016), com base em Alan Bishop (1999), afirma que as pessoas, de modo geral, possuem papéis específicos no processo de enculturação, porém reconhece que os(as) professores(as), os(as) formadores(as) de professores(as) e os(as) idealizadores(as) de currículo, de forma sistematizada, têm papéis especiais nesse processo. No entanto, admite ser impossível a descrição precisa no desempenho desses papéis em tal processo, que requer um grande esforço e compromisso dos(as) participantes. (BRANDEMBERG, 2016).

Retomando o diálogo com a participante Candeia, ela aponta fatores que levam à ambiguidade do(a) profissional de música de ter um órgão regulador, mas esse órgão não ser reconhecido socialmente, a saber:

*Todo mundo aprende música. Ainda mais hoje com o consumo nos “Streaming” e tal, com o consumo cultural, todo mundo aprende música como uma expressão cultural. Aqui em Uberlândia, a gente tem o “Congado”, por exemplo, onde você vê nas festas crianças com menos de 2 anos ali com tambor de brinquedo, aquilo já é uma aprendizagem musical, de uma forma que a gente chama de “enculturação”. Lá pelas tantas, quando chega a adolescência, ou até antes, eu tenho casos de alunos que começaram trabalhar ensinando. Quando tem um colega que diz: “você sabe tocar o instrumento, me ensina”, aí ele começa a ensinar e de repente ele vê que pode ganhar um dinheirinho com isso e ele vai se profissionalizando. Então, por isso dessa polêmica de ter um órgão regulador, mas esse órgão regulador não ser reconhecido pela sociedade como sendo necessário. Mas por que eu estou te falando tudo isso? Porque são questões que eu discuto nessa disciplina da formação do profissional da música, e que foi meu tema do doutorado, **os nossos alunos já trabalham e eles procuram o curso de graduação em música, mas eles já são profissionais, uma grande parte deles.***

Outro desafio apontado pela participante Candeia diz respeito à função do(a) professor(a) formador(a) desse curso de atuar como “olheiros” em festivais de música, nos quais buscam atrair potenciais alunos(as) para o curso, conforme excerto a seguir:

Nós tivemos um aluno do Sul [...] ele veio do Sul em busca do professor, nosso professor de violoncelo é reconhecido no país, ele participa muito de festivais de música e aí, nisso, ele capta alunos participando desses festivais, eles são olheiros e eles ficam de olho em alunos, para potenciais alunos aqui da graduação. Esses alunos veem pra cá em busca desse professor. Isso aí é uma prática comum nesses festivais de músicas eruditas. (Candeia)

Esse desafio específico do curso de música não se limita apenas ao discente, mas também

abrange o docente que desempenha essa função de "olheiros" e de captar esse(a) potencial discente para o curso. Por outro lado, o docente do curso passa a ser uma possibilidade para o(a) discente a fim de alcançar outro(s) patamar(es) na área da música, haja vista que se trata de um docente reconhecido nacionalmente, portanto, pode-se inferir que conta com uma trajetória percorrida no ofício de formar músico.

Além desses desafios, os(as) discentes da área de Música precisam administrar sua própria carreira no sentido de buscar maior visibilidade sobre o risco de não conseguir oportunidade no mercado de trabalho, conforme revela a participante,

Acho que está na terceira ou quarta turma da música popular, que começou com o currículo novo. Aí, os músicos populares já têm uma consciência um pouco mais crítica dessas questões, eles sabem que são eles que têm de ser administradores da própria carreira, que isso é feito por eles próprios, quem não é visto não é lembrado, se eles não se lançam na rede e tal, eles não vão conseguir colocação mesmo de trabalho. (Candeia)

No que tange ao curso de Teatro, o desafio específico revelado na análise dos dados refere-se ao reduzido número de IES que ofertam formação nessa área⁶⁷, abrindo espaço, assim, para atuação de profissionais de outras áreas no ensino de Artes, conforme diálogo com a participante Peroba,

Lá nossa área de formação, tem uma deficiência grande, não tem faculdades no Brasil inteiro e nos interiores geralmente você vai encontrar professores de qualquer área dando aula de artes. É muito difícil, as pessoas se formam e não vão para dar aulas nos interiores.

Já o curso de Letras: Francês, bem como o curso de Letras: Espanhol enfrentam o desafio de o idioma não configurar mais como componente curricular obrigatório no ensino, conforme revela Eugênia

Muito pouca, só no estágio do próprio curso, eu estagiei na Escola Estadual Honório Guimarães, mas meses, aquela coisa de estágio mesmo. Eu acho que depois eu ainda fiquei um pouco, porque eles precisaram de professor. Mas depois a língua francesa foi tirada da grade. Então, a única experiência que eu tive foi nessa escola e na Eseba, também no estágio.

A retirada desses idiomas da grade curricular, além de impossibilitar a realização do estágio na realidade da escola pública, implica uma certa limitação no campo de atuação desse(a) profissional.

⁶⁷ De acordo com o site do MEC, apenas seis IES em Minas Gerais ofertam curso de artes, sendo duas estaduais (UEMG e Unimontes) e as demais federais (UFJF, UFOP, UFMG e UFU). Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>

Em relação ao curso de Pedagogia, dada a particularidade de se tratar de uma formação voltada para atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, exige-se do(a) professor(a) formador(a) responsável pela disciplina de Metodologia de Ensino de Geografia que responda também pelo componente de História, conforme relata a participante Amora,

Como na Faculdade de Educação Metodologia de Ensino de Geografia e Metodologia de Ensino de História estão juntas, porque nós formamos o professor para atuar nos anos iniciais, então, aí eu tive também que abraçar um pouco a metodologia do ensino de história, o que foi muito interessante.

No que tange ao aspecto geral das Licenciaturas, temos os desafios socioeconômicos enfrentados pelos(as) discentes desses cursos, que se referem ao fato de que boa parte desses(as) discentes não tem condições de se dedicarem, exclusivamente, ao curso e, em razão desse fator, são levados a conciliar o trabalho com a realização do curso. Nesse sentido, muitos(as) discente acabam ingressando na profissão antes mesmo de concluir o curso, não configurando como opção trabalhar durante à graduação, mas em se tratando de uma necessidade que o(a) leva a antecipar o seu ingresso no mercado de trabalho, conforme situação expressa pelos seguintes participantes:

À época, que eu ingressei na Universidade em 1993 e, em 1994, eu já comecei a ministrar aulas. Nessa ocasião em São Paulo isso era possível, tinha uma falta crônica de professores e não só eu, como vários colegas começaram a lecionar. A gente não tinha dinheiro, então, a gente trabalhava como docente. (Baru)

Comecei, eu comecei a lecionar eu estava no 6º ou 7º período. Foi um tempo que eu estava na maior dureza (Gerivá)

As condições e os entraves socioeconômicos dos(as) alunos(as) das Licenciaturas foram abordados de maneira mais ampla pela participante Amora, que aliou a essas circunstâncias o fato de que muitos(as) desses(as) discentes ingressam no curso por falta de opção.

*Se você pega o perfil, por exemplo, dos alunos das licenciaturas e você compara com os alunos dos outros cursos, então, isso explica muita coisa. O esforço que eu posso te falar que é feito pela nossa faculdade de educação é intenso nesse sentido. Ele é intenso. **Só que a gente lida com condições concretas, condições históricas.** Então, quando nós tivermos um aluno que está na licenciatura por opção, isso é muito importante.*

No entendimento da participante e corroborado pela discussão realizada pelos teóricos Araújo e Fortunato (2020), tais elementos são capazes de explicar a atual situação das Licenciaturas, pois

Nosso aluno é um aluno trabalhador, é um aluno que ele entra na pedagogia, se ele ainda não está no mercado de trabalho, logo, logo ele entra. Por quê? Porque ele é empurrado para o mercado de trabalho por

conta das suas condições sociais, econômicas, étnico-raciais. Então nós temos tudo isso. [...] É uma série de questões que têm que caminhar juntas, com esforço, então isso tudo é muito importante. Nós estamos falando de um aluno da universidade. Você pensa em um aluno de um curso de licenciatura de outras realidades. Você pensa um aluno de um curso de licenciatura de um curso a distância. (Amora)

Para essa participante, o trabalho na formação inicial voltado para que o(a) aluno(a) da Licenciatura se empenhe no seu processo de formação configura como uma urgência, de modo

Que ele tenha mais tempo, que ele não frequente a universidade como um grande colégio, entendeu? [...] o processo formativo do professor tem que ser um processo mais complexo e ele tem que ser um processo em que ele vai entender como é que a gente produz conhecimento, como é que a ciência funciona, [...] Porque o professor não é um mero executor. O professor é um intelectual. Ele é um profissional do conhecimento e que ele precisa, então, abraçar isso na educação permanente, no seu desenvolvimento profissional.

O diálogo com a participante Amora vem corroborar o entendimento de Roldão (2008), na defesa da adoção da expressão desenvolvimento profissional em vez de movimento de profissionalização, uma vez que precisamos

[...] trabalhar a ideia de desenvolvimento profissional, desmistificar a ideia de que: “é a formação inicial, ele recebeu o diploma e, aí, ele estará profissionalizado para atuar”. A nossa profissão não funciona assim, porque nós temos que buscar conhecimento e entender como é que funciona esse conhecimento produzido. Então, nós temos que mexer nas entranhas desses nossos alunos para mudar o modo de pensar. Isso é muito importante. Isso é um trabalho árduo. (Amora)

Para essa participante, plano de carreira, salário e valor social da profissão docente são fatores profundamente interligados. Em sua visão, a sociedade precisa valorizar a profissão docente, mas acredita que

o professor ainda goza de algum reconhecimento social. Se você vai, por exemplo, em uma escola e você conversa com os pais dos alunos, você vê que os pais dos alunos valorizam os professores dos seus alunos. Não é assim, às vezes, a mídia pinta um retrato que não corresponde à realidade. Lógico que nós temos violência, nós temos problemas. Agora, a grande complicação é a seguinte [...] Nós temos que construir nos nossos alunos a autoestima para eles abraçarem a profissão docente, porque, se nós tivermos um professor lá na escola que, mesmo ganhando pouco, ele fala: “Eu sou importante. Eu mereço estar nesse espaço, eu tenho direito de estar nesse espaço e eu estou aqui para ensinar e para criar situações de aprendizagem, para vocês aprenderem”, esse processo de valorização social também começa a se mexer. Não acredito que vai haver uma solução mágica que fala assim: “Agora, nós vamos começar a valorizar os profissionais da educação”. Não, não é assim. Nós vamos construindo isso no contexto social, é um processo histórico de construção social. E acho que já avançamos muito em relação a isso, e continuamos avançando, apesar dos retrocessos que aparecem, das loucuras que aparecem. (Amora)

Compartilhamos do entendimento da participante Amora tanto em relação à existência ainda na sociedade de certo reconhecimento da relevância social do(a) professor(a), bem como da necessidade de conseguir junto aos(às) discentes das Licenciaturas o engajamento com a profissão

docente, ainda que esse(a) profissional não usufrua de uma remuneração razoável. Tal engajamento remete à questão de identidade cultural apontada por Freire (2020), a qual é vista pelo autor como um problema que não pode ser desconsiderado. Para esse autor, uma das tarefas primordiais da prática educativo-crítica é propiciar ao educando e educanda a oportunidade de se assumir como sujeito histórico e social, como ser pensante, portanto, vulnerável a forças conflituosas em sentido contrário a essa assunção. Nessa direção, Freire (2020) argumenta que a aprendizagem da assunção do sujeito se alinha a uma prática educativa progressista e, portanto, incompatível com o puro treinamento do(a) professor(a), cujo foco é o pragmatismo, ou com o elitismo autoritário daqueles que pensam serem donos da verdade e do conhecimento articulado. No entanto, faz-se imprescindível reconhecer que tal postura requer certamente empenho e luta contra essa situação, justamente por ser um processo histórico de construção social, que configura de modo geral como um processo – na melhor das hipóteses – relativamente lento. Tal embate nem todos estão dispostos a fazer e, nesse intuito, há discente que no decorrer da formação inicial já direciona suas escolhas no sentido de rejeitar a possibilidade de exercer a docência na Educação Básica, conforme revela o diálogo com Jatobá,

*Eu fiz 3 anos de iniciação científica durante a graduação. Também foi a porta de entrada para pós-graduação. Eu sempre brinco com os meus alunos porque eu corria de tudo quanto é forma da sala de aula. Se eu tinha uma coisa que eu tinha certeza de que não queria era ser professor, enquanto eu estava na graduação, porque o curso de química tem essas duas perspectivas. A mais próxima ali do formando é a sala de aula, o ensino médio. [...] Então, eu falei: “**eu quero tudo na vida, menos ser professor do ensino médio**”. Então, a iniciação científica também possibilitou isso, porque ela acaba abrindo as portas da pós-graduação, vai desmitificando um pouco o mestrado, o doutorado.*

Essa recusa à atuação na Educação Básica vai ao encontro dos estudos de Araújo e Fortunato (2020), em que apontam o aumento da frequência de egressos que optam pela Pós-Graduação *Stricto Sensu* com a finalidade de acessarem a docência universitária e/ou a pesquisa como futuro campo profissional em detrimento da docência na Educação Básica. Esse sentimento de rejeição se deve em parte à disparidade entre o grau de exigências e o retorno obtido pelo(a) profissional, conforme esclarece o participante:

*é meio que desafiador você ter a convivência com um grupo grande de pessoas. A gente acompanhava as aulas de estágio na graduação e pegava turma de 45/50 e era uma bagunça. Então, eu falei: **Ter domínio, controle dentro da sala não é uma tarefa fácil**. Então, imagino que seja algo muito **estressante, muito desgastante**. Acho que isso era mais o cerne do problema ali. Também, obviamente, o **reconhecimento é mínimo** nos dias atuais, inclusive, ainda é mínimo, o **salário é muito baixo, o nível de responsabilidade que o professor carrega** e eu acho que é soma de tudo isso. (Jatobá)*

Desse modo, percebemos que a rejeição do(a) participante pela Educação Básica centra-se

nas contradições da carreira docente, que possui um desequilíbrio acentuado entre o leque extenso de exigências e a pouca contrapartida para se atender a tamanha demanda. Tal postura evidencia, também, a diferença de *status* do(a) docente, a depender do grau em que atua, isto é, ao(à) professor(a) que atua na Educação Superior é atribuído maior reconhecimento social do que àquele(a) que atua na docência na Educação Básica.

Contradições na carreira docente também são sentidas quando o(a) docente atua como professor(a) substituto(a), em que - a depender da demanda da área - o(a) professor(a) pode chegar a assumir uma carga horária de aula extenuante, como podemos verificar com o depoimento de Tamboril,

[...] quando eu fui substituto, por duas vezes na Biologia, nossa... a gente dava... Eu cheguei a 22, 23 aulas por semana, Filosofia da Ciência, Metodologia da Ciência, não tinha Educação Ambiental. Alguma disciplina de estágio. Mas eu não variava muito não. Era isso aí mesmo. Filosofia da Ciência, Metodologia da Ciência, Metodologia de Ensino de Ciências, chamava Prática de Ensino de Biologia, era o estágio, era PEB e PEC, Prática de Ensino de Biologia e Prática de Ensino de Ciências.

É fato que o(a) docente é contratado(a) para atender a uma necessidade temporária e, preferencialmente, para ministrar aulas, porém como podemos verificar com o depoimento de Tamboril, que, em alguns casos, acontece precarização do trabalho docente dada às condições de trabalho impostas ao substituto. Embora para o docente efetivo em início de carreira ainda que não tenha uma carga horária de sala de aula extenuante, a ele(a) são impostos outros desafios, como, por exemplo, conciliar pós-graduação com o desempenho de seu novo cargo de professor(a) efetivo(a), conforme revela o diálogo abaixo:

Quando eu fui para Ituiutaba, eu estava começando o doutorado, aí eu tive que fazer todas as disciplinas de novo, 8 disciplinas, porque eu tinha apenas o mestrado e estava no início da carreira de efetivo. Assim, eu trabalhava em Ituiutaba e vinha ter aulas aqui em Uberlândia no doutorado das disciplinas, depois eu vinha coletar dados, porque eu acompanhei a disciplina de Educação Ambiental por dois semestres, todas as aulas lá na graduação. Isso evidentemente debilita um pouco a saúde, não tem jeito e sempre minha produtividade foi muito alta. Ainda é, até hoje. Então, não sei como eu fiz aquilo não. (Tamboril)

À medida que o(a) professor(a) formador(a) se desvencilha de um desafio, outros surgem, dando movimento à vida desse(a) profissional.

Outro desafio da profissão docente, evidenciado na análise dos dados, diz respeito à Educação Ambiental. O sentimento de despreparo para o trabalho com a EA foi manifestado tanto por participantes da primeira etapa (questionário), bem como participantes da segunda etapa (entrevista), conforme podemos perceber nos seguintes extratos:

[...] agora o que eu acho assim é que a gente não está preparado, então: quem sou eu para falar de Educação Ambiental (Caliandra)

De repente a disciplina de Educação Ambiental ela ficou descoberta, eu resolvi aceitar o desafio. Mesmo não sendo da área de licenciatura, sou só bacharel, fiz algumas disciplinas da licenciatura. (Gonçalo)

[...] porque minha área de atuação é muito específica e não temos formação para isso. (P164)

Foge às minhas competências. (P189)

[...] eu não tenho formação suficiente pra fazer, sabe, eu tenho formação pra trabalhar com leitura e interpretação de texto, se o texto tem esse tema, tudo bem, mas fazer um trabalho que eu entendo, que seria o trabalho adequado para o meio ambiente, eu sinto que não sou bem formada, eu nunca fiz nenhum curso, eu nunca assisti nenhuma palestra, nada. (Caliandra)

É importante, pois se não conhecer e valorizar o ambiente como viver nele. Mas tenho que fazer curso de capacitação em relação à educação ambiental. (P165)

Esse sentimento de falta de formação para o trabalho com a EA, aliado à ciência de que os(as) futuros(as) professores(as) poderão se espelhar na sua prática para realizar o trabalho docente, faz com o(a) professor(a) formador(a) dimensione o reflexo desse fato na formação do(a) futuro(a) professor(a)

[A que você atribui a incipiência na formação do futuro professor, por você avaliada?] À nossa falta, à minha total falta de formação. Então, por exemplo, só o que eu consigo fazer é trabalhar a Educação Ambiental como tema transversal. Eu só consigo trabalhar nessa perspectiva da transversalidade. Eu estou formando alunos que, se não tiverem outras vias de formação, provavelmente, vão reproduzir o que eles receberam, acabam criando o círculo assim, então, hoje essa formação, vamos dizer assim, ela se dá ainda nessa linha da transversalidade. (Caliandra)

Tal preocupação se sustenta no entendimento de que não só os conhecimentos formais que merecem atenção nos cursos de licenciatura, mas também a prática do(a) professor(a) formador(a) que – até mesmo de maneira involuntária – torna-se modelo de atuação para os(as) futuros(as) docentes. (IMBERNÓN, 2001). Ademais, o diálogo com a participante Caliandra nos remete à necessidade de o(a) docente estar ciente que é um ser condicionado, mas também da sua condição de inacabamento (FREIRE, 2020), assim, vislumbrar a possibilidade de ir além da sua formação que avalia como precária.

Desse modo, estamos diante de mais um motivo para que os(as) envolvidos(as) com esse trabalho, em especial à IES, reúnam esforços na oferta de capacitação para o trabalho com EA nas Licenciaturas, levando-se em conta a realidade dos cursos.

Nessa direção, o trabalho interdisciplinar parece como uma possibilidade e um desafio apontado pelos(as) participantes. A interdisciplinaridade se manifestou como uma necessidade de que haja maior diálogo entre os diversos atores, como podemos constatar nos extratos abaixo:

Mas falta entre as licenciaturas, eu acho, um maior diálogo. (Murici)

[..] a universidade não favorece muito, né, nossas reuniões, nossos encontros, eles são sempre tão técnicos para tomar decisões, mas nunca pra compartilhar. São raros esses espaços do compartilhamento, vai ficando muito restrito aos eventos e nos eventos a gente está cada vez mais só nos nossos grupinhos, né, e acaba não ampliando. (Caliandra)

[...] o que falta é uma conversa mais estreita. É a construção da interdisciplinaridade, porque a universidade fala muito sobre interdisciplinaridade, mas a universidade faz pouca interdisciplinaridade ainda. (Amora)

Nessa perspectiva, a falta de diálogo entre as disciplinas, entre os(as) docentes das licenciaturas, entre a Academia e a Educação Básica, entre a Academia e a sociedade ficou evidente entre os(as) participantes, em especial para o desenvolvimento do trabalho com EA, haja vista a recomendação dos teóricos e da legislação para que o trabalho com a temática ocorra de maneira interdisciplinar, conforme aponta os diálogos abaixo:

Acho que falta comunicação entre os cursos de licenciatura para tratar desse tema. (Murici)

Acho que falta diálogo entre os docentes que trabalham Educação Ambiental e também com os outros. Eu tenho colegas que trabalham com Geomorfologia, Climatologia que, às vezes, não enfocam essa questão, porque falta um pouco de diálogo. Então deveria ter mais diálogo entre os docentes, não só os responsáveis pela disciplina de Educação Ambiental, mas das outras disciplinas também. (Angico)

Então, esse diálogo permanente com a escola é muito importante, e não é importante só para a minha disciplina de estágio, mas seria importante para todas as disciplinas ter esse contato maior com a escola básica. (Murici)

Aí não é só em relação a Educação Ambiental, poderia ter diálogo, mais diálogo entre os docentes quem trabalha com área de Educação Ambiental no curso de Geografia, tem três professoras que trabalham com isso, porque também tem disciplina de Educação Ambiental que é oferecido em outros cursos na UFU, e a Geografia que oferece. (Angico)

Acho que é uma coisa direcionada e não é única, não é exclusiva da Educação Ambiental. Acho que a gente precisa melhorar o diálogo com as escolas, porque eu trabalho com formação de professores e eu acho que: a inserção é suficiente? Não, eu acho que não é. Mas talvez a inserção e uma conversa com as escolas, uma aproximação do trabalho que é feito nas escolas ou para conhecer, para aprender com eles e para promover, também aprender. Enfim, a gente levar também, tanto vale propor como fazer uma leitura do estado da questão. Eu acho que talvez fosse interessante investir nesse vínculo da escola básica com a universidade. Mas ser mais profundado, mais pontual na questão da Educação Ambiental. (Peroba)

Eu acho que a gente tem que sair um pouco da academia, como eu trabalho com resíduo sólidos, Aedes aegypti, eu faço trabalho de campo de ir atrás de área de descarte e eu trabalho só com a periferia. Então, a gente pode conversar com a população. Então a gente vê a carência que essa população tem. (Gonçalo)

Não tive isso na Pós-graduação, e aí quando chega essa demanda a gente vai construindo o caminho mesmo; e eu acho que pontes é a palavra-chave mesmo, são os diálogos pra se pensar na própria questão que se fala tanto da interdisciplinaridade; esse diálogo é muito necessário. (Violeta)

Mas acho que precisaria de um diálogo mais sólido com outras áreas para ser um trabalho mais robusto, vamos dizer assim. (Violeta)

Por outro lado, há de se reconhecer que a realização de um trabalho interdisciplinar não constitui em uma tarefa fácil, conforme revela Amora,

[...] a interdisciplinaridade é difícil de ser construída. Mas por que ela é difícil de ser construída? Porque todo conhecimento científico vem de um processo de criação das ciências e o processo de criação das ciências foi um processo de fechamento de campos. O que a produção do conhecimento científico fez? Para a ciência se firmar, para a ciência ter corpo, ter voz e ter poder, o que a ciência fez? A ciência se especializou, ela se subdividiu. Então, nós temos a Geografia, nós temos a Biologia, nós temos a área da Linguística, nós temos a área da História e por aí vai, não é verdade? Então o que nós temos? Nós temos ainda um conhecimento que vem desse processo.

Essa fragmentação do conhecimento também foi abordada pelo participante Pequi, ao relatar uma conversa com sua filha adolescente, em que constata que

*Realmente, parece que a adolescência é uma barreira, porque muita coisa que a gente aprende a gente esquece depois que passa da adolescência. Mas eu acho que basicamente é a mudança no ensino. Quando a gente sai do ensino fundamental que é aquela coisa mais geral, conhecimento mais geral, interligado, e vai para o ensino médio que é tudo fragmentado, estanque, você tem a disciplina de matemática, disciplina de física, química e é só conteúdo e os conteúdos são estanques. Então, **eu acho que é esse momento que ocorre a ruptura, porque deixa de ser uma fase formativa para ser uma fase conteudista.** Então a cabeça ainda está em formação dos adolescentes, aí parece que é como se pegasse a cabeça que está emaranhado de conhecimento e aí no ensino médio começa a repartir a cabeça em quadrados, em caixinhas, põe as caixinhas de tal maneira que uma não conversa com a outra. Aí, é nesse momento que a gente perde essa noção do conjunto, a gente perde a noção da Educação Ambiental, a gente perde a noção da natureza, a gente perde noção de tudo. A gente começa só se ligar: ah... não, essa caixinha de exatas é a que eu gosto, então, é nela que eu vou. Ah... essa é caixinha de humanas é essa que eu gosto, nessa aqui que eu vou. Acho que é nesse momento que a gente realmente deixa de pensar e agir de uma forma mais integrada. Então, nas populações indígenas, elas não têm essa ruptura, porque o conhecimento deles não é um conhecimento dividido em etapas. É todo um processo. Aí, a visão de um índio adulto certamente é muito próxima da visão de uma criança indígena, a cabeça dele não foi segmentada, ela foi ampliada e vai sendo ampliada cada vez mais.*

Para a participante Amora, a religação dos saberes, conforme defende Morin (1998), ela é necessária, mas reconhece que se trata de um processo complicado,

[...] porque ela implica em você mexer com os campos científicos. Alterar esse jogo, que é um jogo de saber e de poder, não é fácil. Então, a dificuldade que nós enfrentamos na universidade para fazer interdisciplinaridade vem disso, ela vem da história da ciência. E isso vai para a escola, porque quem forma os professores é quem é formado pelo conhecimento específico. Então, o que nós precisamos? Por exemplo, na minha realidade de trabalho, na faculdade de educação em que eu trabalho? Nós precisamos conversar mais sobre Educação Ambiental, de forma que todos os professores, inclusive os professores de História da Educação, por exemplo, Psicologia da Educação, os professores da área de Linguagem, os professores da área de Matemática, os professores todos possam falar: "Olha, a Educação Ambiental é uma ação de todos e nós precisamos falar sobre isso". É basicamente isso. O grande desafio é fazer a Educação Ambiental ser uma área interdisciplinar. E, ao ser uma área interdisciplinar, ela possa transpor todos os campos. (Amora)

De acordo com essa participante a transposição das barreiras que separam os campos de conhecimento não é possível justamente pela falta de comunicação, de diálogo, de propostas interdisciplinares, uma vez que a interdisciplinaridade só pode ser assumida com diálogo, com conversa.

Diante do pensamento fragmentado da racionalidade disciplinar ou instrumental-analítica, a interdisciplinaridade é vista por Valda Inês Fontenele Pessoa (2016) como uma atitude de *ousadia* e de *parceria*. Nessa direção, a autora complementa seu raciocínio alegando que:

É atitude de reciprocidade e complementaridade que impulsiona ao diálogo, à troca. É atitude de responsabilidade com o que se faz, com o que se revela, com o que se constrói. É atitude de **humildade** e alteridade em face do(s) outro(s) e com o outro(s), reconhecendo a incompletude e importância do outro para ampliar o conhecimento de nós mesmos, do outro e das coisas que cercam os fenômenos sociais e educacionais. É atitude de compartilhamento e **coerência**, com as ideias, com os outros, com os conhecimentos já produzidos. É atitude de **espera**. É tratamento que se dá ao tempo. Tempo que não é absoluto; ao contrário, é de leveza, de amadurecimento que requer paciência e sabedoria. É atitude de **alegria** e de encontro com a vida mais completa dos entes, mais equitativa. Atitude em que o **amor**, o conhecimento das coisas, da natureza e dos seres humanos se integram e possibilitam fluir novos saberes livres de obsessões racionalistas ou emocionais. (PESSOA, 2016, p. 32 grifo nosso).

Nesse raciocínio apresentado pela autora, fica evidenciado alguns dos cinco princípios que ela elege como orientadores de um trabalho interdisciplinar, que são: *humildade*, *coerência*, *espera*, *respeito* e *desapego*, os quais de acordo com Pessoa (2016) possuem como marca característica a *afetividade* e *ousadia*. A autora busca dar uma noção da compreensão de cada princípio, além da menção no trecho acima, antecipando de antemão ser impossível esgotá-la. No primeiro princípio, com base em Alves (2002a), ela afirma que a humildade refere-se a um estado de alma, no qual a pessoa está aberta ao outro, de modo a aceitá-lo como presença ativa e estabelecendo parcerias. É ter ciência e admitir a sua própria limitação, admitindo que o seu saber é imperfeito, incompleto e, em decorrência disso, pode ser suplantado.

Em relação a esse princípio, o diálogo com o participante Angico vem justificar sua necessidade no trabalho interdisciplinar. Para o referido participante, a dificuldade do diálogo, da interação com os pares está relacionada ao receio de interferência no trabalho e da perda da autonomia docente, conforme revela a fala abaixo:

Acho que os professores das áreas específicas, como é o meu caso na hidrologia, eles tendem a ser um pouco vamos dizer egoístas mesmo, individualistas e tal. Eles limitam essa possibilidade de diálogo, porque eles acham que vai ser uma interferência, uma sugestão que eles não gostam de acatar, eles gostam de ser completamente autônomos em relação a conteúdos que eles vão ministrar. Aí, cria essa dificuldade de haver esse diálogo. (Angico)

Nesse relato percebemos que além de justificar o princípio da humildade também legitima os demais princípios que fundamentam o trabalho interdisciplinar, em especial o desapego. Tal princípio diz respeito à capacidade de abirmos mão de nossas certezas intocáveis,

[...] de nos desvencilhar daquelas caras compreensões e procedimentos que historicamente fomos incorporando e que orientaram boa parte de nossas ações profissionais e mesmo de vida. Desvencilhamo-nos por compreender e querer saltar qualitativamente em nossas produções e ações (PESSOA, 2016, p. 69).

Outro princípio do fazer educacional interdisciplinar é a coerência, a qual é vista pela autora como uma qualidade diretriz e que antecede os demais atributos, funcionando como fio condutor que faz a junção entre os demais fios que tecem a teia do conhecimento. “*É amálgama entre o manifesto e o latente, entre o pensar, o fazer e o sentir*”. (PESSOA, 2016, p. 68, grifo da autora)

A espera é outro princípio apontado pela autora, que se relaciona com as virtudes paciência e sabedoria, pois esse princípio exige tais virtudes, “*É com a espera que se dá, passo a passo, o desabrochar das flores,[...] o tempo da colheita etc. E esse tratamento do tempo não pode se basear no tempo cronológico*”, mas no tempo *Kairos*, que não é um tempo absoluto e sim oportuno. (PESSOA, 2016, p. 68).

Outro pilar de sustentação do trabalho interdisciplinar é o respeito, o qual se refere à atenção e ao cuidado dispensado à história, ao presente afim de vislumbrar o novo. Tal princípio diz respeito ao cuidado que se trata o outro, levando em conta “*diferenças, potencialidades e limitações. É acatar e dar a devida atenção às dificuldades explícitas, implícitas e subjacentes do outro e do grupo. É olhar o outro e seu contexto como gostaria de ser olhado e apreciado. É entender aquilo que considera inadmissível.*” (PESSOA, 2016, p. 69).

Diante desses princípios, percebemos que além deles se relacionarem mutualmente, eles exigem, no nosso entendimento, do(a) professor(a) formador(a) estar aberto ao diálogo, ao outro, a estabelecer parcerias, haja vista que em uma prática interdisciplinar

visualizam-se os fenômenos educativos sob múltiplos enfoques. Esse comportamento acarreta a desnaturalização dos conceitos utilizados. Conceitos novos e/ou velhos são questionados e analisados, ganhando novos contornos e novas possibilidades. À medida que se ampliam, esses conceitos aguçam o olhar e fazem enxergar mais além, brotando a coragem para voos mais livres e mais ousados. (PESSOA, 2016, p. 85).

No entanto, para a participante Amora há outros fatores relacionados especificamente à formação de professor(a) que contribuem para não ocorrer esse trabalho interdisciplinar,

Por exemplo, formar um professor em quatro anos não é brincadeira. Porque você imagina um professor dos anos iniciais, ele vai dar aula de português, matemática, história, geografia, ciência. Em alguns contextos, esse professor vai ter que trabalhar com artes e vai ter que trabalhar com educação física. Então não é fácil. Esse é um problema. Além disso, por estar na educação, esse professor tem que ter os fundamentos da educação. Ele tem que entender de psicologia, ele tem que entender a história da educação, ele tem que entender filosofia. Ele tem que ter uma formação em filosofia. Então, você percebe como é difícil nosso contexto? Não é fácil, as exigências são muitas.

Por outro lado, há docentes que têm buscado romper esses desafios e promovendo trabalhos interdisciplinares, conforme revela o participante João:

A gente realizou esse [trabalho] algumas vezes de forma interdisciplinar na disciplina de "PIPE", que é os "Projetos Integrados de Prática Educativa". A gente trabalhou principalmente junto com a Física e a Química. Agora, a gente tem as disciplinas chamadas "PROINTER", que também são elaboradas nessa perspectiva interdisciplinar. Tanto é que a gente elaborou as fichas das disciplinas, ementas, conteúdo programático de forma conjunta, entre a Física, Química, Biologia e a Matemática. Fizemos alguns encontros e fizemos as elaborações conjuntas. Inclusive, agora o PROINTER IV que vai ser no próximo período a ideia é fazer um trabalho conjunto com a Química e a Biologia também. No PROINTER III, a gente está elaborando uma sequência didática em parceria com a Matemática, tendo mais contato com a Matemática para gente trabalhar também de forma interdisciplinar entre a Física e a Matemática, num primeiro momento, mas depois a ideia é envolver também a Química e a Biologia. Então, é essa a ideia que a gente está caminhando no sentido de realmente implementar nos cursos do Instituto de Ciências da Natureza do Pontal, que envolve os cursos de Física, Biologia, Química e Matemática. Então, a ideia dos PROINTER é justamente fazermos trabalhos interdisciplinares.

Desse modo, a IES ora pesquisada contém no seu quadro docente com vasta experiência em projetos interdisciplinares, inclusive como visto anteriormente com trabalhos na área de EA. Assim sendo, cabe à Instituição e não só ao docente se movimentar no sentido de buscar o diálogo com outras áreas, cursos e docentes para atender a recomendação de se trabalhar a EA de modo interdisciplinar.

Outro desafio evidenciado nos dados diz respeito a políticas públicas, as quais têm se constituído um desafio para esse(a) profissional, haja vista que de um lado há programas, como o PIBIC-EM que configuram como uma possibilidade de aprendizagem e de diálogo entre professores(as) formadores(as) e discentes da Escola Básica. Por outro lado, requer um engajamento do corpo docente para se submeter a editais, conforme explica Violeta,

*PIBIC para Ensino Médio [...] são editais que a gente submete um projeto e depois a gente recebe, pelo menos agora cada professor pode receber dois alunos. Então, eles vão trabalhar no projeto que a gente propôs fazendo pesquisa, é aluno do Ensino Médio que vem. **É uma pena que é um tipo de edital que sobram bolsas, porque você não tem tanto professor submetendo projeto, e eu gosto demais. Há vários anos eu sempre me submeto aos editais. Eu acho que é uma oportunidade, tanto para nós, quanto para o aluno que está lá, um modelo para o aluno que diz: "_ nossa, olha, estou fazendo pesquisa na UFU", começa a ter essa iniciação do que é uma Metodologia de Pesquisa, e depois passa um tempo e você os vê lá na UFU, já aprovado em algum curso. Então é muito bacana.***

De modo entusiasmado a participante Violeta esclarece a dinâmica do programa, o qual, mesmo tendo se mostrado capaz de repercutir positivamente na vida escolar do(a) discente, tem baixa adesão tanto por parte dos(as) docentes quanto pelos(as) discentes da Educação Básica, como podemos perceber no diálogo abaixo:

*Você vê que os meninos têm possibilidade de leituras. A gente discute textos que eu dou na graduação. Claro que muda a profundidade da discussão, mas é uma inserção já nesse Letramento Acadêmico. **Pena que não são tantos bolsistas.** Porque seria ótimo, o aluno recebe cem reais da bolsa mais cem reais de auxílio transporte. Então, **a própria valorização desse percurso acadêmico também entra em jogo.** [...] o que a gente vai analisar são eles que vão buscar. Que tema nós vamos analisar, então tem o percurso teórico-metodológico. Mas o tema de análise eles vão construindo, então já tive aluno que, às vezes, trabalhou com questões voltadas para Marielle, na época da morte dela, trabalhou a questão da mulher. Os últimos trabalharam com a questão da homofobia, a partir de um evento político e, vendo assim como a notícia é construída num jornal de grande circulação ou numa rede social, via um youtuber superfamoso. Como a linguagem, porque o nosso campo maior é a linguagem, como ela vai se construindo, que espaços ela vai ocupando e como ela vai construindo identidades e representações, dependendo do espaço em que ela circula. É bem bacana, porque ajuda também eles nas outras disciplinas, porque é muita interpretação, muita leitura, muita escrita. Então, ajuda em tudo, em fase de preparação para o Vestibular que eles se encontram, é bem legal. [...] Nesse projeto agora, a gente tá trabalhando com a tomada da palavra nas redes digitais. Eles estão analisando a politização da pandemia; os discursos que circulam nos tweets, em algumas redes. Então eles vão construindo esse corpus, depois das discussões teóricas, então, tá muito bacana. (Violeta)*

A partir desse excerto, podemos afirmar que essa repercussão certamente não se limita apenas a uma esfera da vida desse(a) aluno(a), porém, são vários desafios nesse percurso até que se concretize um projeto dessa natureza. Já não bastassem os desafios para se obter o engajamento do(a) professor(a) formador(a) para se candidatar ao edital e na outra ponta o aluno do Ensino Médio aderir à proposta, a IES que antes fazia o diálogo com as escolas passou a não fazê-lo, conforme revela a participante Violeta “antes a UFU fazia o diálogo com as escolas e a gente já recebia o aluno. Agora, os professores que têm os projetos aprovados é que vão atrás dos alunos, o que pode até dificultar para alguns.”

Diante desse relato, a sensação é de estarmos lutando contra a correnteza, mas precisamos insistir e resistir, pois mudanças no cenário Educacional são imprescindíveis e urgentes, porque ao contrário “nós vamos continuar patinando”, conforme pontua Amora.

Na perspectiva de mudança desse cenário, torna-se fundamental direcionar esforços para a melhoria da formação de professores(as), pois:

[...] nós formamos um aluno na Faculdade de Educação que precisa dar conta de alfabetizar. Você pensa no desafio da alfabetização. Quer dizer, nós temos que ter um aluno que tem que ter tempo para estudar. Como é que vai resolver o problema da alfabetização no Brasil? Se a gente não atacar a formação de professores e se não houver essa conscientização, quer dizer, é muito difícil. Será que vai ser por um milagre? (Amora)

Desse modo, a formação inicial pode ser vista como um elemento estratégico para a melhoria da educação, como um efeito cascata na educação de modo geral.

Nesse sentido, outro desafio da profissão docente, evidenciado na análise dos dados, diz respeito à Educação Ambiental, o qual é esclarecido pela participante Amora de forma sucinta de

que os desafios da Educação Ambiental são os desafios da alfabetização, são os desafios com a questão da sexualidade, conforme situação relatada pela professora formadora:

Isso ficou muito claro para mim a um tempo atrás, eu fui dar uma disciplina lá no curso de enfermagem, uma disciplina que eles têm em que eles discutem processos educativos. E aí eu fui com os meus alunos da enfermagem que são alunos que fazem curso integral, alunos que estudam muito e muito envolvidos. Nós temos um perfil muito interessante. E nós montamos um projeto para trabalhar com os alunos de uma escola estadual. E aí um grupo de alunos falou assim para mim: "Professora, nós queremos trabalhar com a questão da sexualidade. Vamos trabalhar com os alunos do 9º ano". Eles montaram um material maravilhoso para trabalhar a questão da sexualidade. Pegaram os modelos que eles têm dos laboratórios, do Umarama, e programaram para estudar e levar todo aquele material para dentro da sala de aula. Tudo bem. Enfim, montamos todo um panorama. Cada grupo foi trabalhar uma temática ligada à questão da saúde e juventude. Bom, fizemos uma primeira oficina, foi ótimo. Depois, a segunda oficina ia aprofundar um pouco mais na questão da sexualidade, da opção sexual, da adolescência e tudo mais. Eu recebo um telefonema da diretora e ela diz: "Não podemos trabalhar isso". E aí o que eu fiz? Sentei com os alunos, conversei com os alunos, os alunos ficaram revoltados, os meus alunos. Ficaram revoltados, porque isso tem que trabalhar, porque a questão da gravidez na adolescência é um problema de saúde pública imenso. E aí eu fiquei pensando. Gente, olha só. O problema é que nós temos questões importantes demais para trabalhar e a questão ambiental é uma delas. Então, a gente tem que analisar a questão ambiental, mas nesse panorama. Inclusive, em uma das salas do 9º ano, nós tínhamos uma menina grávida, mas aí nós não pudemos trabalhar o tema. Olha os desafios o tanto que eles são grandes. Os desafios são grandes demais e não são desafios da educação ambiental, são desafios da educação, são desafios da escola. (Amora)

Nessa direção, o participante Angico vem corroborar com esse entendimento, ao afirmar que “No caso da Educação Ambiental ela tem dois grandes desafios: resolver a sua situação enquanto educação, enquanto parte do processo de transformação social pela educação e ao mesmo tempo resolver o problema da grave crise ambiental que a humanidade vive”.

Desse modo, conforme argumenta Amora “[...] quando a gente vai discutir Educação Ambiental, não tem como discutir a Educação Ambiental sem pensar de uma forma mais panorâmica sobre os desafios da educação”, isso porque a Educação Ambiental é uma dimensão da Educação, portanto, trata-se de uma parte essencial da Educação que está relacionada a um aspecto de interações que se localiza no cerne do desenvolvimento pessoal e social (SAUVÉ, 2005a).

4.1.3. Vínculo docente com a EA

Neste subtema, buscaremos refletir sobre a relação dos(as) participantes com a Educação Ambiental, tais como: o tempo de atuação no ensino voltado para EA, cursos específicos, fontes de informação, conhecimento sobre documentos da área e prática de EA fora dos espaços da IES.

Em relação ao intervalo de tempo que o(a) docente aborda a EA no ensino, os(as) participantes da segunda etapa do estudo apresentaram períodos variados, desde aqueles(as) que

sempre buscaram relacionar a EA ao conteúdo trabalhado até mesmo aqueles(as) que passaram a abordar a temática em razão da inclusão na ficha da disciplina.

Nessa perspectiva, Magnólia e outras participantes revelaram que passaram a abordar EA a partir do momento que constou da ficha da disciplina, conforme constatamos nos seguintes diálogos:

[...] a partir daquele aprendizado com os outros, né? Mas efetivamente foi a questão da ficha sim. Não sei, quando a ficha foi alterada, não sei se foi em 2013. Eu não me lembro (Magnólia).

[quando] esse projeto político pedagógico atual começou a ser desenvolvido. Então foi a partir de 2018. Eu sempre lecionei cursos de leituras que abre muitas possibilidades para trazer textos e compreensão e expressão oral, que ocorrem sempre no segundo semestre (Eugênia).

Foi assim que veio essa demanda para inserir. Então, não sei se foi em 2017. Eu sou muito ruim com datas. Mas não tem muito tempo. Eu acho que ele foi inserido no currículo novo, que agora já está velho. Acho que 2017, 2018, penso eu. (Violeta)

Para o participante Gerivá, o fato da EA constar na ficha foi decisivo para realizar o trabalho, além disso, no início das discussões, contou com a colaboração de uma discente “que era muito ligada ao meio ambiente, faz umas cartilhas aí na cidade. A gente, às vezes, discutia nas aulas com o auxílio dela. Isso aconteceu fora do Prointer, mas era uma coisa assim, marginal, né, parece que havia uma espécie de pressuposto, né, que eu tinha que falar era de língua.”

A partir desse relato, percebemos um certo desconforto do participante por abordar a temática no curso de Letras, no qual atua. Tal desconforto pode ser confirmado no decorrer do diálogo, quando faz questão de esclarecer que:

É bom saber que não é um componente curricular que eu leciono sempre, eu não estou ligado a este componente curricular, isso é importante. Você sabe como são escolhidas as disciplinas aqui? Então, às vezes, tem algumas disciplinas que a gente trabalha mais, né, eu tenho umas disciplinas que eu trabalho mais. No caso o Prointer veio para mim dentro da distribuição de aulas. Aí, eu peguei os Prointer, então, é a segunda vez que eu trabalho. [...] Trabalhei em 2019 e estou trabalhando agora novamente.

Por outro lado, há professores(as) formadores(as) que são categóricos ao reconhecer sua relação com a questão ambiental, conforme os diálogos abaixo:

Desde que eu estou no curso de Teatro sempre tenho essa preocupação ambiental, de gênero, questão racial e isso permeia minha concepção educacional, do ser professor, debater as questões do meu tempo. (Chico Pires)

Eu acho que o tempo todo, desde o princípio, porque como eu falei, como essa temática da diversidade dos povos indígenas, quilombolas, tradicionais é muito constitutiva da Antropologia, então, eu acho que não teve momento que eu não trouxe isso não. (Maria)

Qualquer disciplina minha eu tento encaixar essa discussão. Eu consigo ver todas essas relações. Eu acho que tenho um pouco mais de facilidade com essas questões por eu ter uma formação em Ciências Biológicas, apesar de eu não atuar na área de Ciências Biológicas. Mas eu tive uma forte formação nessa área, principalmente, ambiental. Então, eu consigo trazer isso para dentro da minha prática. Mas não são todos os

docentes que conseguem fazer isso não. [...] Desde que entrei na UFU, em 2009. (Ipê)

Houve também participante que revelasse possuir um vínculo com a EA anterior ao ingresso na Instituição pesquisada, conforme constatamos na conversa com o participante Murici:

O estágio já tem uns 13 anos. Na Federal do Tocantins, eu trabalhei especificamente com educação ambiental lá. Foi muito desafiador, porque ninguém dava importância. Justamente porque era herança de uma forma de trabalhar. Então, eu achei muito desafiador, tive que colocar a importância de trazer as questões, abordei uma área lá de floresta tropical e cerrado que tinha muitas questões que estavam sendo trabalhadas. Conseguimos fazer um bom trabalho.

Para o participante Angico, o aumento do enfoque à questão ambiental mudou de forma proporcional ao aumento do estudo da questão, isto é, à medida que ele aprofundou seus estudos, mais atenção foi dando à questão, conforme revela o diálogo a seguir:

Desde que eu comecei a trabalhar na UFU. [...] Então, já vai para 13 anos que eu trabalho esse conteúdo. [...] Talvez de uns tempos para cá eu comecei dá um pouco mais de ênfase nessa questão da crise ambiental, global porque eu comecei a estudar mais isso. Até tem um artigo que eu escrevi sobre isso que foi aprovado e está para sair na revista, sobre a crise ambiental. [...] Eu mostrava assim os impactos ambientais que estavam associados aos diferentes usos da água. Hoje eu dou mais esse enfoque de crise ambiental. Ela tem um caráter mais global, não é uma coisa só da água, só da atmosfera ou só do solo, só do meio biótico. Ela é integrada. Eu acho que passei a trabalhar de forma mais de integração.

Essa falta de percepção anterior do participante, talvez tenha relação com o fato de que as questões ambientais sempre ficaram em segundo plano nas agendas políticas governamentais, ou com pouca centralidade, sobretudo em países como o Brasil, que ao longo da sua existência demonstrou ter projetos de emancipação econômica, em vez de projeto de desenvolvimento com liberdade (SILVA; PESSOA, 2007).

Para Leff (2010), a questão ambiental é um fenômeno característico da modernidade avançada ou pós-modernidade e, em decorrência disso, demanda um processo de mudança urgente nos atuais padrões de comportamento da sociedade moderna e na relação das pessoas com o meio ambiente em todas as suas dimensões.

Nessa direção, Márcia Regina da Silva e Zoraide Souza Pessoa (2007, p. 3) defendem como primordial o estímulo ao desenvolvimento de “processo de reorientação e potencialização de políticas públicas existentes ou a serem implantadas que visem mudanças nos estilos de vidas das pessoas e das sociedades”. Isso porque os principais problemas ambientais são constituídos de caráter inter-relacional, portanto, para enfrentá-los faz-se indispensável uma visão inter, multidisciplinar e transdisciplinar no seu tratamento, não permitindo soluções isoladas.

Ao explicar o conhecimento ambiental, Leff (2012), argumenta que se trata de

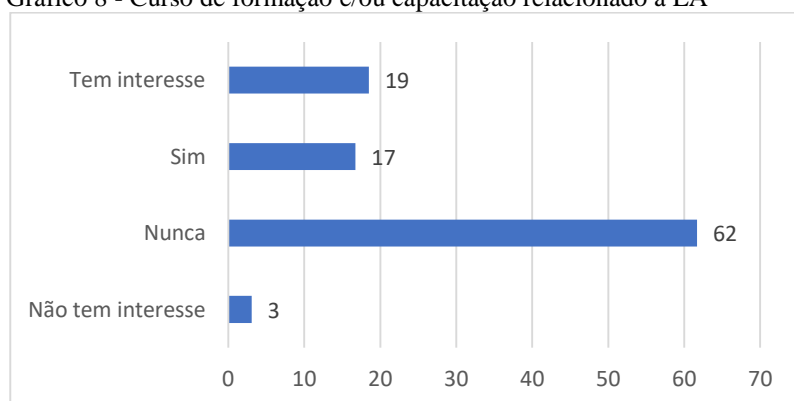
[...] uma política do saber que tem por “finalidade” dar sustentabilidade à vida [...] A epistemologia ambiental leva a mudar as circunstâncias da vida, mais do que a internalizar o ambiente externalizado da centralidade do conhecimento e do cerco do poder de uma saber totalitário. Mais do que renovar a busca de uma acomodamento do pensamento complexo com a realidade complexa, esta mudança na pan-óptica do olhar do conhecimento transforma as condições do ser, as formas de ser no mundo na relação que estabelece com o pensar, com o saber e o conhecer. A epistemologia ambiental é uma política para acariciar a vida, movida por um desejo de vida, pela pulsão epistemofílica que nasce do erotismo do saber. (LEFF, 2012, p. 20),

Nessa perspectiva, a participante Amora ressalta que sua relação com o trabalho da EA não se restringe apenas à graduação, mas atua também na pós-graduação, com cursos de mestrado e doutorado, em que desenvolve trabalho relacionado à temática, como podemos constatar na conversa com a participante:

Na Faculdade de Educação, nós temos a disciplina Educação Ambiental, que é uma disciplina optativa. Então, eu sempre ministrei essa disciplina. Ingressei na pós-graduação já há algum tempo e na pós-graduação, orientando mestrado e doutorado, eu também sempre estou envolvida com algum projeto de Educação Ambiental.

Em relação à realização de curso de formação e/ou capacitação relacionado à questão ambiental, a maioria dos(as) participantes da primeira etapa revelou que nunca participou de curso relacionado à essa temática, correspondendo 62% do número dos participantes da pesquisa, 19% afirmaram ter interesse em participar, 17% responderam de modo afirmativo a essa questão e apenas 3% afirmaram não ter interesse, conforme podemos visualizar por meio do Gráfico 8.

Gráfico 8 - Curso de formação e/ou capacitação relacionado à EA



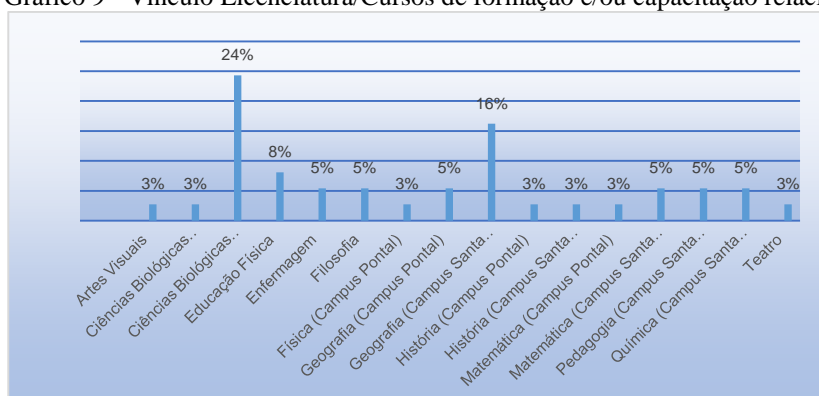
Fonte: Dados da pesquisa coletados em 2021, conforme questionário (Apêndice A).

No que se refere à realização de curso de formação e/ou capacitação relacionado à questão ambiental, apenas 17% responderam de modo afirmativo a essa questão, dentre os cursos realizados estão: Desenvolvimento Sustentável; Mobilidade Sustentável e Inclusiva; Oficina de Cartografias

Ecológicas na Arte; Seicho-No-Ie; Ciclo em Educação Ambiental; Minicursos em eventos; Oficina de História e meio ambiente (realizada durante a graduação); Ética para o curso de Biomedicina (no qual um dos módulos tratou de ética ambiental); Políticas para o meio ambiente; Recursos hídricos e fundamentos da conservação; Preservação e recuperação ambiental; Curso de campo em Educação Ambiental; Tratamento de resíduos sólidos provenientes das atividades humanas; Relações do ser humano com o ambiente; Manejo de lixo urbano; Planejamento ambiental; Proteção Radiológica, Capacitação e Vivência Ambiental PARNA Veredas; Esporte e Educação Ambiental; Esportes de aventura e Rapel Esportivo. Além desses cursos, um(a) dos(as) participantes enfatizou a realização, em período anterior a 2019, de cursos e orientações provenientes do Ministério do Meio Ambiente relacionados à Educomunicação e ONGs. Especialização em Ciências Ambientais, além de mestrado e doutorado na área específica de Educação Ambiental.

Pode parecer previsível que os(as) docentes que indicaram tais cursos sejam em sua maioria da Ciências Biológicas (Câmpus Pontal e Umuarama) e Geografia (Câmpus Pontal e Santa Mônica), totalizando 49%, porém além desses cursos houve manifestações de docentes dos curso de Artes Visuais, Educação Física, Enfermagem, Filosofia, Física (Câmpus Pontal), História (Câmpus Pontal e Santa Mônica), Matemática (Câmpus Pontal e Santa Mônica), Pedagogia (Câmpus Santa Mônica), Química (Câmpus Santa Mônica) e Teatro, ou seja, professores(as) formadores(as) de 16 cursos dos 26 de licenciatura fizeram algum curso de formação e/ou capacitação inerente à questão ambiental, conforme demonstrado por meio do Gráfico 9.

Gráfico 9 - Vínculo Licenciatura/Cursos de formação e/ou capacitação relacionado à EA



Fonte: Dados da pesquisa coletados em 2021, conforme questionário (Apêndice A).

Ainda nesta questão, houve inclusive quem mencionasse as instituições ofertantes de tais cursos, como a Unesp de Rio Claro e a Prefeitura de São Bernardo do Campo – SP. No entanto, não

houve menção à instituição pesquisada como promotora de curso que os(as) capacitassem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação, conforme articulação prevista na legislação entre órgãos dos sistemas de ensino e as universidades (BRASIL, 2012, 2012a). Tal inferência poderia nos levar a considerar que a ausência de menção da Instituição pesquisada no questionário não significa, necessariamente, que não fora ofertado. Contudo, os(as) participantes, ao justificarem o motivo da não realização de curso, esclareceram essa questão, conforme podemos constatar nos extratos abaixo:

Nunca tive acesso a algum ou algo que tenha sido ofertado.(P145)

Oportunidade nunca ofertada (P9)

Talvez por não ter sido oferecido onde atuo. (P92)

Outros(as) participantes até mesmo deixam registrado no instrumento de pesquisa o seu desejo de que a IES ofertasse curso de capacitação com essa temática, como afirma P45: “*Gostaria que a UFU pudesse oferecer uma capacitação aos professores sobre Educação Ambiental.*”

Nesse sentido, o instrumento entrevista também veio confirmar esse entendimento, quando participantes afirmaram não ter conhecimento sobre a divulgação de curso pela instituição com a finalidade de capacitá-los(as) para o trabalho com a Educação Ambiental. Para exemplificar essa situação, podemos observar o diálogo com a docente Caliandra que, ao afirmar não ser contrária a IES impor o trabalho com a EA, ressalta

Afinal de contas a gente tem uma Lei, mas eu não me lembro nesse intervalo de tempo de receber e-mail, divulgação de ações voltadas para o meio ambiente para nossa formação para trabalhar com o tema. Não recebi. (Caliandra)

O contraponto apresentado por P45 vem reforçar a ideia do não cumprimento pela IES do dever de ofertar qualificação para o trabalho com a EA, preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental, e revelar uma dificuldade enfrentada por esses(as) profissionais, quando ele(a) pontua que:

Por um lado, não me lembro de ver a divulgação de cursos de formação/capacitação relacionados à questão ambiental. Por outro lado, acho que teria dificuldade em conciliar as atividades profissionais com um curso em uma área, em princípio, bastante distante de minha área de atuação.

Tal argumento foi utilizado por diversos(as) docentes que afirmaram não terem feito curso

de formação e/ou capacitação na área de EA por não apresentar relação com sua área de pesquisa, docência e/ou interesse, dentre os(as) 140 participantes, 17% alegaram esse motivo, conforme demonstram os seguintes extratos:

Baixa relação ou relação inexistente com minha área de atuação profissional e de pesquisa. (P215)

Acredito que foge do objetivo do curso.(P126)

[Falta de] oportunidade, falta de um foco mais direto na questão. Apesar de não ser alheia à questão, a questão ambiental fica um pouco fora do foco da minha área de atuação. (P14)

Acredito que a "distância" entre as áreas, já que minha formação inicial é em Letras é meu trabalho didático e de pesquisa se situa no campo das linguagens. (P219)

Não converge com a minha área de estudos (P150)

Área não convergente. (P197)

Até mesmo se utilizando do argumento de não ter feito curso de EA por divergir da sua área de conhecimento, conforme justifica P177:

"Sinteticamente, dois. Primeiro, a discussão ambiental não compôs uma temática específica de um curso exclusivo em minhas graduações e, segundo, a divergência da temática em relação ao objeto de minhas pesquisas particulares posteriores, precisamente, o fenômeno da constituição humana, do desenvolvimento, e sua relação com a Educação."

Em direção oposta, foi também evidenciada uma compreensão de Educação Ambiental como um campo que dialoga com os demais campos de conhecimento, como se percebe na fala de P131:

Temos vivido tempos em que a Educação Ambiental tem se tornado cada vez mais tema de grande preocupação na sociedade, o que indica que o estudo desta área é importante para todas as áreas do conhecimento.

Corroborando esse entendimento e, em consonância com os ensinamentos de Freire (1989), P130 ressalta a necessidade de se fazer uma leitura de mundo, da realidade em que estamos inseridos(as), conforme revela o seguinte extrato:

Numa época que o meio ambiente é constantemente ameaçado e desrespeitado até por autoridades responsáveis por sua preservação, é fundamental que toda a sociedade, não apenas no meu curso, forme-se a respeito.

Enfim, como a ideia nesse momento foi apenas possibilitar uma nuance da identidade dos(as) participantes deste estudo, essa e outras discussões serão mais aprofundadas no decorrer da

análise dos resultados deste estudo.

Outro fator largamente apontado foi a falta de tempo aliado à falta de oportunidade, os quais predominaram como impeditivo para participar de curso de capacitação para o trabalho com a EA, totalizando 38% dos(as) participantes, dentre aqueles que informaram no questionário nunca ter feito curso na área.

Tal opinião é corroborada pela docente Peroba, no instrumento entrevista, quando esclarece que *“Não tem um curso de formação, eu vejo pontualmente uma ou outra palestra sendo divulgada, que eu gostaria de acompanhar, mas às vezes eu não tenho esse horário”*.

Além disso, com a contradição apresentada nas falas dos(as) participantes P54 e P194, ao justificar a não realização de capacitação, foi possível constatar o que havíamos discutido a partir do teórico Zabalza (2004), em relação à ausência de diálogo entre os pares. De um lado, P54 afirma ter realizado o curso "Modelagem matemática de populações de espécies". De outro, P194 apresenta como motivo da não realização de curso a "Ausência de direcionamento integrando modelagem matemática e elementos ambientais". Tal contradição além de reforçar a falta de diálogo apontada pelo teórico sinaliza para uma ausência de uma compreensão mais ampla sobre o tema, impossibilitando o(a) docente perceber e fazer as relações necessárias com as temáticas abordadas no seu trabalho, conforme pontua P194:

Não houve espaço no programa das disciplinas que ministro para discussões relacionadas a isso. E também não houve exigência das coordenações nesse sentido. Com tantas necessidades que vivencio com os alunos ingressantes, nunca me atentei sobre possibilidades para trabalhar nessa linha.

Diante desses apontamentos, o que ficou evidenciado é que ainda que o docente busque por conta própria se qualificar, a IES precisa oportunizar formação a esses(as) profissionais que estejam em consonância com a atuação do(a) professor(a) formador(a), conforme revelam as falas de alguns participantes, tal como P181: *"Não foi oferecido um curso que dialogasse diretamente com minha área de atuação"* ou P127 *"Ainda não me deparei com alguma formação que fosse pensada junto com a prática docente em sala de aula, ou seja, que saberes devo ter e como posso articulá-los na sala de aula."*

Por outro lado há docentes que, ao ser questionado(a) sobre a realização de curso específico para ministrar o conteúdo de EA, afirmaram considerar a formação específica da sua graduação capaz de suprir essa demanda, conforme podemos verificar nas falas abaixo:

O curso de Geografia traz bastante informação acerca da questão ambiental, sendo minha formação

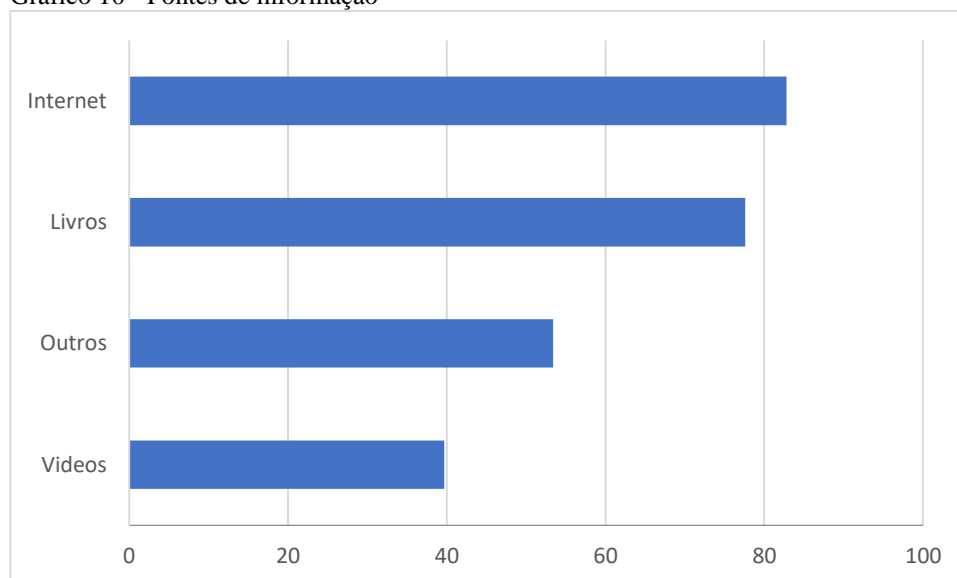
complementada por leituras de obras acerca do tema”. (P4)

Talvez pela proximidade das questões sociais debatidas pela minha área de formação não tenha tido iniciativa para um curso específico. (P94)

Entre aqueles(as) participantes que afirmaram interesse, há menção entre a oferta de curso sobre desenvolvimento sustentável; questões ambientais e Educação e debates sobre o período antropoceno.

No que tange às fontes de informação para o trabalho com a EA, a *internet* constituiu a principal fonte dos(as) professores(as) formadores(as) que participaram da primeira etapa, totalizando 83%, seguida bem de perto pelos livros, como fonte de informação, com 78% , outros e vídeos, conforme revela o Gráfico 10.

Gráfico 10 - Fontes de informação



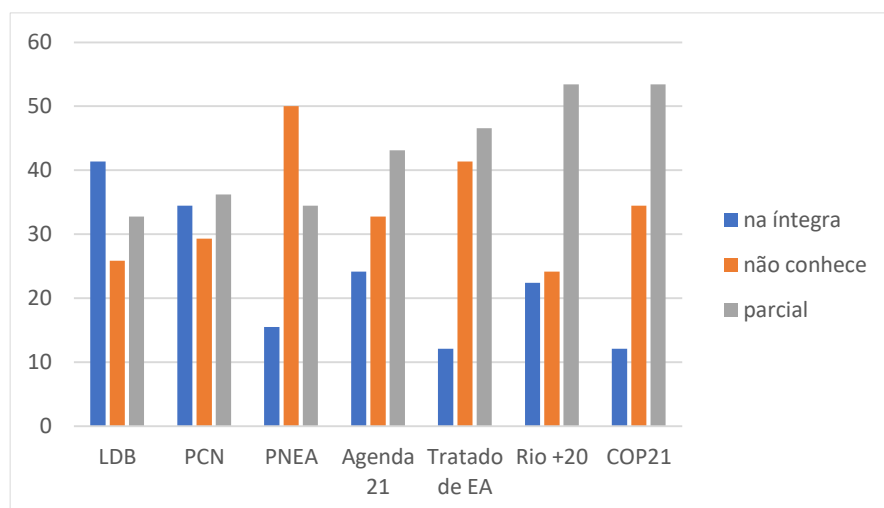
Fonte: Dados da pesquisa coletados em 2021, conforme questionário (Apêndice A).

Em relação ao item outros, os(as) participantes indicaram fontes mais específicas, como: Artigos científicos, livros paradidáticos e didáticos, pesquisas sobre o tema em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), Dissertações, Teses, jornais, revistas, por meio da imprensa especializada ou não, palestras e podcasts. Além disso, foram listadas como fontes de informação conversas sobre o tema com outros professores, grupos específicos que atuam em áreas ambientais, como Conselho Municipal de Saneamento Básico, reuniões, audiências públicas e interação com o poder público; contatos diretos com profissionais e comunidades, movimentos populares; acompanhando “ações relativas à geração fotovoltaica e eólica de energia, fogão de indução

eletromagnética, entre outros equipamentos que vêm a contribuir com otimização de energia” e modelos (exercícios e problemas) de aplicabilidade da teoria dentro do contexto de educação ambiental.

Em relação à legislação ou documento importante da área de Educação e especificamente da área de Educação Ambiental, o maior percentual obtido entre os(as) participantes da primeira etapa diz respeito ao conhecimento integral da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996), por outro lado 50% desse universo revelaram não conhecer a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795/1999). No que se refere à indicação de possuir conhecimento, mas de modo parcial, o maior percentual foi obtido em relação aos documentos finais produzidos na Rio +20 e na COP21 que alcançou 53% dos(as) participantes que afirmaram conhecer parcialmente tais documentos, como demonstramos por meio do Gráfico 11.

Gráfico 11 - Conhecimento sobre lei/documento



Fonte: Dados da pesquisa coletados em 2021, conforme questionário (Apêndice A).

É compreensível que os dados revelassem maior índice de conhecimento em relação à LDB em comparação aos demais documentos, relacionados diretamente com o campo de Educação Ambiental, haja vista que se trata de uma legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, isto é, trata-se uma regulamentação de abrangência geral do campo educacional.

No que tange à atuação em prática de EA em outros espaços, além da IES estudada, para alguns participantes, essa atuação ficou limitada ao seu espaço doméstico, conforme revelam os excertos a seguir:

Aí são vivências do cotidiano mesmo. [...] na minha rua tem coleta seletiva, então o hábito de separar, mas sem muito cuidado, eu separo o que é seco do que não é. Não tem essa separação mais cuidadosa. A vivência desse tema na minha vida é mais por aí mesmo. Mas em projetos eu nunca me envolvi não. (Candeia)

Eu diria na minha casa. [...] No meu ambiente próprio, com as pessoas, na comunidade que a gente convive, então, esse assunto volta e meia acaba sendo conversado. As pessoas que vem aqui em casa, elas conhecem o sistema de reutilização de água, da geração de energia, da troca de fogão. Hoje, várias pessoas já compraram panela de pressão elétrica e já instalaram fogão de indução por minha influência. (João)

Acho que não, só na minha casa, fora isso, na UFU só relacionado aos conteúdos; não cheguei a fazer nenhum projeto na comunidade, na associação de bairro, essas coisas não. (Acácia)

[...] a minha mãe é costureira e essa é uma profissão que também gera muito lixo de tecido e hoje eu sei que a indústria da moda tem um problema sério com esta questão, por que o que se faz com a roupa que ninguém usa mais? Então, é preciso dar uma destinação correta pra essa roupa. [...] na casa da minha mãe, ela sempre separa os retalhos também e, ela, a minha avó, mais a minha avó, produzia tapetes de retalhos. Também parece ... ah, é uma bobagem? Não, de jeito nenhum, é uma forma de destinar um tipo de resíduo que pra ser produzido gasta muitos litros de água, né, que também existe uma dificuldade também em reutilizar. (Caliandra)

Só dentro da minha casa. (Eugênia)

Para outros participantes, essa atuação foi além do convívio familiar e alcançou o bairro, a comunidade, com práticas ligadas à melhoria do espaço coletivo, artesanato e comunicação comunitária, conforme podemos constatar com os seguintes diálogos:

Já atuei muito. [...] Perto da minha casa tinha uma praça, então, eu atuava muito com os moradores, fazia todo um trabalho para a gente poder melhorar o espaço coletivo, fazer um espaço coletivo interessante para as crianças brincarem, para a nossa vida, plantio de árvores. Eu faço caminhadas e nesse percurso, eu sempre estou recolhendo lixo. Então, têm algumas práticas que a gente vai adotando. As crianças da rua da minha casa, por exemplo, eu faço todo um trabalho com elas. Então, eu acho que o educador ambiental está sempre fazendo algo. E a questão do reaproveitamento, que eu acho que é uma dimensão fantástica. A artesanaria é muito interessante. Então, eu tenho um grupo de mães que elas fazem encontros para produzir artesanato. [...] antes da pandemia, eu sempre ia conversar com esse grupo de mães sobre questões de educação ambiental, o que a gente pode fazer, como é que a gente pode fazer um artesanato reaproveitando coisas. Então, eu tenho uma prática social ligada à educação ambiental, porque é algo que me dá muito prazer de fazer. E eu acho que eu tenho um papel, eu tenho conhecimentos, enfim. Eu tenho algo para passar para frente. (Amora)

Eu tenho uma grande amiga que ela é do curso de Ciências Biológicas. [...] Toda vez que tem [...] ações ela me chama, principalmente, ações que envolvem o nosso cerrado. Acho que dois meses atrás nós fizemos uma espécie de arrastão que a gente limpou as margens do córrego Uberabinha, um parque que nós temos em Uberlândia. [...]. A gente limpou praticamente todas as margens dali. O que me assusta e eu tento trazer para sala de aula e falo: “gente os nossos lixos, recentemente, mudaram, porque eu lembro na minha época lixo era papel e plástico”. Hoje o lixo está sendo fraldas. Gente fraldas é um contaminante ecológico muito forte, porque tem um tipo de plástico que fica durante antes aqui no nosso ambiente. [...] eu vejo, predominante, fraldas e isopor, que é uma coisa terrível. (Ipê)

A gente trabalhava com comunicação comunitária, então a gente dava oficina era de vídeo, de rádio, jornal, era para as pessoas poderem falar para outras o que era importante pra elas e que normalmente, elas não tinham, não tinha internet, igual tem hoje, né, então as pessoas da periferia só apareciam em páginas de jornais em páginas de crimes, só coisas ruins e elas tinham uma vida muito rica e têm uma vida muito rica, então, era mais nesse sentido o trabalho (Maria)

A prática de EA dos(as) professores(as) formadores(as) extramuros da IES também se deu por meio de eventos, como palestras, mesas redondas, atividades de extensão da graduação e da

pós-graduação realizadas em escolas e parcerias com Organizações Não Governamentais (ONG) e Ministério Público, conforme relatam os participantes:

Eu acho que é até o papel da Universidade. Como eu trabalho [...] mas eu trabalhei mais efetivamente com descarte de resíduos sólidos, fui convidado para várias palestras para discutir essa problemática específica em vários locais e locais com representatividade, principalmente, aqui nós procuramos fazer muitos eventos, em locais com essa representatividade pública, como conservatórios, câmara. (Gonçalo)

Quando eu sou convidado a participar de palestras, mesas redondas nas universidades ou, às vezes, em bancas de mestrado, e acaba fazendo comentários e explorando atividades. Acho que é nessa perspectiva. (João)

Já, nas escolas, quando eu dava aula com a molecada. Aqui nas atividades de extensão, que a gente faz também nas escolas. (Murici)

Nesses cursos de extensão que eu ofereço junto com os alunos, especialmente, da pós-graduação. Então, a gente vai em escolas, ali eu faço uma abertura e depois os alunos entram com suas partes e eu só vou coordenando. Isso é bom para eles porque eles aprendem, é bom para escola, bom para os alunos, eles vão incorporando isso no currículo também. (Angico)

Essa semana mesmo, quinta e sexta agora, a gente tem um evento junto com a ONG. A ONG ANGAR que trabalha com essa questão ambiental. Então, eu estou sempre trabalhando com ONGs, junto com o Ministério Público que trabalha parte do meio ambiente. Então, isso a gente trabalha. (Angico)

A partir desses diálogos, percebemos que alguns participantes possuem maior familiaridade, engajamento com o tema e buscam alternativas para realizar práticas voltadas à EA, não só nos espaços da Instituição, mas também fora deles.

Assim, buscaremos compreender qual a base dessa familiaridade, desse engajamento com o tema, a partir do entendimento do sentido atribuído por esses(as) professor(as) formadores(as) à expressão “Educação Ambiental”, isto é, o próximo tema visa compreender qual a concepção de Educação Ambiental desses(as) docentes.

4.2. CONCEPÇÕES DE EA DOS(AS) PROFESSORES(AS) FORMADORES(A)

Ao indagarmos os(as) participantes do estudo sobre o conceito de Educação Ambiental (“O que é Educação Ambiental para você?”), houve quem apresentasse certa dificuldade em responder a essa pergunta, como percebemos no início do diálogo com a docente Violeta, “Nossa... não é uma pergunta fácil de responder”, ou até mesmo ao concluir a resposta, conforme a fala do Participante Gonçalo: “Não sei se respondi, porque a resposta é muito complexa”.

Nessa direção, o docente Ipê também reconheceu a abrangência da temática e atribuiu o receio de incorrer em reducionismo como motivo da dificuldade em conceituar Educação Ambiental, da seguinte forma, “é um sistema tão amplo para você conceituá-lo, que tenho receio de

tentar conceituar e ele ficar bastante reducionista”.

Por outro lado, o participante Tamboril foi categórico ao afirmar que sempre teve cuidado com essas definições, para que essas definições não o toquem. *“Eu estou mais para o lado do Anísio Teixeira que vai dizer que o aluno tem direito ao conhecimento e uma vez tendo direito ao conhecimento, eu gosto de apresentar para eles as tipologias da Educação Ambiental”.* No entanto, o participante reconhece que

[...] as tipologias têm tudo a ver com o que você pensa da Educação Ambiental, com o que você pratica. As práticas das tipologias revelam o que se pensa de Educação Ambiental. Então, se eu tivesse de optar aqui por uma das tendências, eu fico um pouco receoso porque eu morro de medo disso me cooptar.

Nesse sentido, a finalidade de realizar esse questionamento não está centrada simplesmente em colocar o conjunto de dados nas respectivas gavetas dos tipos de Educação Ambiental, haja vista que reconhecemos a amplitude do conceito. Ademais, como salienta Sauvé (2005b), há agrupamentos de diferentes tipos de Educa o Ambiental, que podem ser identificados como correntes, tendências, abordagens ou perspectivas e tais agrupamentos não devem ser concebidos como uma classifica o em categorias engessadas, rígidas, mas como mecanismo capaz de facilitar a análise das mais variadas proposi es em EA.

Assim, a partir da análise das respostas   questão, buscamos conhecer as concep es de EA dos(as) professores(as) formadores(as), de modo a perceber os padrões, as divergências e convergências entre as defini es apresentadas pelos(as) participantes, o ponto de partida desses(as) profissionais ao abordar a questão ambiental e até mesmo, como aponta o participante Tamboril, uma no o da prática de EA desses(as) docentes. Para isso, nos baseamos nos estudos de Layrargues e Lima (2014) para identificar as concep es reveladas nos diálogos com os(as) professores(as) formadores(as), de modo a sinalizar a que corrente ou correntes se vinculam essas concep es, dentro das macrotendências por eles delineadas. Desse modo, apresentamos na seq ncia os subtemas construídos a partir dos dados da pesquisa.

4.2.1. Educa o Ambiental sob a lente do(a) professor(a) formador(a)

Ao comparar Educa o Ambiental   no o de campo social, de Bourdieu (2004), Layrargues e Lima (2014) compreendem a EA como um campo plural, diverso no qual se travam disputas pela

legitimidade de definição desse universo, bem como pelo poder de orientar os rumos da práxis dos sujeitos que fazem parte do campo. Nessa perspectiva, a analogia estabelecida pelos autores coloca em evidência o movimento e a concorrência de tendências que disputam a hegemonia no campo da EA.

Para Layrargues e Lima (2014), não é possível negar que esse campo é heterogêneo e povoado por diversas vertentes político-pedagógicas, ainda que algumas delas se entrecruzem e possuam áreas em comum. Nessa direção, buscamos conhecer e compreender a qual ou quais correntes de EA se filiam os(as) professores(as) formadores participantes deste estudo.

A partir dos diálogos com os(as) participantes percebemos a presença recorrente de categorias-chave da EA discutidas no tópico 2.3.1, tais como: conscientização, cidadania, sensibilização, sustentabilidade, transformação, dentre outras.

De acordo com Murici, a “*Educação ambiental dá uma consciência ampla de sociedade e ao mesmo tempo [...] dá uma consciência dos nossos próprios atos cotidianos*. Para esse participante a EA “*traz uma compreensão da vida muito mais ampla e coloca as pessoas em uma responsabilidade direta para essa vida. Então, ela traz a pessoa nessa responsabilidade com a vida dela e com a vida dos demais*”. Nesse diálogo, é possível depreender que o participante traz uma concepção de EA voltada para as questões não só da dimensão individual, mas também coletiva, numa perspectiva de corresponsabilidade entre as pessoas.

Para a participante Jiçara, a EA implica também conscientização, mas em oposição à ideia de Murici, ela concebe a EA como uma prática individual e, além disso, traz uma compreensão de EA na qual o ser humano parece não fazer parte do meio ambiente, conforme percebemos na sua resposta à questão o que é educação ambiental:

É abordar toda a problemática das ações humanas e de sua existência para o meio ambiente e também propor e instigar os estudantes a pesquisarem e proporem ações e discussões a cerca do tema promovendo conscientização e propostas de trabalho individual que cada um pode fazer para dar sua contribuição ao mundo e ao meio ambiente.

Tal entendimento apresenta relação com uma concepção de EA conservacionista, haja vista que essa macrotendência caracteriza-se por uma visão de ser humano separado do meio ambiente, em uma relação dicotômica em que o ser humano é visto como destruidor.

A ideia de bipartição encontra ressonância no entendimento de P154, quando afirma que a condição de ser cidadão implica “*desenvolver capacidades que nos permitam estar no mundo de uma maneira o menos danosa possível ao meio ambiente, é importante desenvolvermos tais*

habilidades na Universidade em conjunto com os discentes”.

Essa representação de mundo natural descolado do mundo humano se baseia na “percepção da natureza como fenômeno estritamente biológico, autônomo, alimentando a ideia de que há um mundo natural constituído em oposição ao mundo humano”. (CARVALHO, 2008, p. 36). Por outro lado, no diálogo com Jiçara é possível também notarmos a presença de um discurso voltado para uma prática de EA pragmática, em que se adota a defesa da lógica de “cada um fazer a sua parte”, como uma maneira cidadã de contribuir para o enfrentamento da crise ambiental. (LAYRARGUES; LIMA, 2014), isto é, uma concepção de EA que vai se desenhando na macrotendência conservacionista e se alinhando ao final à pragmática.

Esse movimento entre as macrotendências conservacionista e pragmática também pode ser percebida entre os(as) participantes da primeira etapa da pesquisa (questionário), quando afirmam que:

[...] é preciso pensar em um processo formativo que possibilite com que o/a futuro/a professor/a possa estabelecer posicionamentos críticos relacionados ao trabalho e Consumo, bem como as relações entre sujeito e natureza de forma a contribuir para a transformação das relações predatórias que presenciamos e que atingem, de maneira direta, os sujeitos e as futuras gerações. (P9)

As questões ambientais relacionam-se ao exercício pleno da cidadania. Docentes - mesmo aqueles não atuantes em áreas afins àquelas relacionadas à questão ambiental - têm o dever de abordar tais questões em sala de aula, para formar discentes mais conscientes a respeito da necessidade de preservar o ambiente: fauna e flora das regiões urbanas, descarte correto de lixo, entre outras atitudes cidadãs. (P96)

Para a participante Magnólia a Educação Ambiental está associada à conscientização sobre ações do cotidiano, sobre uso dos recursos naturais e como regras de comportamento, porque *“assim como a gente tem uma educação para transitar na sociedade. Transitar dentro de casa, andar no trânsito, né!? Essa Educação Ambiental para mim ela vai desde as ações mais simples, assim como não jogar o lixo na rua porque vai parar no bueiro até algumas questões também que nos fogem ao alcance, como as questões de consciência da indústria, consciência do agronegócio com relação ao uso da água, com relação, por exemplo, a colocar fogo”.*

Nessa direção, Acácia argumenta que a Educação Ambiental é *“pessoal, é algo que deveria estar no seio da família, ser educado, ser incorporado ao comportamento, como a religião, por exemplo.”*

A participante Caliandra vem corroborar esse entendimento ao afirmar que *“a gente consegue mudar o comportamento dos adultos, mas o mais eficaz é que a criança já crescesse com essa consciência, sabe, e eu acho que é interessante também pensando na infância, por exemplo, aquilo que a criança aprende, ela geralmente leva pra família, ela censura o pai e a mãe quando*

tomam uma atitude ecologicamente incorreta, então, ela se torna um agente também de difusão, que vou chamar de preocupação com o meio ambiente”.

Ainda nessa questão de conscientização, o participante Jatobá argumenta que *“a gente tem que ter a consciência de reduzir o uso dessas fontes mesmo que renováveis a gente tem que ter a consciência de usar em quantidades cada vez menores, para encontrar soluções. Então eu vejo como um conjunto de ações visando minimizar e diminuir o impacto que a gente causa ao ambiente”.* (Jatobá)

Embora os(as) participantes nesses diálogos façam o uso do termo “conscientização”, é possível percebermos que se trata de uma conscientização ingênua, no sentido de tomar a ideia da natureza como recurso natural e a problematizar na perspectiva do conservadorismo e do pragmatismo, relacionada a adoção de comportamento. Nessa direção, Freire (1979) argumenta que o movimento de aproximação espontânea que o ser humano faz em relação ao mundo, no geral, não acontece de maneira crítica, mas a partir de uma perspectiva ingênua. A esse respeito esse autor, afirma que tal tomada de consciência ainda carece de conscientização, haja vista que esta decorre do desenvolvimento crítico da tomada de consciência. “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual [o ser humano] assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 15). De modo, a superarmos a consciência ingênua para uma consciência crítico-reflexiva.

Layrargues e Lima (2014) esclarecem que a macrotendência pragmática é a manifestação do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado como um desdobramento da hegemonia neoliberal instituída em âmbito mundial nos anos de 1980 e no contexto brasileiro desde 1990. Assim como ocorre na macrotendência conservacionista, a pragmática “percebe o meio ambiente destituído de componentes humanos”, mas esta última o vê como um estoque de recursos naturais que se encontra em via de esgotamento, “aludindo-se, então ao combate, ao desperdício e à revisão do paradigma do lixo que passa a ser concebido como resíduo”, isto é, que pode ser reinserido na cadeia industrial. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 31). De acordo com esses autores, essas duas macrotendências compartilham o mesmo cerne de pensamento - conservador, em que a macrotendência conservacionista foi se ajustando às influências econômicas e políticas do momento até obter essa roupagem mais moderna, neoliberal e pragmática que hoje a identifica. Na macrotendência pragmática, o foco está na ação, na busca de alternativas para os problemas ambientais e na proposição de condutas a serem seguidas.

Esse entendimento de EA como conduta a ser seguida, como norma de comportamento, se mostrou recorrente entre diversos(as) professores(as) formadores(as), como podemos constatar nos excertos abaixo:

Educação Ambiental é um projeto de vida, ela deveria ser incorporada da mesma forma como a gente tem uma educação social, digamos assim, de cumprimentar, ter uma postura para andar na rua, ter um comportamento no mercado, na igreja, coisas que vão ficando naturalizadas no nosso comportamento, desde pequeno a gente vai aprendendo a se relacionar na sociedade com relação ao comportamento, e aí eu acho que a Educação Ambiental também é assim, desde pequeno tem que ensinar que tem que separar isso, separar aquilo, tem que respeitar, não pode desmatar, não pode queimar, ter essa noção. (Acácia)

São esses conjuntos de ações, olhando mais para o lado da nossa formação de químico, é um conjunto de ações que visam minimizar o impacto que nós seres humanos de uma forma geral, mas o profissional da química, em especial, reduzir esse impacto gerado nas nossas ações. Então, isso seria a Educação Ambiental. A substituição de produtos, substâncias por outras que sejam mais amenas ao ambiente ou, preferencialmente, que sejam compatíveis com o ambiente. (Jatobá)

eu acho isso importante, falar para os alunos, tentar fazer com que os alunos, possam pensar sobre isso, possam pensar que a gente é pequenininho, mas a gente contribui, por exemplo, quando a gente sai na cidade, se você, por exemplo, suja a cidade, se você, por exemplo é um pequeno produtor rural e eu conheço muitos, né, parentes meus que eu digo “olha! Se você fizer isto, vai acontecer isto, né, cuidado”. (Gerivá)

um conjunto de comportamentos que são desejáveis que a gente adote visando a preservação do meio ambiente, então, se eu pensar, por exemplo, na minha vida aqui, em casa, da minha relação, por exemplo com a questão do lixo, esse tipo de comportamento, sabe, na decisão de comprar ou não alguma coisa, tendo em vista o tanto que aquilo polui ou gerou poluição ao ser produzido. (Caliandra)

Para promover mudanças de comportamento. (P222)

Os impactos ambientais causados por nossos atos e ações irresponsáveis ameaçam o planeta e é fundamental a mudança dos nossos hábitos e comportamentos. (P123)

Em oposição a essa concepção, o participante Murici é enfático ao afirmar que a EA é muito importante, mas “*essa educação ambiental que a gente tem aí... colocada de forma bem, vamos colocar assim, bem medíocre, simplesmente fazendo campanhas de ‘não faça isso, não faça aquilo’, não traz uma compreensão de fato da sociedade*”.

Tal entendimento vai ao encontro da argumentação de Layrargues e Lima (2014), em que afirmam que tanto a macrotendência pragmática, bem como a macrotendência conservacionista compartilham da mesma postura de omitir da análise dos problemas ambientais os processos de desigualdade e injustiça social, o que leva a uma percepção superficial e, portanto, impossibilitando uma compreensão de fato da sociedade.

Ao omitir o aspecto social, essas duas macrotendências não consideram o ser humano como integrante do meio ambiente, como um ente concreto e o reduz à condição de causador da crise ambiental, mas - como pontua a participante Amora - não podemos ter uma “*visão ingênua e falar assim: ‘Ah, nós temos que preservar a natureza’, porque nós somos natureza. Nós somos uma espécie que está no jogo da vida no planeta Terra*”.

Nessa perspectiva, a Educação Ambiental é “*uma forma de sensibilizar as pessoas para o fato de que os seres humanos são apenas mais um ser que ocupa o planeta, mas que a gente precisa honrar a companhia de vários outros seres vivos que estão, como diz Ailton Krenak, que estão na nossa companhia nesse planeta Terra, então, os animais, as plantas, né, qualquer outro ser. Para mim, a Educação Ambiental é um processo de sensibilização da nossa insignificância, nossa pequenez enquanto ser humano e para a importância da gente valorizar não só o ser humano, mas a vida do planeta. Assim, a gente pode contribuir para uma vida mais sustentável, tanto a vida do planeta quanto a nossa, porque a vida do planeta impacta na nossa e vice-versa, né, a gente está aqui no mesmo espaço*”.(Maria)

De maneira enfática a participante Amora esclarece que “*a educação ambiental trabalha com o homem. Ela trabalha com a casa, ela trabalha com a escola, ela trabalha com a rua. Ela trabalha com a cidade. E ela trabalha com a Amazônia. Ela trabalha com o polo norte. Então vamos pensar o planeta Terra como um grande sistema, um sistema vivo, um sistema de interconexões profundas, e nós precisamos pensar nesse sistema. É disso que se ocupa a educação ambiental*”. Aqui temos uma perspectiva de EA que faz um contraponto ao antropocentrismo

Novamente a questão da conscientização está presente nos diálogos, mas de modo indireto e diferentemente da consciência ingênua percebida anteriormente. Nesses últimos excertos, há a presença de uma perspectiva crítica, em oposição ao antropocentrismo que separa o ser humano da natureza. Nessa visão, denominada ecocêntrica ou biocêntrica, a preocupação é a natureza, da qual o homem faz parte, portanto, com seus aspecto bióticos, abióticos e suas interações. Assim, o foco de atenção dessa perspectiva filosófica é a vida em todas as formas, não apenas a humana, o que explica sua relação com o sentimento de religare, isto é, tal pensamento busca a reconexão com a Terra e o próprio Eu, apresentando vínculo com a perspectiva crítica e, por extensão, conscientizadora, haja vista que objetiva uma tomada de consciência dos problemas ambientais. (ABREU; BUSSINGUER, 2013)

Por outro lado, Gonçalo alerta que a “*população adulta não é sensível à educação ambiental. Eu não vejo isso. Então, eu acho o maior desafio é o seguinte: como sensibilizar essa população adulta extremamente resistente em relação à educação ambiental? Para mim, é o maior desafio, eu não tenho essa resposta*”.

O contraponto apresentado por Amora vai no sentido de reconhecer que há um processo de sensibilização em curso que há pouco tempo não se tinha, conforme argumenta a participante:

Nós temos já uma formação em educação ambiental que é bem melhor, inclusive da formação que eu tive na graduação. Hoje as graduações trabalham de uma forma muito mais interessante com a educação ambiental. Nós temos todo um trabalho feito pela mídia que é muito interessante sobre a educação ambiental. Nós temos já o discurso sobre sustentabilidade, que hoje está em todas as empresas. Ele tem uma inserção social, ele está na agenda pública de discussão. E nós temos os exemplos práticos e visíveis na nossa frente. Então, nós temos aí a questão climática, nós temos a questão do lixo, nós temos questões muito fortes de educação ambiental que estão no nosso cotidiano, que não tem como mais sustentar a negação dessas temáticas. Então, por isso, eu acho que essas questões estão na agenda pública de uma forma muito mais intensa, de uma forma muito mais provocativa e nós estamos vendo isso acontecer. Nós chegamos a um ponto de inflexão.

Embora tenhamos chegado a um ponto de inflexão, conforme sinaliza a participante Amora, quando não se trabalha a Educação Ambiental de modo crítico esta se aproxima do senso-comum, pois desconsidera as origens da crise ambiental e busca apenas formas de amenizá-la, tornando-se mais um instrumento de reprodução da sociedade contemporânea, que a auxilia a manter seus padrões inalterados: de exclusão, de fome, de desigualdade, de miséria, de exploração e etc. Na macrotendência crítica, os aspectos sociais e ambientais caminham juntos, de forma indissociáveis. (LAYRARGUES, 2012)

Nessa perspectiva, a participante Violeta ressalta que a Educação Ambiental

envolve toda uma problematização dessa relação sujeito/ambiente; sujeito/meio ambiente. Uma problematização ampla, no sentido que ela precisa contemplar não só aspectos muito cotidianos. A gente fazia essa crítica no Estado, porque quando a escola vai trabalhar a Educação Ambiental vem muito assim: o dia da reciclagem? O dia da... Lógico, faz parte do assunto Educação Ambiental, mas eu acho que, necessariamente, ela precisa pensar em questões maiores, como as econômicas, políticas, sociais, porque falar em Educação Ambiental num sistema que é exploratório, é difícil. Às vezes, a impressão que eu tenho é que a gente discute, a gente faz uma maquiagem, passa um pano ali, um perfuminho e não aborda uma questão que é fulcral nessa discussão, que é pensar em como o nosso sistema de gerar riqueza e pobreza ao mesmo tempo vai engolindo esse meio ambiente. Passa muito por essa relação mediada por um contexto maior mesmo.

Desse modo, na macrotendência crítica, a qual a concepção de EA da participante Violeta se alinha, a análise dos problemas ambientais não se dá separada do contexto social, político, econômico e cultural. O pilar de sustentação dessa macrotendência está na revisão crítica das bases que possibilitam subjugar o ser humano e dos mecanismos de acumulação do capital, a partir do enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Como bem explica Loureiro (2006), para a vertente crítica não cabe:

[...] discutir conservação sem considerar os processos sociais que levaram ao atual quadro de esgotamento e extinção; falar em mudanças de comportamentos sem pensar como cada indivíduo vive, seu contexto e suas possibilidades concretas de fazer escolhas; defender uma forma de pensar a natureza, ignorando como cada civilização, cada sociedade e cada comunidade interagem nela e definiam representações sobre ela; como produziam, geravam cultura e estilos de vida e como isso se dá hoje. (LOUREIRO, 2006, p. 70)

Nessa perspectiva, Amora nos faz lembrar que a EA é um campo político-pedagógico envolto por aspectos culturais. Nas palavras da participante, “*educação ambiental é um campo fundamentalmente político, pedagógico, que trabalha com questões afeitas à relação do homem com seu ambiente. O modo como o homem constrói um ambiente, se relaciona com o ambiente*”.

Para que haja mudança nessa relação sujeito/meio ambiente e se forje uma nova cultura, a escola tem um papel preponderante no entendimento do participante Angico, no sentido de despertar a consciência para os verdadeiros responsáveis pela crise ambiental, conforme podemos constatar no excerto abaixo:

Eu considero que a sociedade não seja a responsável como um todo por essa crise ambiental, são sujeitos específicos que são responsáveis por isso. Acho que a escola tem que mostrar isso aí. Porque se parte da sociedade é degradada, inclusive ninguém faz nada para tirar da situação de degradação, eu não posso cobrar que essa parcela da sociedade que é degradada resolva o problema da crise ambiental, ela não é nem responsável. Quem é responsável são pessoas específicas, e a Educação Ambiental tem que levar isso para as escolas.

Para esse participante precisamos exigir transformação dos verdadeiros responsáveis pela crise ambiental,

Quem é responsável pela crise ambiental é o setor produtivo, é o sistema econômico, ele que tem que se transformar e a gente tem que cobrar isso, ele que deve ser transformado. A sociedade em grande parte ela é conduzida de acordo com os caminhos escolhidos por esse setor, por esse sistema econômico vamos dizer assim. (Angico)

Na perspectiva de transformação, o participante Baru alerta que “*a gente não pode ter uma economia mais concentradora de renda. A gente não pode ter mais o cara como o Bezos⁶⁸ viajando para o espaço, o cara tem centenas de bilhões de dólares, não pode ter uma máquina militar que gasta trilhões de dólares para fazer guerra. A gente precisa desses recursos que são escassos para salvar o planeta.*”

Na visão do participante Baru, essa transformação só pode ser vislumbrada se a Educação Ambiental assumir o seu lado político. Nessa direção, ele argumenta que

Talvez um dos papéis da Educação Ambiental fosse abordar esse discurso de uma mobilização política das pessoas para que os recursos necessários para solucionar o problema fossem destinados a ele. E como a gente vai falar? Só falando no caso brasileiro, como a gente vai solucionar esse problema em uma sociedade, como a nossa, onde mais de 100 milhões de pessoas estão com insegurança alimentar? Eu tenho que resolver primeiro essa questão, depois eu tenho que passar para outra. Então, para fazer isso tem que enfrentar esses interesses desses grandes produtores agrícolas que são exportadores do mercado financeiro que estão

⁶⁸ Jeffrey Preston Bezos é um dos homens mais ricos do mundo e investe mais de um bilhão de dólares por ano para explorar o universo. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/perfil/jeff-bezos/>

lucrando muito com isso. Eu preciso de um Estado Forte, a que custo. É isso que a gente tem que pensar. [...] ela tem que assumir esse lado político se não, no meu ponto de vista, ela é inócua.

Loureiro (2011, com base em DEMO, 1988) corrobora esse entendimento e esclarece que a educação é fundamentalmente política, pois caracteriza-se como político o nosso espaço de convívio, em que somos formados e damos forma à cultura que nos cerca. Assim, partindo do princípio que a EA é uma dimensão da Educação, podemos concluir que a EA é na sua essência política. Desse modo, na condição de práxis social e processo de reflexão sobre a vida e a natureza, a macrotendência crítica contribui com a transformação do modo como nos inserimos e existimos no mundo, a uma única categoria teórico-prática estruturante que é a educação.

Desse modo, a nossa defesa vai na direção de que a transformação social necessária e urgente parte inicialmente da transformação do modo como nos inserimos e existimos no mundo, da base que estrutura toda a sociedade, que é a educação. Tal entendimento vem ao encontro do pensamento de Juliana Rezende Torres, Nadir Ferrari e Sylvia Regina Pedrosa Mestrelli (2014) ao sinalizar que uma contribuição de maneira efetiva da educação escolar direcionada à formação de sujeitos críticos e transformadores, tendo como objetivo a construção de conhecimentos e práticas que lhes possibilitem uma intervenção crítica no mundo, exige

a consideração da não neutralidade dos sujeitos escolares no processo de ensino e aprendizagem no qual se encontram inseridos. Assim, o *sujeito crítico e transformador* é formado para atuar em sua realidade no sentido de transformá-la, ou seja, é o sujeito consciente das relações existentes entre *sociedade, cultura e natureza*, entre *homens e mundo*, entre *sujeito e objeto*, porque se reconhece como parte de uma totalidade e como sujeito ativo do processo de transformações sócio-histórico-culturais. (TORRES; FERRARI; MAESTRELLI, 2014, p. 15)

Para essas autoras, a formação de sujeitos escolares em uma dimensão crítico-transformadora demanda o investimento na elaboração e na efetivação de abordagens teórico-metodológicas que possibilitem a “construção de concepções de mundo que se contraponham às concepções de que o sujeito é neutro; de que a educação consiste em acúmulo e transmissão de informações”; de que na relação docente/discente, o primeiro é quem detém o conhecimento e o segundo é aquele que o recebe; de que o conhecimento transita em uma via única professor(a)-aluno(a); “de que a ciência e seu ensino são balizados por critérios positivistas, entre outras concepções fragmentadas de mundo”. (TORRES; FERRARI; MAESTRELLI, 2014, p. 15).

Nessa perspectiva, compartilhamos do pensamento das autoras, na defesa de uma pedagogia que estimule a construção de concepções de mundo que se contraponham a essa pretensa

neutralidade, eurocêntrica, e que exija clareza nos nossos posicionamentos e consciência na maneira como nos inserimos e existimos no mundo.

Assim, ao buscar compreender as diferentes concepções de EA dos(as) professores(as) formadores(as) da IES pesquisada respondemos, ao menos, dois objetivos de ordem distinta, um de ordem analítica e outro de ordem política. Segundo Layrargues e Lima (2014), a ordem analítica diz respeito ao fato de que discriminar, classificar e interpretar fenômenos ou processos distintos entre si, mas que apresentam alguma similaridade ou elementos em comum tendem a serem confundidos no campo da Educação Ambiental como um todo homogêneo. Assim, ao estabelecermos essa diferenciação além da possibilidade de produzirmos um conhecimento mais fiel à realidade do fenômeno observado, podemos contribuir para suscitar a autorreflexão nesses(as) profissionais e, conseqüentemente, a autorreflexão do campo da EA.

No que tange ao objetivo político, ele é alcançado quando a distinção analítica daquilo que parecia ser uma totalidade homogênea permite perceber as diferenças internas e identificar as tendências político-pedagógicas da EA. Essa distinção oferece um retrato do campo, recompõe sua complexidade e faculta aos agentes envolvidos – no nosso caso, aos(as) professores(as) formadores(as) e a própria IES - a possibilidade de rever seu ponto de vista e, por consequência, de adotar um posicionamento com mais autonomia nesse espaço social, fazendo escolhas dos caminhos pedagógicos, éticos e políticos que apresentam maior convergência com seus interesses.

4.2.2. Tipologia de EA “*não é a tábua dos 10 mandamentos*”

Layrargues e Lima (2014), em seu artigo “As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira”, reconhecem que a concepção de EA conservacionista desempenhou um papel importante no movimento inicial da EA, dado o contexto político autoritário e de cerceamento das liberdades democráticas no Brasil, vivenciado no período da ditadura militar de 1964 a 1985, que não permitia a inclusão de aspectos políticos nas discussões e nas práticas relacionadas ao meio ambiente em seu período inicial. Nas palavras de Lima (2011, p. 149):

A interpretação e o discurso conservacionistas que conquistaram a hegemonia do campo da Educação Ambiental no Brasil em seu período inicial, foram vitoriosos, entre outras razões, porque se tornaram funcionais para as instituições políticas e econômicas dominantes, conseguindo abordar a questão ambiental de uma perspectiva natural e técnica, que não

colocava em questão a ordem estabelecida.

Por analogia, os(as) educadores(as) ambientais com o passar do tempo perceberam que da mesma maneira que havia diferentes entendimentos sobre o conceito de natureza, meio ambiente, sociedade e educação, também havia diferentes concepções de EA. A partir dessa percepção, a Educação Ambiental deixou de ser vista como uma prática pedagógica única e começou a ser entendida como múltipla, podendo se expressar de diversas formas. De modo inevitável, era uma questão de tempo e de amadurecimento do campo da EA para que a confluência dessas inúmeras interpretações que modelam a EA dessem origem um amplo leque de possibilidades de se conceber a relação entre a educação e o meio ambiente se tornasse uma realidade (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Na prática, tal entendimento demonstra que há vários caminhos possíveis de se compreender, pensar, fazer e realizar a Educação Ambiental. Para Layrargues e Lima (2014, p. 28), a critério desse “conjunto complexo de circunstâncias, alguns atores escolhem um determinado caminho, outros escolhem um caminho diferente: uns acreditam ser determinante o desenvolvimento da sensibilidade na relação com a natureza,” outros julgam ser fundamental conhecer os princípios ecológicos que organizam a vida. Alguns possuem grande expectativa no autoconhecimento pessoal e na capacidade de mudar o próprio comportamento em relação à natureza, outros, por sua vez, estão certos que se faz necessário contextualizar o problema ambiental com seus aspectos sócio-políticos, dentre outras possibilidades

À medida que essas diferentes concepções de EA foram percebidas no interior do campo, as análises buscaram problematizar esse fenômeno, elegendo a Educação Ambiental como objeto de estudo autorreflexivo que autoavalia tanto a sua própria prática, bem como o seu desenvolvimento. Assim, em busca de uma representação mais fidedigna da realidade, foram criadas novas designações para diferenciar essa prática educativa, que já trouxe consigo uma adjetivação qualificadora, o ambiental.

Com base no entendimento de Layrargues e Lima (2014, p. 34), discutido no nosso referencial teórico, há três macrotendências que coabitam e disputam a hegemonia simbólica e objetiva do campo da EA no cenário brasileiro, a saber: Educação Ambiental Conservadora, Educação Ambiental Pragmática e Educação Ambiental Crítica. Tais modelos político-pedagógico para a EA procuram expressar “três eixos estruturadores do campo estudado em torno do quais gravitam uma pluralidade de concepções pedagógicas e políticas sobre a Educação Ambiental e as possibilidade de conduzi-la no contexto de crise ambiental contemporânea.”

Conforme visto com Sauvé (2005b), os agrupamentos de diferentes tipos de Educa o Ambiental devem ser vistos como ferramenta que propicie a análise das variadas propostas de trabalho no campo da EA e não como uma categoriza o rígida, a ser obedecida. Tal entendimento vai ao encontro do diálogo com o participante Tamboril, ao afirmar que se sente *“meio na metamorfose, acho que a tendência da Educa o Ambiental, ela se apropria, as práticas de Educa o Ambiental, as pessoas se apropriam, melhor dizendo, elas se apropriaram de determinadas práticas da Educa o Ambiental, porque se interessaram pela questão ambiental. Mas elas já traziam determinadas concep es de mundo e impregnaram suas práticas com essa concep o de mundo. E   aí que estão as tendências”*.

Nesse sentido, Demétrio Delizoicov e Nadir Castilho Delizoicov (2014, p. 99) afirmam ser inegável que os(as) professores(as),

mesmo quando não planejam a es educativas explicitamente denominadas de educa o ambiental, ao abordarem os conhecimentos em suas aulas não são têm alguma concep o de ambiente, dentre outras concep es, como também a ve cula implícita ou explicitamente durante a sua docência. Por sua vez,   bem possível que estejam promovendo o que seria uma educa o ambiental, em alguma determinada concep o, mesmo que não seja este um objetivo explícito.

Daí a necessidade de qualificar o tipo ou tipos de Educa o Ambiental a que se filiam os saberes e as práticas educativas realizadas, haja vista que a es educativas pela sua natureza política são revestidas necessariamente de intencionalidade, portanto, não comportam um posicionamento neutro, pois guardam em si um ponto de vista. Tal argumenta o vem corroborar a nossa discussão sobre a questão da não neutralidade exigida no processo de ensino e aprendizagem, realizada com Torres, Ferrari e Mestrelli (2014), bem como a perspectiva de Freire (2020), a respeito da inexistência de educa o neutra.

No entanto, o participante Tamboril alerta para o fato de que tipologia de EA *“não   a tábua dos 10 mandamentos.”* Os agrupamentos de diferentes tipos de Educa o Ambiental, denominados de correntes, tendências, abordagens ou perspectivas *“  algo didático, humano, organizado, situado. Então, quando eu me pergunto assim [o que   Educa o Ambiental?] fica parecendo que eu tenho que me encaixar em uma determinada linha ou trajetória”* (Tamboril).

Esse sentimento expressado pelo participante Tamboril talvez se justifique se levarmos em conta a argumenta o de Reigota (2017), ao afirmar que as correntes construídas e difundidas no Brasil são ineficientes porque acabam elegendo identidades e tipos de EA como se fosse o ideal a ser praticado, funcionando como um selo que o identifica como sendo educa o ambiental.

Em rela o   simplifica o da realidade cometida invariavelmente por toda tentativa de

classificação, Layrargues (2012, p. 391) esclarece que se trata de

um esforço de abstração com propósitos didáticos, para se gerar autoconhecimento na Educação Ambiental. Ou seja, o tipo ideal aqui apresentado evidentemente não mantém relação direta com a realidade tal qual ela é, mas sim como se apresenta: com sua representação figurada, simbólica, é a agregação de todas as características identitárias dentro de um conjunto que delimita o contorno exato do perfil de cada uma das categorias analisadas na classificação, criando um modelo imediatamente definidor daquela realidade representada.

Para além dessa questão, Reigota (2017) argumenta ainda que essas tipologias geram nas pessoas que atuam com EA um certo comodismo, na medida que elas se sentem respaldadas ao atuar com determinada prática justamente porque está referenciada por tal corrente. Nas palavras do autor,

Ora o mundo é movimento, a vida é movimento, então, em determinado momento você pode ter uma prática pedagógica que seja mais convencional e em outro momento você pode ter uma prática pedagógica completamente de ruptura epistemológica, política. Então, essas categorias não captam esses movimentos. (REIGOTA, 2017, p. s/p).

Tal argumentação reforça a defesa de que a sistematização em tipologias de EA não deve ser entendida como um “grilhão” em que se deve acondicionar as concepções e práticas de EA, conforme bem explica Sauvé (2005b, p. 17–18):

embora cada uma das correntes apresente um conjunto de características específicas que a distingue das outras, as correntes não são, no entanto, mutuamente excluídas em todos os planos: certas correntes compartilham características comuns. Esta sistematização das correntes torna-se uma ferramenta de análise a serviço da exploração da diversidade de proposições pedagógicas e não um grilhão que obriga a classificar tudo em categorias rígidas, com o risco de deformar a realidade.

Desse modo, as correntes de Educação Ambiental não devem ser vistas como uma classificação rígida a ser seguida, pelo risco de não conseguir representar a realidade, mas como algo fluído, didático, humano, organizado e situado, conforme defendem os teóricos e o diálogo com o participante Tamboril.

4.2.3. Potencialidades e Limitações da EA

Ao afirmar que o projeto educativo da EA é inevitavelmente de difícil realização, Sauvé (2005a) não é apenas categórica na sua afirmação, como também é realista, haja vista a amplitude e o alto grau de mudanças exigidas, percebidos na discussão realizada no subtema anterior. Para tanto, a autora afirma que tal projeto demanda envolvimento de toda a sociedade educativa, como:

escolas, museus, parques, municipalidades, organismos comunitários, empresas e etc.

Ainda com Sauvé (2005a, p. 319), compete a cada sujeito definir o “seu ‘nicho’ educacional na educa o ambiental, em fun o do contexto particular de sua interven o, do grupo alvo a que se dirige e dos recursos de que dispõe,”isto  , cabe ao sujeito fazer escolhas das metas e estratégias a serem alcançadas, de maneira oportuna e realista, sem desconsiderar, porém, o leque de outras metas e estratégias possíveis com tal interven o.

Com o passar do tempo, um número cada vez maior de atores envolvidos com a questão ambiental introduziu uma dimensão de pesquisa ou de reflexão em suas interven es no campo da prática da EA. Tal dimensão possibilitou o desenvolvimento de um “patrim nio pedagógico” que agrega rica diversidade de propostas teóricas, de modelos e de estratégias, capaz de suscitar a discussão e de prestar   inspira o para o trabalho prático. Assim, a área da EA encontra-se em processo de evolu o de modo construtivo. Todavia, Sauvé (2005a) reconhece que o campo enfrenta s rios problemas que podem comprometer suas metas fundamentais. Para ela, o principal desafio   a prevalência da “ideologia do desenvolvimento” (Rist, 1996), expressa pela proposi o da ‘educa o para o desenvolvimento sustentável’. (SAUVÉ, 2005a, p. 319)

Tal ideologia foi contemplada no diálogo com o participante Baru, o qual argumenta que

Educa o Ambiental entra nessa constru o que está ligado   Agenda 21, de tentar conscientizar e criar uma consciência da importância do meio ambiente para o desenvolvimento. Só que na nossa atual circunstância ela tem um papel extremamente limitado, porque o debate hoje ele aponta para outro caminho. Recentemente, foi umas duas ou três semanas atrás, a gente teve a divulga o dos últimos relatórios do IPCC, o pessoal revisitou o “Relatório Limites do Crescimento”, e apontando que estamos num caminho muito ruim. Nesse sentido, apesar da importância e da boa vontade que está ligada a essa ideia de Educa o Ambiental na realidade ela tem uma grande limita o porque ela   incapaz de fornecer uma crítica ao modelo de moderniza o que nós seguimos, então, ela passa a ideia de necessidade de você unir o desenvolvimento capitalista com uma preserva o ambiental, que está se mostrando completamente impossível.

A esse respeito, Layrargues (2012) esclarece que na medida em que a EA se distancia do seu potencial crítico, ela se aproxima do entendimento que temos no nosso cotidiano sobre o que venha a ser essa prática educativa, isto  , do entendimento de que a EA seja imprescindível para a instaura o da cultura da sustentabilidade. Ainda que,

do ponto de vista crítico, esse papel social esperado para a Educa o Ambiental seja simplista e ingênuo, porque, na ausência ou na superficialidade da análise crítica do sistema, assume um projeto societário reformista totalmente em sintonia com o processo civilizatório liberal e conservador. Essa Educa o Ambiental não estaria preocupada também em refletir e intervir sobre as origens e causas da crise ambiental, apenas em combater suas manifesta es mais visíveis e diretas. Assim, a Educa o Ambiental não seria outra coisa que apenas mais um dos tantos instrumentos ideológicos de reprodu o social do atual modelo societário para manter- se essencialmente inalterado. A própria

Educação Ambiental teria sido aprisionada pelo poder de controle e dominação, tendo seu potencial de questionamento silenciado. (LAYRARGUES, 2012, p. 389)

Nessa direção, Sauvé (2005a) pondera sobre a possibilidade de ter em vista uma EA que, mesmo levando em conta a perspectiva do desenvolvimento sustentável (como fenômeno sócio-histórico), não se limite a isso. “A educa o ambiental não pode realizar-se senão em um espaço de crítica social, sem entraves. A rela o com o meio ambiente não  , a priori, uma questão de compromisso social, e menos ainda de consenso planetário” (SAUVÉ, 2005a, p. 321). De acordo com a autora, a contribui o da EA   inegável no aspecto micro, em que ela “acompanha e sustenta de início o surgimento e a concretiza o de um projeto de melhora da rela o de cada um com o mundo, cujo significado ela ajuda a construir, em fun o das características de cada contexto em que interv m” (SAUVÉ, 2005a, p. 321). No aspecto macro, a EA colabora para o desenvolvimento de sociedades respons veis⁶⁹. “Para além de uma abordagem cívica legalista de direitos e deveres, trata-se de uma responsabilidade de ser, de saber e de agir, o que implica compromisso, lucidez, autenticidade, solicitude e coragem” (SAUVÉ, 2005a, p. 321).

Em oposi o a essa argumenta o, o participante Baru, com uma pitada de desânimo, afirma que

o que fica claro a cada dia que passa   que todas as atitudes que estão sendo tomadas são insuficientes. Elas passam por discursos grandes eloquentes, mas como elas estão dentro da lógica do mercado se torna impossível você buscar uma saída mais ampla. Aí, você olha, eu tenho até aqui e você deve ter visto porque está trabalhando com isso tem um famoso “Relatório Stern”, do Nicholas Stern, lançando em 2006 se não me engano que   um documento datado, que ele apontava, inclusive com base do “Relatório Limites do Crescimento”, que a economia global se não evitasse um aquecimento no máximo 1,5 ou 2 graus, que curiosamente   o que estão trabalhando o tempo inteiro na ONU e nos Fóruns, o mundo perderia 20% do seu produto interno bruto, o Mundo. Isso   uma catástrofe imaginável. Podemos estar falando em números, mas existe uma realidade, um impacto humano gigantesco. Esse impacto humano vai reverberar uma pressão maior sobre o meio ambiente.   aí que está minha crítica, minha crítica está exatamente nisso. Quando a gente tem a disciplina que está falando em conscientiza o ambiental, ela fala de conscientiza o ambiental sob uma  tica que   a  tica desse crescimento infinito.

Esse diálogo com o participante pode por um instante nos causar um desalento. Todavia,   imperativo recordar o exposto por Freire (2020), a respeito da natureza  tica da prática educativa enquanto prática especificamente humana, quando ele afirma que

Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não

⁶⁹ Sauvé (2005a, p. 321) justifica a ado o da expressão sociedades responsáveis pelo “pr pósito de esclarecer a deliberada nebulosidade que envolve a palavra “desenvolvimento” (geralmente centrada na economia) vinculando-a ao desenvolvimento das sociedades (cada uma integrando uma economia cujas escolhas lhe são endógenas) e associando a ela uma  tica da responsabilidade fundamental, nitidamente mais rica do que a  tica da sustentabilidade ou da viabilidade, essencialmente minimalistas (“desde que isso perdure”, ou “desde que se sobreviva”)

significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que **somos seres condicionados mas não determinados**. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável. (2020, p. 20, grifo nosso).

Assim, ante a natureza ética da prática educativa não podemos nos eximir da responsabilidade do modo como nos inserimos e existimos no mundo, de maneira a assumirmos a nossa condição de sujeitos que estão sob à influência das forças sociais, portanto, condicionados, mas não com uma passagem pelo mundo determinada e preestabelecida.

Nessa direção, Freire (2020, p. 21) alerta que do ponto de vista dessa ideologia, que se expressa pelo fatalismo imobilizante, típica do discurso neoliberal, “só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada”

Todavia, Layrargues (2012, p. 398) esclarece que em se tratando de EA, ela se encontra “entre a radicalidade da crítica anticapitalista e o pragmatismo hegemônico neoliberal do Mercado”. Essa prática educacional situa-se entre dois projetos de sociedade distintos, com propostas civilizatórias diferentes. É aí que se encontra o “cerne da disputa ideológica a que todo e qualquer educador ambiental se encontra, querendo ou não, sabendo ou não. A práxis da Educação Ambiental pode deslizar toda sua potencialidade nesse eixo entre os dois polos, inclusive combinando elementos contraditórios, seja ingênua ou propositadamente”. Considerando que as macrotendências Conservacionista e Pragmática derivam da mesma linhagem: conservadora, assim, compartilham o mesmo polo. Apresentando distinção no fato de que enquanto na primeira opção há uma aparente indiferença com relação à manutenção ou transformação do projeto societário em curso, para a opção Pragmática, o objetivo é exatamente a continuidade desse projeto. “Por isso, para todos os efeitos, podemos considerar que a macrotendência Pragmática é a representação do projeto educativo em relação ao meio ambiente para aquilo que poderia vir a ser um regime político ecocapitalista.” (LAYRARGUES, 2012, p. 397). Em outro polo temos a macrotendência Crítica,

por conceber o problema ambiental associado ao conflito social e incluir no debate a compreensão dos mecanismos da reprodução social e de que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações socioculturais e de classes historicamente construídas, por apresentar uma abordagem pedagógica contextualizadora e problematizadora das contradições do modelo de desenvolvimento e dos mecanismos de acumulação do Capital, por lutar contra as formas de autoritarismo, opressão, exploração e domínio, por politizar o debate ambiental, articular as diversas dimensões da questão ambiental e sustentabilidade e por buscar o enfrentamento político por meio da pedagogia do conflito para a superação da desigualdade e injustiça ambiental, sua própria natureza parece ser a expressão político-

pedagógica que mais se aproxima da radicalidade da crítica anticapitalista e da construção de um projeto societário alternativo. (LAYRARGUES, 2012, p. 398).

Nessa direção, o participante Baru alega que a crítica que ele faz não é sobre a existência em si da disciplina de Educação Ambiental. “*Ela é importante, mas ela está fora de foco. Talvez a gente devesse fazer algo mais amplo, mais aprofundado e mais crítico*”.

A esse respeito, o participante Murici vem esclarecer e reforçar o potencial crítico dessa prática educativa, ao afirmar que a EA

Não são só hábitos de consumo, mas são hábitos de vida. Não se trata simplesmente de você colocar para reciclar o material, mas se trata de você não comprar aquele material. Fazer uma opção pelo vidro, fazer opção por outras embalagens retornáveis, mas ao mesmo tempo entender que existe todo um discurso falseado da realidade que mostra, por exemplo, que é importante que tenha reciclagem porque se sustenta um monte de pessoas que vivem disso. Aí, a gente vai para outra discussão. Não, não é importante sustentar as pessoas assim. É importante constituir um estado e um mundo em que as pessoas não precisem revirar lixo para catar garrafas PET. Então, a educação ambiental tem toda essa potencialidade de trazer uma consciência imediata do tempo presente e das questões de pobreza, das questões diretamente relacionadas à desigualdade social, porque ela vai colocar em xeque e vai dar uma consciência social para as pessoas... Olha, a pessoa não é um catador de material reciclado, é um ser humano que vive do lixo. Pode ter um monte de conceitos bonitos, mas a partir do momento em que eu jogo uma garrafa PET, seja colocando em um lugar adequado para que ela seja reciclada ou no lixo, ela vai estar sendo jogada... Se está sendo jogada é lixo. Lixo é tudo que é inservível. Se é inservível para o meu uso, é lixo. Então, as pessoas estão reaproveitando isso do lixo. Aí, cria todo esse discurso. (Murici)

Portanto, conforme sinaliza Layrargues (2012), as opções estão dadas e cabem aos responsáveis pelas políticas, programas e projetos de EA fazerem suas escolhas em relação ao projeto de sociedade que se tem em mente ao conceber e aplicar uma intervenção qualquer em Educação Ambiental.

4.3 DESAFIOS DA CURRICULARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Neste tema buscaremos analisar a presença e/ou ausência da EA nos currículos dos cursos de licenciatura da IES estudada, as perspectivas dos(as) professores(as) formadores(as) sobre essa inserção e o tratamento dado à temática na visão desses(as) docentes. Ademais, buscaremos abordar o espaço/tempo dedicado à Educação Ambiental nesses cursos. Para tanto, recorreremos aos dados coletados nos diálogos realizados com os(as) professores(as) formadores(as) na entrevista, no questionário e nos currículos dos cursos analisados, os quais foram organizados em três subtemas, a saber:

4. 3.1. Presença/Ausência da EA nos currículos

A proposta curricular é parte constitutiva do Projeto Político Pedagógico, tal vínculo nos leva a buscar o entendimento sobre o sentido do termo PPP. Etimologicamente, a palavra projeto tem sua origem no latim *projectu*, cujo significado é “lançar para diante”. Nas palavras de Veiga (2004, p. 15), projeto “significa ‘dirigir-se para o futuro’, ‘lançar-se na direção do possível’. Relaciona-se com um tempo a vir, com o futuro de que constitui uma antecipação, uma visão prévia. Nesse caso, é o futuro que dever orientar e conduzir nossa ação presente.”

Para Celso dos Santos Vasconcellos (2010) trata-se de um plano global, com propostas de ações que a instituição ou curso, no caso do presente estudo, tem a intenção de realizar. Tal documento pode ser concebido como:

[...] a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, C. dos S., 2010, p. 169).

Ao afirmar o caráter nunca definitivo do documento, o autor evidencia a necessidade desse documento passar por revisões à medida que não seja capaz de expressar, as aspirações e as demandas daquela comunidade escolar.

Atualmente, as normativas vêm adotando a nomenclatura de Projeto Pedagógico do Curso (PPC) para se referir a projeto formulado para a Educação Superior (BRASIL, 2015), no entanto, para reforçar o caráter político da ação pedagógica há autores(as), a exemplo de Veiga (2004), que fazem a opção pela denominação de Projeto Político Pedagógico (PPP). Apesar de coadunar com a perspectiva trazida por Veiga (2004), utilizaremos a designação “Projeto Pedagógico do Curso” por ter sido a utilizada nos diversos documentos oficiais da IES pesquisada.

Assim, a partir da análise dos PPC, construímos o Quadro 13 para melhor visualizarmos algumas características dos cursos pesquisados, constando o ano de sua criação, carga horária total e semestre de implantação do PPC do respectivo curso.

Quadro 13 - Características dos cursos pesquisados

CURSOS	FUNDAÇÃO	IMPLANTAÇÃO DO PPC	CH
Artes Visuais	1969	2019-1	3.215
Ciências Biológicas (Câmpus Pontal)	2006	2019-1	3.545
Ciências Biológicas (Câmpus Umuarama)	1970	2018-2	3.335

Ciências Sociais	1996	2011-1	3.195
Educação Física	1971	2018-2	3.215
Enfermagem	1999	2018-2	4.810
Filosofia	1994	2006-1	3.450
Física (Câmpus Pontal)	2006	2019-1	3.215
Física (Câmpus Santa Mônica)	1994	2019-1	3.230
Geografia (Câmpus Pontal)	2006	2010-1	3.380
Geografia (Câmpus Santa Mônica)	1971	2019-1	3.230
História (Câmpus Pontal)	2006	2007-1	3.130
História (Câmpus Santa Mônica)	1964	2019-1	3.230
Letras: Inglês	1960	2018-1	3.335
Letras: Espanhol	2017	2018-1	3.335
Letras: Francês	1960	2018-1	3.395
Letras: LPD Libras	2014	2019-1	3.335
Letras: Português	1960	2018-1	3.320
Matemática (Câmpus Pontal)	2006	2010-1	2.885
Matemática (Câmpus Santa Mônica)	1972	2018-2	3.230
Música	1957	2018-2	3.245
Pedagogia (Câmpus Pontal)	2006	2019-1	3.380
Pedagogia (Câmpus Santa Mônica)	1959	2011-1	3.530
Química (Câmpus Pontal)	2006	2019-1	3.275
Química (Câmpus Santa Mônica)	1974	2008-1	3.180
Teatro	1994	2018-1	3.245

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos PPC da UFU, 2022.

Em relação ao ano de fundação, percebemos que os 26 cursos analisados apresentam um intervalo de 60 anos entre o curso mais antigo (Música) e o mais recente (Letras: Espanhol), sendo os demais das décadas de 1950 (1), 1960 (5), 1970 (5), 1990 (5), 2000 (7) e 2010 (1).

No que tange ao regime acadêmico, os cursos analisados possuem regime semestral, com exceção do curso de pedagogia (Câmpus Santa Mônica) que possui regime anual.

A concentração de fundação de cursos na década de 2000 é decorrente da criação do Câmpus Pontal, em Ituiutaba-MG, a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), quando houve o estímulo pelo governo federal para a expansão do ensino superior.

A partir do estudo de Márcia Cristina Soares Cabrera de Souza (2013), é possível percebermos com maior nitidez o retrato dessa expansão vivenciada pela IES:

Em 2006, a UFU ofertou 2.245 vagas na graduação - 480 para cursos noturnos. Em 2007, foram 2.910, das quais 920 eram para cursos noturnos, a maioria na modalidade licenciatura (conjugada ou não com bacharelado). De 2006 para 2007 houve acréscimo de 440 vagas no turno noturno, o que já revela esforços para expandir vagas, especialmente nos cursos noturnos e de formação docente (UFU, 2007a). Ainda em 2006 houve nova expansão com a criação da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), como *campus* fora de sede, no município de Ituiutaba, a 130 quilômetros de Uberlândia. (SOUZA, 2013, p. 85).

Em relação à implantação do PPC, percebemos que alguns desses documentos foram implementados há mais de uma década e meia (2) e outros há mais de uma década (5), são os projetos dos cursos, respectivamente: Filosofia, História (Câmpus Pontal), Química (Câmpus Santa Mônica), Geografia (Câmpus Pontal), Matemática (Câmpus Pontal), Ciências Sociais e Pedagogia (Câmpus Santa Mônica). Tal fato encontra-se em oposição ao aspecto do PPC de se constituir no processo e, portanto, se tratar de uma sistematização nunca definitiva, conforme defende Vasconcellos (2010). Na condição de instrumento de autonomia e identidade, o PPC deve passar frequentemente por avaliações para conseguir abranger as diversas transformações que ocorrem nas esferas individual e social. “Na perspectiva de sua incompletude, esse projeto deve ser continuamente redimensionado, visto que as identidades da escola, do professor, do aluno, e da sociedade estão em permanente transformação” (SOUZA, 2004, p. 229).

Nessa direção, o guia denominado “Orientações Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação”, elaborado pela Pró-reitoria de Graduação da IES estudada (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2021), vem corroborar esse entendimento, ao estabelecer como fundamento na sua elaboração que o PPC se configura como um documento amplo e aberto e, ademais,

Como todo projeto, a sua execução é sempre entremeada pela percepção de descompassos em relação à proposta formulada e, por vezes, isso implica a correção dos rumos a serem seguidos. Desse modo, a avaliação somente terá resultados positivos se realizada continuamente, por aqueles que se envolveram em sua elaboração e materialização, de forma consciente e comprometida. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2021, p. 11).

Desse modo, essa situação também encontra-se em desacordo com documentos da própria IES. Quanto ao que tange à carga horária total do curso, ela tem variado de 2.885 horas (Matemática do Câmpus Pontal) a 4.810 horas (Enfermagem). Em relação à normativa que regulamenta os cursos de Licenciatura, devido às discussões e questionamentos relacionados à BNC-Formação instituída pela Resolução CNE/CP n.º 02/2019, realizados no referencial teórico deste trabalho, fizemos a opção por nos pautar para essa análise no terceiro modelo de formação de

professores(as) da Educação Básica, instituído pela Resolução CNE/CP n.º 02/2015, denominado de modelo de resistência. Assim, nessa normativa há o estabelecimento de uma carga horária de, no mínimo,

3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes [...] (BRASIL, 2015, p. 11).

Diante dessa regulamentação, percebemos que entre os cursos analisados, quatro não atendem a essa normativa, que são os cursos de Matemática (Câmpus Pontal), História (Câmpus Pontal), Química (Câmpus Santa Mônica) e Ciências Sociais. No entanto, tais cursos em 2019 (recorte da nossa pesquisa) já havia reformulado seu projeto pedagógico e, conseqüentemente, seu currículo para se adequarem à Resolução CNE/CP nº02/2015 e demais normativas, inclusive com a inserção da EA na matriz curricular daqueles que ainda não contemplavam. Tanto esses quatro cursos, bem como o curso de Filosofia e Geografia (Câmpus Pontal), que apresenta uma carga horária total em consonância com que prescreve à normativa, reformularam seus PPC e estabeleceram a vigência do novo currículo para 2020-1, não justificando, portanto, a análise dos PPC e currículos anteriores que estão em processo de substituição. Ante a essa situação, os currículos dos cursos de Ciências Sociais, Filosofia, Geografia (Câmpus Pontal), História (Câmpus Pontal), Matemática (Câmpus Pontal) e Química (Câmpus Santa Mônica) não serão analisados por não estarem dentro do recorte temporal da presente pesquisa, mas adiantamos que, com base nas informações constantes nos respectivos projetos, os novos currículos contemplam a EA em várias disciplinas tanto optativa(s) como obrigatória(s), que ficam para análise em outra oportunidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018c, 2019, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d). Desse modo, no próximo subtema buscaremos refletir sobre o modo como foi feita essa inserção e o tratamento dado à EA nos demais cursos de Licenciatura da IES pesquisada.

4.3.1 A inserção e o tratamento dado à EA na ótica do(a) professor(a) formador(a)

Conforme discutimos no referencial teórico, a obrigatoriedade da EA no currículo de todos os níveis da educação brasileira não é algo recente, porém, somente em 2012, por meio da DCNEA e o seu parecer (BRASIL, 2012, 2012a) foi regulamentada a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999). A partir de tal medida, as demais legislações foram se atualizando de modo a contemplarem essa normativa.

Na condição de componente obrigatório, a EA deverá estar presente em todos os níveis e modalidades do ensino formal “como uma prática educativa integrada, contínua e permanente” (BRASIL, 1999, p. 3). A inserção no currículo poderá ser feita pela transversalidade, como parte integrante de um componente já existente, pela combinação destas duas formas, além de outras mais pertinentes à natureza dos cursos (BRASIL, 2012a).

Nesse sentido, o sistema de ensino brasileiro tem buscado fazer os ajustes necessários para realizar a inclusão recomendada pela legislação. Para além dessa normativa, a partir das discussões realizadas sobre os modelos de formação de professores(as) e demais legislações, percebemos que os cursos de Licenciatura são regidos por diversas normativas, com alta rotatividade, dada a complexidade envolvida em uma construção de um PPC, haja vista que

Por ser uma construção coletiva, o projeto tem efeito mobilizador da atividade dos protagonistas. Quando concebido, desenvolvido e avaliado como uma prática social coletiva, gera fortes sentimentos de pertença e identidade. [...] Vale reiterar que o projeto político-pedagógico não existe sem um forte protagonismo dos professores, pesquisadores e alunos, e sem que este dele se apropriem. [...] Ao construir um projeto político-pedagógico próprio e providenciar meios e condições operacionais para efetivá-lo, a instituição educativa legitima-se, tornando válida a prática social coletiva, fruto de reflexões, debates e consistência de propósitos. [...] Evidentemente, essa construção não é um processo linear, homogêneo e sem tensões. (VEIGA, 2004, p. 15).

Assim, a elaboração ou reformulação de um PCC não constitui em uma tarefa simples, exigindo trâmites que demandam tempo e disponibilidade de todos os envolvidos, em especial dos(as) docentes que precisam conciliar essa tarefa às outras atribuídas a ele(a) regulamente.

Tal rotatividade pode ser percebida ao analisarmos os documentos (PPC e currículo) e constataremos que os seis cursos (Ciências Sociais; Filosofia; Química/Câmpus Santa Mônica; Geografia, História e Matemática/Câmpus Pontal) que foram desconsiderados em nossa pesquisa, devido ao recorte da pesquisa, já haviam passado por todo esse processo complexo de reformulação de PPC. No entanto, embora os novos currículos sequer tenham sido implementados, já que a previsão era para entrar em vigor em 2020, o MEC no encerrar do ano de 2019 aprovou nova

regulamentação a ser seguida pela Licenciaturas. Tal situação nos fez refletir sobre essa rotatividade das normativas que regulamentam os cursos de formação, tornando um desafio para as IES a ser considerado. Isso porque o prazo para adequação à Resolução CNE/CP nº 02/2015 expirou em julho de 2019, após 4 (quatro) anos de prazo concedido pela Resolução CNE/CP 03/2018, de 03 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018a), ou seja, o prazo para adequação à regulamentação mal havia vencido e o mesmo CNE aprovou nova regulamentação em dezembro de 2019, instituída pela polêmica Resolução CNE/CP nº02/2019.

A esse respeito, a participante Peroba expressa seu incômodo com a incompatibilidade entre as diversas normativas que se deve atender ao reformular um PPC e a escassez de tempo para promoção de uma reflexão sobre as melhores alternativas para atendê-las no currículo, conforme constatamos no relato a seguir:

[...] a gente estava fazendo uma revisão de curso, transformando os PIPE's nos PROINTER's, ficou criando os PROINTER'S, como eles são como programas interdisciplinares e também com vínculo com a extensão. Já estava no término disso, [quando] começou a chegar um monte de legislação que a PROGRAD viu que faltava isso no nosso curso, faltava aquilo, entre elas a "Educação Ambiental" que precisava incluir. Então, a gente incluiu, mas é uma coisa meio lateral vou dizer assim. Já veio no final do processo e não houve uma discussão, não houve leitura de materiais para a gente saber que aquela bibliografia que a gente estava incluindo era bibliografia adequada, a maneira de fazer é meio acessório porque junto com ela estão a educação prisional, as várias faixas etárias, vem um pacote de coisas para a gente incluir. Inclui a "Educação Ambiental", poxa, então vamos tentar entender o que é "Educação Ambiental" e como a gente inclui, vamos chamar alguém para conversar. Não, a gente tem que entregar o projeto daqui um mês e tem que incluir todas essas coisas. A gente colocou como conteúdo de um ou de dois PROINTER, mas é bem transversal.

A partir do diálogo com a participante Peroba, percebermos que esse processo aligeirado com a finalidade exclusiva de atender as normativas, além de não possibilitar a busca de melhores formas de se fazer essa inclusão também foi capaz de reunir diferentes temas no mesmo componente curricular sem ao menos dar oportunidade de avaliar a relação entre os mesmos.

Esse processo aligeirado também foi relatado pela participante Caliandra, ao afirmar que:

No Estágio II, quando a universidade indicou que esse era um tema que deveria ser incorporado em todos os projetos pedagógicos, a gente optou por colocar no Estágio de Língua II, que é um estágio do currículo antigo. Então, foi isso, lembro que a gente teve que rapidamente inserir a questão do meio ambiente, da educação a respeito das comunidades indígenas e afrodescendentes, então, ficou tudo neste estágio, Estágio II. Agora, no currículo novo, me parece que não tem uma disciplina específica, eu acho que esses temas estão aparecendo em mais de uma disciplina.

É possível notar, novamente, a concentração de diferentes temas em um único componente e uma preocupação em efetivar a inclusão dessas temáticas visando exclusivamente em atender uma exigência legal.

Ademais, o diálogo com a participante Caliandra vem corroborar o entendimento de Vasconcellos (2010), ao relatar a possibilidade de aperfeiçoamento do documento PPC por meio de sua revisão, quando a comunidade acadêmica de forma coletiva reavalia o que foi proposto no documento, seus resultados e traça novas metas a serem alcançadas. Nessa ação está o caráter não definitivo do PPC.

Essa dificuldade de fazer a inclusão da EA no currículo também é manifestada no diálogo com a participante Violeta, porém a sua fala revela que essa inserção no curso em que está vinculada foi, de alguma forma, pensada, ponderada, de modo a buscar um melhor “lugar” para EA no currículo daquele curso, haja vista que

Essa inserção veio da demanda de ter que inserir os componentes da Educação Ambiental e das Relações Étnico-raciais nos currículos. Então, a equipe se viu diante dessa questão. Como fazer essa inserção, com o currículo já em andamento, que é diferente de quando você para esboçar um currículo. O currículo já estava em andamento, aí veio essa demanda de que deveriam ser inseridas algumas disciplinas [temáticas]. Então, foi essa a discussão, pensar onde seria mais apropriado. Eu não me lembro se ela aparece em algum outro componente, mas um que achamos que seria interessante era justamente o estágio, para que essa discussão já estivesse ali, atrelada ao ensino. O batimento teoria e prática mesmo, então, por exemplo, a questão das Relações Étnico-raciais vai aparecer em várias disciplinas: aparece na Literatura, na Linguística Aplicada, aparece no Estágio também; agora a Educação Ambiental eu acho que a gente não sabe muito bem como encaixá-la. Assim como alguns cursos devem ter dificuldade para trazer essa discussão do Étnico-racial, pra nós isso é muito tranquilo porque a gente lida com isso a todo o momento. Agora a Educação Ambiental sempre parece uma coisa que está mais distante. É um desafio mesmo pensar como fazer isso parte da formação.

Vale ressaltar que a inserção da dimensão ambiental no currículo sem a necessidade de reformular o respectivo PPC se vale das normas de graduação da UFU, as quais permitem atualmente alterações curriculares cujo somatório de carga horária não ultrapasse a 10% da carga horária total do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2022). Tal inserção é avaliada pela participante como mais desafiante do que quando se tem a possibilidade de reformular o PCC e, conseqüentemente, o currículo como um todo.

É possível perceber pelas falas das participantes a falta de suporte institucional para preparar o corpo docente para essa tarefa, a impressão que temos a partir dos diálogos é que aqueles(as) que se encarregam da condução do processo de reformulação são surpreendidos no decorrer do processo com normativas que desconheciam e, como o trâmite desse processo exige aprovação em várias instâncias institucionais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2022), o tempo acaba se tornando escasso para promover uma reflexão mais aprofundada que o processo requer. Enfim, sigamos.

Em relação à inserção da EA nos currículos analisados, percebemos que todos os 20 cursos possuem um ou mais componentes curriculares indicados no seu PPC que atendem à legislação

ambiental, conforme Quadro 14:

Quadro 14- Componentes curriculares que atendem à legislação ambiental

Curso	Duração	Turno(s)	Componente(s) Curricular(es)	Carga Horária (Teórica+Prática)	Período	Cárater	Total de Componentes
1. Artes Visuais	4,5 anos (9 semestres)	Integral e noturno	Projeto Interdisciplinar - PROINTER I	(30+30)	2º	Obrigatório	5
			Projeto Interdisciplinar - PROINTER II	(30+30)	3º	Obrigatório	
			Projeto Interdisciplinar - PROINTER III	(60+60)	4º	Obrigatório	
			Projeto Interdisciplinar - PROINTER IV	(60+60)	5º	Obrigatório	
			Tópicos Especiais: Interfaces da Arte	(30+30)		Optativo	
2. Ciências Biológicas (Câmpus Pontal)	5 anos (10 semestres)	Noturno	Relação Sociedade e Meio Ambiente	(15+45)	9º	Obrigatório	12
			Bioética e Biossegurança	30 T		Optativo	
			Biogeografia	30 T		Optativo	
			Conservação e Manejo de Recursos Naturais	(30+15)		Optativo	
			Ecologia do Solo	(15+15)		Optativo	
			Ecologia de Ecossistemas	(30+15)		Optativo	
			Geologia Ambiental	(30+15)		Optativo	
			Gestão Ambiental	(15+15)		Optativo	
			Legislação do Profissional Biólogo	30 T		Optativo	
			Preservação do Meio Ambiente	(30+15)		Optativo	
			Queimadas e Saúde Ambiental	30 T		Optativo	
Resíduos Sólidos e Saúde Ambiental	30 T		Optativo				
3. Ciências Biológicas (Câmpus Santa Mônica)	4 anos (8 semestres)	Integral	Educação Ambiental	(30+30)	1º	Obrigatório	1
	5 anos (10 semestres)	Noturno					
4. Educação Física	4 anos (8 semestres)	Integral	Educação Ambiental e Educação Física	(45+15)	8º	Obrigatório	9
			PROINTER I	(30+30)	1º	Obrigatório	
			PROINTER II	(30+30)	2º	Obrigatório	
			PROINTER III	(30+30)	3º	Obrigatório	
			PROINTER IV	(30+30)	4º	Obrigatório	
			PROINTER V	(45+15)	5º	Obrigatório	
			Estágio Supervisionado I	(60+75)	6º	Obrigatório	

			Estágio Supervisionado II	(60+75)	7°	Obrigatório	
			Estágio Supervisionado III	(60+75)	8°	Obrigatório	
5. Enfermagem	5 anos (10 semestres)	Integral	Saúde Coletiva III	60 T	3°	Obrigatório	1
6. Física (Câmpus Pontal)	4,5 anos (9 semestres)	Noturno	PROINTER IV	(30+30)	4°	Obrigatório	2
			SEILIC	(30+15)	5°	Obrigatório	
7. Física (Câmpus Santa Mônica)	5 anos (10 semestres)	Noturno	Física Básica I	90 T	2°	Obrigatório	7
			Física Básica II	90 T	3°	Obrigatório	
			Física Básica III	90 T	4°	Obrigatório	
			Física Básica IV	60 T	5°	Obrigatório	
			Física Nuclear	30 T	7°	Obrigatório	
			Física Moderna e seu Ensino	60 P	7°	Obrigatório	
			PROINTER I - Docência e as Legislações	(30+30)	2°	Obrigatório	
8. Geografia (Câmpus Santa Mônica)	4 anos (8 semestres)	Matutino e noturno	Educação Ambiental	(45+15)	6°	Obrigatório	5
			Climatologia	(45+15)	1°	Obrigatório	
			Geologia	(45+15)	1°	Obrigatório	
			Hidrologia e Recursos Hídricos	(45+15)	2°	Obrigatório	
			Geomorfologia	(45+15)	2°	Obrigatório	
9. História (Câmpus Santa Mônica)	4 anos (8 semestres)	Matutino e noturno	História e Região	60 T	2°	Obrigatório	2
			Tópicos Especiais em História Ambiental	60 T		Optativo	
10. Letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola	4 anos (8 semestres)	Matutino	PROINTER II: Civilização e Cultura em Língua Espanhola	90 P	3°	Obrigatório	4
			PROINTER IV: Difusão da Língua Espanhola	90 P	5°	Obrigatório	
			Estágio Supervisionado de Língua Espanhola I	(30+75)	6°	Obrigatório	
			Estágio Supervisionado de Língua Espanhola II	(30+75)	7°	Obrigatório	
11. Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa	4 anos (8 semestres)	Noturno	Literatura Francófona: América do Norte – Antilhas	60 T	6°	Obrigatório	12
			Literatura Francófona – África	60 T	8°	Obrigatório	
			Culturas Francófonas	60 T	1°	Obrigatório	
			PROINTER I - A Francofonia e suas Manifestações Identitárias	90 P	2°	Obrigatório	
			PROINTER II - Elaboração de Projetos de Difusão de Língua Francesa e Culturas Francófonas	90 P	3°	Obrigatório	

			PROINTER III - Literatura e outras Artes: Linguagem na Francofonia	90 P	4°	Obrigatório	
			PROINTER IV - Diálogo Intercultural e Ações Educativas	90 P	5°	Obrigatório	
			Literatura Francesa: O romance I	60 T	6°	Obrigatório	
			Literatura Francesa: O Conto e a Fábula	60 T	5°	Obrigatório	
			Literatura Francesa: A poesia	60 T	4°	Obrigatório	
			Literatura Francesa: O teatro	60 T	7°	Obrigatório	
			Literatura Francesa: O romance II	60 T		Optativo	
12. Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa	4 anos (8 semestres)	Matutino e noturno	Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I	(15+90)	6°	Obrigatório	2
			Estudos Literários: Tendências Críticas	60 T	8°	Obrigatório	
13. Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras	4 anos (8 semestres)	Matutino	Educação, Cidadania e Diversidade	(30+30)	1°	Obrigatório	1
14. Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa	4 anos (8 semestres)	Matutino e noturno	Literatura Brasileira: Prosa I	60 T	1°	Obrigatório	3
			Literatura Brasileira: Prosa II	60 T	6°	Obrigatório	
			Literatura Brasileira: Poesia I	60 T	2°	Obrigatório	
15. Matemática (Câmpus Santa Mônica)	4 anos (8 semestres)	Integral	Cálculo Diferencial e Integral 4	90 T	5°	Obrigatório	2
			Oficina de Prática Pedagógica - PROINTER IV	60 P	7°	Obrigatório	
16. Música	4 anos (8 semestres)	Integral	Projeto Interdisciplinar - PROINTER I	60 P	2°	Obrigatório	1
17. Pedagogia (Câmpus Pontal)	4 anos (8 semestres)	Integral	Estágio Supervisionado II	(30+90)	6°	Obrigatório	3
	4,5 anos (9 semestres)	Noturno	Estágio Supervisionado III	(30+75)	7°	Obrigatório	
			Educação Ambiental	60 T		Optativo	
18. Pedagogia (Câmpus Santa Mônica)	5 anos	Matutino e noturno	Educação Ambiental	60 T		Optativo	1
19. Química (Câmpus Pontal)	5 anos (10 semestres)	Noturno	Bioquímica	(45+15)	8°	Obrigatório	17
			Cinética Química	(60+30)	8°	Obrigatório	
			Experimentação para o Ensino de Química	60 P	6°	Obrigatório	
			Físico Química de Soluções e Eletroquímica	(60+30)	7°	Obrigatório	
			PROINTER III	(30+30)	3°	Obrigatório	
			Química Analítica Qualitativa	60 T	3°	Obrigatório	

			Experimental				
			Química Analítica Quantitativa Experimental	60 T	4°	Obrigatório	
			Química Geral Experimental I	60 P	1°	Obrigatório	
			Química Geral Experimental II	60 P	2°	Obrigatório	
			Química Inorgânica Experimental	60 P	4°	Obrigatório	
			Química Orgânica Experimental	60 P	8°	Obrigatório	
			Análise Química de Alimentos	(15+45)		Optativo	
			Biomassa e Biocombustíveis	60 T		Optativo	
			Introdução à Química de Polímeros	(45+15)		Optativo	
			Introdução às Técnicas Voltamétricas	(30+30)		Optativo	
			Química Ambiental	60T		Optativo	
			Química Verde	60T		Optativo	
20. Teatro	5 anos (10 semestres)	Noturno	Projetos Interdisciplinares - PROINTER III	(30 +60)	4°	Obrigatório	2
	4,5 anos (9 semestres)	Integral	Corpo e Ambiente: Intervenções do movimento no espaço urbano	(15+45)		Optativo	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos PPC da UFU, 2022.

No que tange ao caráter do componente curricular, todos os cursos afirmam em seu PPC possuir, pelo menos, um componente obrigatório que aborda a temática, com exceção do curso de Pedagogia (Câmpus Santa Mônica) que contempla a EA em apenas um componente e de caráter optativo. A natureza optativa do componente, no nosso ponto de vista, torna a inclusão da EA frágil, haja vista que o(a) estudante poderá fazer opção por outro componente curricular para cumprir a sua carga horária de disciplinas optativas que não necessariamente àquela que contempla a EA. Acresce-se a isso o fato de haver a exigência de apenas uma única disciplina optativa para integralização curricular dentre um rol de 19 disciplinas optativas. Desse modo, não há garantia de que o(a) professor(a) em formação cursará o componente optativo de EA, com isso, o(a) estudante não terá acesso a uma formação que lhe será exigida na sua atividade profissional.

A esse respeito, a participante Violeta, ao ser solicitada a avaliar a inserção da EA no curso em que atua, vem ratificar essa exigência da profissão docente e revelar o papel que a inclusão da

EA desempenha:

Pensando nas experiências que eu tive eu acho que foram satisfatórias no sentido que deram a possibilidade de problematizar; eu me lembro de propostas bem interessantes que os alunos faziam a partir de música, de textos, e daí trabalhando a língua para pensar em alguma coisa mais prática com os próprios alunos. Mas é muito pontual. Eu não vou dizer que resolveu o problema, eu sei que é muito pontual, então, é uma forma de tentar uma inserção; porque como amanhã você estará na escola, você vai ter que trabalhar. Alguns efetivamente fizeram, implementaram a proposta que foi desenvolvida no estágio, mas ela cumpriu esse papel de dizer que não dá para fechar os olhos para isso. Acho que para ter um fôlego maior ela precisava permear mais componentes, por exemplo.

Nessa direção, a participante Amora, que é vinculada ao Curso de Pedagogia (Câmpus Santa Mônica), esclarece que além de abordar a EA no componente específico, de caráter optativo, também trabalha com a dimensão ambiental de modo transversal, na disciplina de Metodologia. A esse respeito, salienta que a diferença entre as disciplinas optativa e a de caráter obrigatório, no referido curso, diz respeito ao tempo disponível à temática, enquanto na disciplina específica toda a carga horária é destinada ao trabalho com EA, na disciplina Metodologia, a carga horária precisa ser distribuída entre outros conteúdos da disciplina. Nas palavras da participante:

*Eu trabalho tanto com a educação ambiental em uma disciplina específica, mas também dentro da disciplina de metodologia. Então, eu trabalho tanto de forma específica como de forma integrada. Isso é muito importante, porque isso precisa ser feito. O professor não pode sair com a ideia de que agora vamos parar tudo e vamos fazer educação ambiental. A educação ambiental tem que ser feita no dia a dia, no cotidiano. **Eu disse a pouco que a educação ambiental entrelaça o fator político e o fator pedagógico**, porque, quando uma grande empresa, por exemplo, produtora de refrigerante, vai lá na escola e diz: "Vamos fazer um projeto aqui de recolher reciclável. E aí eu vou dar computador para escola". **Nós temos que ter um professor que saiba pensar o jogo político e de marketing que essa empresa está construindo sobre os alunos.** Quer dizer, essa empresa joga no mercado e faz o público consumidor pagar bilhões de reais em descartável, plástico, que vai para o lixo e depois vem aqui na escola, diz que vai dar computador para a escola e vai ficar com a imagem de que é uma empresa ambientalmente correta? Então, o professor tem que ter essa leitura, porque nós temos um mercado, nós temos o consumidor, nós temos a superprodução. **Isso envolve uma leitura crítica sobre o mundo, de como essas coisas funcionam. Então, a gente tem sempre que estar com essa leitura crítica, que é uma leitura que envolve conhecimento, que envolve questões pedagógicas e que envolve a compreensão de como a economia funciona. De como a sociedade de consumo funciona.*** ^[P] _[SEP]

Nessa fala da participante é possível perceber a relação com o pensamento de Freire (2020) sobre a importância de estar atento e de ser capaz de fazer a leitura crítica do mundo e, sobretudo, a natureza política do processo educativo. Isto é, sobre a necessidade de haver clareza por parte do(a) docente ao se posicionar frente aos desafios que lhe são impostos no cotidiano da sala de aula.

O diálogo com a participante Amora sinaliza que o trabalho com a EA está sendo desenvolvido em outro componente que não aquele específico, de caráter optativo, porém, revela que essa prática fica a cargo do(a) docente, portanto, sem nenhuma garantia que os(a) professores(as) em formação naquele curso terão acesso a essa formação, haja vista a dependência do crivo do(a) responsável pela disciplina. E tal situação não se restringe somente ao curso em

questão. A fala da participante Peroba vem ratificar esse entendimento, quando afirma que:

Não vou dizer que o professor trabalha se quiser, mas precisa ter um esforço nosso para trabalhar, mas às vezes nem sempre todos estão dispostos a trabalhar. A gente pode fazer recortes de conteúdo dentro dos PROINTERS e deixar alguma coisa de lado e escolher outra, a depender um pouco do perfil da turma também. A gente trabalha muito no perfil da turma. Mas eu pelo menos tenho tentando trabalhar e acho que os colegas também, o corpo docente da pedagogia de teatro pelo menos a gente tem bastante essa consciência da necessidade desse trabalho. (Peroba)

Esses relatos vêm reforçar a importância da curricularização da EA por força de lei, haja vista que de outra forma dificilmente ela se daria. Ademais, o caráter punitivo da normativa leva de modo inevitável à adequação, conforme admite o participante Tamboril:

Na Biologia, como eu disse foi na revisão curricular de 2005/2006, mais ou menos, por causa da exigência do MEC. A partir de 2002 que mudou a carga horária, então, aproveitou-se esse momento de revisão e revisou outras coisas dentre elas a Educação Ambiental. Porque havia de se ter uma composição de carga horária. A Educação Ambiental ficou ali naquele momento, até porque as avaliações do Ministério da Educação chegam e cobram. Não é uma opção do curso. Se não tiver, ele perde ponto. É isso.

Portanto, em um primeiro momento a inclusão da EA por imposição legal parece ser imprescindível, conforme corrobora o diálogo com a participante Violeta:

[...] a gente vê que - como de fato - se você não tem uma normativa para colocar isso no currículo vai ficando abandonado. Por mais que a gente fale que vai abordar... ah, não vai, a questão é como articular para não, necessariamente, tudo talvez ter que ser disciplinarizado, porque chega uma hora que não cabe no currículo, você tem que fazer escolhas. Mas é de extrema importância isso porque se você tem uma resolução do MEC que ignora, por exemplo, a Educação Ambiental, Direitos Humanos, Diversidade... A tendência é que isso não apareça. Então, eu acho que começa lá de cima mesmo essas políticas públicas nos documentos institucionais que vão dar maior ou menor visibilidade, maior ou menor importância a toda essa discussão.

Nessa direção, buscamos analisar como foi feita essa inserção nos cursos de Licenciatura, a partir das ementas, objetivos, programas e bibliografia, constantes das fichas das disciplinas que o PPC afirma contemplar EA.

Ao analisarmos esses documentos, constatamos que a inclusão da dimensão ambiental no Curso de Artes Visuais se deu em cinco componentes curriculares, cuja proposta está bem entrelaçada com a área de artes, tendo como palavras-chave: arte pós-colonialista, diálogo intercultural, direitos humanos, experiências estéticas, consciência corporal, arte socialmente engajada, estética relacional e interdisciplinaridade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018).

Em relação ao curso de Ciências Biológicas (Câmpus Pontal), o PPC do curso indica que a inclusão da EA foi contemplada em 12 componentes, dentre esses, há apenas um único componente de caráter obrigatório, denominado de *Relação Sociedade e Meio Ambiente*, em que há a previsão

de se trabalhar a perspectiva histórica, conceito e tendências da Educação Ambiental, isto é, há a proposta de se trabalhar sobre a EA. Os demais componentes são específicos da área de Ciências Biológicas e com proximidade com a EA, os quais abordam os seguintes assuntos: fundamentos da ética e da bioética; conservação e manejo da diversidade biológica e de ecossistemas; monitoramento e conservação de população e de comunidades; biologia e caracterização geral do solo; decomposição de matéria orgânica; estudo de componentes abióticos e bióticos presentes em ecossistemas. estudo sobre a estrutura e funcionamento de ecossistemas; processos hidrológicos e uso da água; avaliação de riscos naturais; interação homem-ambiente. planejamento do uso da terra; energia e recursos materiais da terra; meio ambiente, mudança global e impactos humanos na terra; noções gerais de ecologia; ciclos biogeoquímicos; poluição atmosférica, do solo, sonora, radioativa e das águas; a problemática das queimadas; conceitos e definições de resíduos sólidos; características físicas, químicas e biológicas. potencial de impacto ambiental no meio físico associados aos resíduos sólidos e tratamento e disposição final dos resíduos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018a).

Já o PPC do curso de Ciências Biológicas (Câmpus Umuarama) indica um único componente que atende à legislação ambiental, denominado *Educação Ambiental*, de caráter obrigatório e situado no primeiro período da grade curricular do curso. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018b)

A criação de componente específico de EA encontra-se em desacordo com as recomendações da PNEA (BRASIL, 1999), as quais foram confirmadas pelas DCNEA (BRASIL, 2012a). Contudo, por se tratar de área voltada ao aspecto metodológico, é resguardada a prerrogativa aos cursos de licenciatura de ofertarem a EA em disciplina específica na exceção presente na normativa, a qual estabelece que “nos cursos, programas e projetos de graduação, pós-graduação e de extensão, e nas áreas e atividades voltadas para o aspecto metodológico da Educação Ambiental, é facultada a criação de componente curricular específico” (BRASIL, 2012a, p. 3).

Tavares Júnior e Cunha (2015) corrobora esse entendimento ao afirmar em seu artigo intitulado “Educação Ambiental como disciplina na formação dos biólogos: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia” que essa inclusão de forma disciplinar contraria o princípio da interdisciplinaridade da EA. Nesse estudo, os autores buscaram avaliar a inserção como disciplina, no curso de Ciências Biológicas daquela IES, ministrada no primeiro e segundo semestre de 2009. Embora considerem que essa inserção tenha garantido a presença da temática no currículo do curso,

Tavares Júnior e Cunha (2015) avaliam que

[...] sua desarticulação com as demais disciplinas sugeriu que tal inserção tenha ocorrido do mesmo modo como se insere qualquer outra disciplina. Apesar de ter sido organizado na perspectiva da multi e da interdisciplinaridade, a disciplina foi inserida em um currículo que, na prática, é disciplinar. A interdisciplinaridade deveria ser desenvolvida pelo núcleo de formação pedagógica, do qual a disciplina faz parte, porém, isso não ocorreu. Convém ressaltar que a proposta interdisciplinar não deveria se restringir às disciplinas do núcleo, mas se estender a todas as disciplinas do curso. A forma disciplinar, que acabou prevalecendo no atual projeto pedagógico do curso, implicou em uma limitação para a EA, uma contradição a um de seus princípios básicos, que é a compreensão abrangente da realidade a ser atingida pelo enfoque interdisciplinar. (TAVARES JÚNIOR; CUNHA, 2015, p. 109).

Ademais, em relação à carga horária da disciplina, os autores concluíram que, ainda que o componente tenha sido considerado satisfatório por alunos e pela professora responsável pelo componente no período analisado, “as 60 horas se revelaram insuficientes para dar conta tanto dos aspectos teóricos, que se mostraram muito complexos, quanto dos aspectos práticos da EA, os quais exigem maior tempo e disponibilidade dos alunos”. (TAVARES JÚNIOR; CUNHA, 2015, p. 111).

Em relação ao curso de Educação Física, o PPC do curso indica 9 componentes curriculares que atendem à legislação ambiental, sendo todos de caráter obrigatório, com carga horária prática e teórica e com presença garantida em todos os semestres do curso. Sendo que no último semestre, há a concentração de dois componentes, sendo um deles, denominado *Educação Ambiental e Educação Física*, que traz a seguinte ementa:

Relação entre ser humano e ambiente. História, conceito e tendências da Educação Ambiental. Educação Ambiental no Ensino básico e em espaços não formais. Corporeidade nas relações ser humano e ambiente. Vivências em Educação Ambiental. Elaboração de projetos em Educação Ambiental. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018d, n.p.).

No que tange aos demais componentes, a EA está presente nas fichas das disciplinas de modo transversal, cujos objetivos elencados estão, entre outros, relacionados a “processo de construção da identidade profissional”; “profissão docente e seus papéis sociais em situações de ensino e aprendizagem relacionadas à questão das diferenças multiculturais de gênero, sexualidade, raça/etnia, deficiência e geração entre outras, no ambiente escolar”; “formação cidadã”; “diferenças multiculturais e respectivos marcadores sociais”; “articulação entre saberes acadêmicos escolares e comunitários”; “temas transversais: diversidades de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, educação especial, direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas”. Além disso, constam nesses documentos, de modo recorrente, como objetivos, a promoção da aproximação entre a universidade e a escola por meio da pesquisa e da extensão.

Já o curso de Enfermagem contempla a EA em um único componente de caráter obrigatório, intitulado: “Saúde Coletiva III”, no qual apresenta a EA de modo bem entrelaçado com as questões da área de saúde, conforme percebemos na ementa da disciplina:

Modelos de Atenção à Saúde. Introdução ao estudo e aplicação de métodos de apreensão do processo saúde-doença mediante a identificação, análise e discussão das condições sociais, políticas e culturais de sua produção. Desenvolvimento e avaliação de inquérito de saúde e construção do perfil demográfico e epidemiológico de uma dada população. Diferenças dos perfis demográfico e epidemiológico a partir das características etno-raciais. Vigilância Epidemiológica, Vigilância Sanitária, vigilância ambiental, Vigilância a Saúde, Imunização. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018e, n.p.).

Nessa direção, o participante Gonçalo argumenta que não *costuma* “*desassociar Educação Ambiental da educação em saúde em alguns pontos, até porque a gente não pode* Embora, reconheça presenciar no seu trabalho cotidiano, com resíduo sólidos e *Aedes aegypti*, “*a dificuldade da população tanto em absorver, mas também a entender a ligação entre as questões ambientais [...] e as questões de saúde pública*”. Tal diálogo vem referenciar a proposta de trabalho apresentada no curso de Enfermagem em que se evidencia a associação entre EA e Saúde.

No que tange ao Curso de Física (Câmpus Pontal), a indicação feita pelo PPC do curso diz respeito a dois componentes de caráter obrigatório que atendem à normativa ambiental, que são *Seminário Integrado das Licenciaturas (SEILIC)* e *PROINTER IV*. Ambos os componentes traçam como objetivo a interdisciplinaridade, debates e ações sobre direitos humanos e diversidades. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018f, n.p.)

Já o Curso de Física (Câmpus Santa Mônica) aponta sete componentes de caráter obrigatório que atendem à Legislação Ambiental, os quais são: *Física Básica I, Física Básica II, Física Básica III, Física Básica IV, Física Nuclear, Física Moderna e seu Ensino e PROINTER I - Docência e as Legislações*. Os objetivos elencados nas fichas das referidas disciplinas estão, entre outros: discutir impactos ambientais e sociais e tecnológicos relacionados ao conceito de Mecânica, de Ondas e Termodinâmica, de Eletromagnetismo, de Óptica. Além de “promover a aproximação entre a universidade e a escola visando à identificação, distinção e avaliação dos elementos características da identidade profissional no mundo contemporâneo; Refletir a profissão docente e seus papéis sociais em situações de ensino e aprendizagem relacionadas à questão das diferenças multiculturais de gênero, sexualidade, raça/etnia, direitos humanos, entre outras, no ambiente escolar; Apresentar e discutir as diversas legislações vigentes visando à conscientização a respeito dos diversos espaços escolares, tais como: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e

Tecnológica, Educação no Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola; Analisar o papel da escola e da Física no processo de formação humana.” Por outro lado, há componentes como *Física moderna e seu ensino*” e *Física nuclear* em que não conseguimos identificar a presença da EA na ficha do componente, haja vista que a proposta de trabalho nos pareceu direcionada especificamente ao trabalho técnico e pragmático da área, como se vê em suas ementas, respectivamente: “Física Moderna e Contemporânea na sociedade atual; Materiais Didáticos e propostas metodológicas para o ensino da Física Moderna e Contemporânea; Divulgação Científica e a Física Moderna e Contemporânea: Espaços e Mídias; Propostas de Estratégias para o Ensino e divulgação da Física Moderna e Contemporânea.” e “1. Introdução às interações fundamentais e partículas elementares; 2. Propriedades macroscópicas dos núcleos; 3. Massas nucleares; 4. Modelos nucleares; 5. Radioatividade; 6. Fissão e fusão nuclear.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018g, n.p.)

A criação de disciplina específica *Educação Ambiental*, de caráter obrigatório, foi a opção feita pelo Curso de Geografia (Câmpus Santa Mônica) para atender à normativa ambiental. Além de mais quatro componentes que o PPC afirma abordarem a questão ambiental, que são *Climatologia*, *Geologia*, *Hidrologia e Recursos Hídricos* e *Geomorfologia*, sendo que todos os cinco componentes compartilham da mesma carga horária, 45 horas teóricas e 15 práticas. Em relação à disciplina específica, ela traz como objetivo geral a análise dos diferentes problemas socioambientais contemporâneos, buscando compreender sua intensificação como decorrência do processo histórico de constituição das sociedades. Já os demais componentes ainda que o PPC do curso os indique haver proposta de trabalho com a EA, não é possível perceber a presença da temática nas fichas das disciplinas. Tais fichas demonstram tratar exclusivamente de conteúdos específicos da área, com exceção do componente “Hidrologia e Recursos Hídricos”, que estabelece como objetivo: “Demonstrar e discutir a dinâmica têmporo-espacial das diferentes fases e processos do ciclo hidrológico, enfatizando as interações entre a dinâmica hidrológica e os demais aspectos geobiofísicos e socioeconômicos da superfície terrestre, incluindo questões relacionadas à disponibilidade e qualidade da água e políticas públicas dirigidas à sua utilização.”(UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018h, n.p.)

O Curso de História (Câmpus Santa Mônica) fez a opção pela abordagem transdisciplinar em dois componentes curriculares, de caráter distintos. Enquanto o componente *História e Região*, de caráter obrigatório, visa “promover reflexão teórico-metodológica sobre as abordagens históricas locais e regionais e o estudo crítico da historiografia, numa perspectiva interdisciplinar”; o *Tópicos*

Especiais em História Ambiental, de caráter optativo, busca “Estudar a historicidade do conceito de Natureza, desde o mundo greco-romano até a contemporaneidade, levando em consideração as relações entre homem e natureza ao longo dos diversos momentos históricos. - Analisar a emergência das ciências naturais e suas formas de compreender o mundo, meio ambiente e ecologia no século XIX. - Discutir as relações entre homem e natureza no contexto da consolidação da economia capitalista global; avaliar o impacto sobre o meio ambiente resultante das revoluções industriais. - Compreender o início dos movimentos de preservação e conservação da natureza que emergiram a partir de meados do século XIX, relacionando-os com os movimentos culturais, sociais e políticos até a atualidade”. Isto é, enquanto o primeiro visa aspectos mais específicos, local/regional, o segundo busca aspectos gerais, mais abrangentes ao longo de diversos momentos históricos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018i, n.p.)

Em relação à Licenciatura em Letras: Espanhol, embora o projeto pedagógico daquele curso indica 4 componentes curriculares relacionados à EA, a impressão que se tem é que as disciplinas de estágio supervisionado (*Estágio Supervisionado de Língua Espanhola I* e *Estágio Supervisionado de Língua Espanhola II*) estão voltadas exclusivamente para a especificidade do curso. Tal impressão é sustentada pela análise das fichas das duas disciplinas, sobretudo pela ementa, que constitui um breve resumo do que se vai estudar, a saber: “Abordagem comunicativa para o ensino das quatro habilidades em língua espanhola, observação do espaço escolar, planejamento, avaliação, regência de sala de aula” e “Abordagem comunicativa para o ensino da habilidade de leitura e compreensão de textos escritos em língua espanhola, observação do espaço escolar, planejamento, avaliação, regência de sala de aula. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2017, n.p.)

Nessa direção, o diálogo com a participante Caliandra vem corroborar esse entendimento, quando explica a relação da EA com o componente:

Ele [o assunto] é integrado a uma disciplina existente e desenvolvido como um tema. É quase como se ele estivesse a serviço de outro componente que é a leitura e desenvolvimento da competência escrita e da compreensão leitora em língua espanhola, no caso do Estágio II. Então, eu acho assim pra usar um termo que a gente às vezes usa na área é: o texto como pretexto pra estudar gramática, que é uma coisa que a gente evita, mas no caso da Educação Ambiental, na maioria das vezes, o tema serviu de pretexto para trabalhar com o texto. Ah! Que tristeza né, falar assim, mas...

Por outro lado, os demais componentes (*PROINTER II: Civilização e Cultura em Língua Espanhola* e *PROINTER IV: Difusão da Língua Espanhola*) contemplam a EA em diversos itens das fichas, bem como nas ementas, a saber: ênfase no multiculturalismo, como objetivo específico; “Integração a valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a

conservação do meio ambiente”, como ementa; “O ensino de Língua Espanhola e a lei nº 9795, de 27 de abril de 1999: reflexões e atividades” e “Articulação do estímulo, fortalecimento e consciência crítica sobre a problemática ambiental e social”, no programa da disciplina. Além de constar obras e legislações em suas bibliografias que contemplam a temática. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2017, n.p.)

Ao analisar as fichas dos 12 componenetes curriculares que o PPC de Licenciatura em Letras: Francês, percebemos a ausência explícita da EA nesses documentos e novamente a impressão que os componenetes estão voltados exclusivamente para a especificidade do curso. No entanto, percebemos também a existência de possibilidades de se abordar a temática haja vista que os componentes propõem diálogos interculturais, trabalho com gêneros literários diversos, como poesia, prosa, romance e etc, isto é, tais propostas tem um diálogo facilitado com a dimensão ambiental, ficando a critério do(a) professor(a) formador(a) estabelecê-lo. A ressalva que observamos encontra-se no componenete *PROINTER IV - Diálogo Intercultural e Ações Educativas*, que traz de modo explícito como objetivo “[...] Demonstrar que o compartilhamento de diferentes visões de mundo desenvolve um sentimento de conjunto de pertencimento a uma mesma esfera, ou seja, a humana, através de reflexões interculturais; Contribuir para a gestão democrática da diversidade cultural como enriquecimento pedagógico através de práticas educativas que facilitem o diálogo intercultural.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2017a, n.p.)

Em relação à Licenciatura em Letras: Inglês, os documentos analisados dos componenetes, *Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I* e *Estudos Literários: Tendências Críticas*, ambos de caráter obrigatório, trazem de modo explícito o trabalho com a EA, conforme podemos perceber nas ementas, respectivamente: “Estudo teórico e a prática crítico-reflexiva de formação de professores de língua inglesa; ensino de língua inglesa e a educação ambiental; elaboração de planos de curso, planos de aula e projetos didáticos; elaboração e adaptação de material didático; observação de aulas; regência na escola regular.” e “Estudos literários: tendências contemporâneas da crítica literária; literatura e educação ambiental.” Além de apresentar na bibliográfica básica do primeiro componente uma obra de relevância para o campo ambiental: “CARVALHO, I. C.M. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.” e, no programa do segundo componente, as escolas “Crítica Marxista”, “Estudos Culturais” e “Pós-colonialismo”, entre outras escolas críticas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2017b, n.p.)

Já o componenete *Educação, Cidadania e Diversidade*, ofertado em caráter obrigatório pela Faculdade de Educação ao Curso de Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras, no item

objetivo geral, pontua o comprometimento da disciplina com a cidadania e para o atendimento da diversidade. Nesse sentido, o documento analisado afirma ter como objetivo “oferecer espaço para leituras, discussões, reflexões e compreensão da Educação Especial na perspectiva educacional e pedagógica inclusiva, atendendo a diversidade, além de condições para que os profissionais da educação busquem alternativas pedagógicas para responderem também às particularidades decorrentes das diversas deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Embora pareça que a ficha do componente curricular esteja em sintonia com o trabalho da EA, o que nos chamou a atenção foi a discrepância entre a carga horária do componente (30 horas teóricas e 30 práticas) e a extensão desse documento, enquanto a média dos componentes é de duas páginas, esse componente ocupa 5 páginas, com um programa com quatro tópicos e 28 subtópicos. Além disso, a ficha traz 41 referências bibliográficas, levantando, assim, dúvida sobre sua exequibilidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018j, n.p.).

O PPC de Letras: Português, assim como a Licenciatura em Letras: Francês, optou por fazer a inserção da EA em componentes da área de Literatura, de caráter obrigatório, porém diferentemente daquele curso, a habilitação em Língua Portuguesa evidenciou a dimensão ambiental nas fichas dos três componentes (*Literatura Brasileira: Prosa I*, *Literatura Brasileira: Prosa II* e *Literatura Brasileira: Poesia I*), conforme podemos constatar nas suas ementas, respectivamente: “A formação da prosa brasileira. Educação para Relações Étnico-raciais. Educação Ambiental.”; “Estudo da prosa brasileira na Modernidade e na Contemporaneidade. Educação para as Relações Étnico-raciais. Educação Ambiental.” e “Formação do sistema literário brasileiro. Constituição da poesia nacional. Educação para as Relações Étnico-raciais. Educação Ambiental.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2017c, n.p.)

No que tange ao curso de Matemática (Câmpus Santa Mônica), o seu PPC indica dois componentes que atendem à Legislação Ambiental, ambos de caráter obrigatório, *Cálculo Diferencial e Integral 4* e *Oficina de Prática Pedagógica - PROINTER IV*, assim como o curso de Física (Câmpus Santa Mônica), não identificamos a presença da EA em nenhum dos itens das fichas dos componentes, muito pelo contrário, ao analisarmos esses documentos percebemos que o foco das disciplinas encontra-se voltado exclusivamente para aspectos pragmáticos do curso, conforme demonstram suas ementas, respectivamente: “Curvas parametrizadas; integrais de linha e aplicações; campos conservativos e Teorema de Green; superfícies parametrizadas; integrais de superfícies e aplicações; Teoremas de Gauss e Stokes; equações diferenciais de primeira e segunda ordem” e “Técnicas básicas de contagem; funções geradoras; relações de recorrência; noções

básicas sobre grafos; atividades práticas”. No programa da disciplina de cálculo, especificamente no item 3.6, tópico Equações diferenciais ordinárias de primeira ordem, é possível percebermos nitidamente margem para o trabalho com a EA, quando estabelece como programa “Aplicações: estudo da dinâmica populacional de espécies, do depósito de resíduos atômicos (à luz da referência Martin Braun), da despoluição de lagos e rios, bem como a discussão do modelo de crescimento de peixes de Von Bertalanffy”. No entanto, essa identificação infelizmente fica totalmente condicionada à condução da disciplina pelo(a) professor(a) formador(a), que poderá determinar se a abordagem se limita exclusivamente aos cálculos matemáticos, portanto, exclusivamente pragmática ao curso ou se haverá problematização e estabelecimento de relação com os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, etc. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018k, n.p.)

O curso de Música também fez a opção por incluir a EA em projeto interdisciplinar, denominado de *Projeto Interdisciplinar - PROINTER I*, também de caráter obrigatório. O PPC indica apenas esse único componente que atende à legislação ambiental, cuja ementa afirma que o componente “pretende estabelecer reflexões sobre a música como prática social e sobre de que forma essa perspectiva permite ver os contextos sociais como determinantes do gosto e de relações (de gênero, étnico-racial, sexual, religiosa, de faixa geracional) com a música. Além de instrumentalizar o olhar para enxergar e refletir sobre essas relações, esse componente curricular pretende construir o respeito à alteridade, ao estudar a música como um direito educacional, humano e inclusivo de pessoas em cumprimento de medidas socioeducativas e de pessoas portadoras do Transtorno do Espectro Autista. Discussões sobre as paisagens sonoras como construções humanas e suas repercussões na educação ambiental complementam a intenção desse componente curricular em contribuir para a formação cidadã dos licenciandos, visando a problematização e a superação da discriminação e do preconceito no campo das diferenças socioculturais”.(UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018l, n.p.)

Já o curso de Pedagogia (Câmpus Pontal) afirma contemplar a EA em três componentes curriculares, dois de caráter obrigatório e um optativo, sendo respectivamente, *Estágio Supervisionado II*, *Estágio Supervisionado III* e *Educação Ambiental*. Como a ficha deste último componente curricular é exatamente idêntica ao documento do curso de Geografia (Câmpus Pontal), não faremos novamente sua análise. Em relação aos demais componentes, o foco das disciplinas está voltado para questões da área: organização do trabalho pedagógico, trabalho docente e materiais pedagógicos referente aos anos iniciais do ensino fundamental, relação aluno-

professor, planejamento e avaliação. A única menção que poderíamos forçar uma aproximação com a EA está presente no último objetivo, dentre os sete objetivos elencados dos componentes, articular o conteúdo com a temática do ciclo: diálogos interculturais. O uso do termo forçar uma aproximação diz respeito ao fato de que não se nota a presença da EA em nenhum outro item da ficha, tais como: ementa, programa, bibliografia básica e bibliografia complementar. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018m, n.p.)

Por sua vez, o curso de Pedagogia (Câmpus Santa Mônica) fez a opção por contemplar a EA em um único componente, específico e de caráter optativo, a qual apresenta a seguinte ementa: “Fundamentos epistemológicos da Educação Ambiental; diferentes abordagens da pesquisa nesta área: a educação como temática transversal nos PCNs e nas práticas educativas na Educação Infantil e Ensino Fundamental.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2006, n.p.). A inclusão de forma disciplinar, contrariando o princípio da interdisciplinaridade da EA, e a fragilidade da natureza da disciplina optativa já foram discutidos no início deste subtema, por isso, não nos atentaremos a esses fatos que torna a inclusão da EA em um curso basilar de formação de professores(a) extremamente frágil.

O participante Murici vem coadunar com esse entendimento, ao ser solicitado a emitir uma avaliação sobre o tratamento dado a EA em outros cursos de Licenciatura, ele afirma que “A educação ambiental precisa ter um maior diálogo com os outros cursos de licenciatura. Tem curso de licenciatura que não tem educação ambiental como obrigatória, tem como optativa. Então, isso eu já vejo como um problema muito sério. Um curso de licenciatura que não tem educação ambiental como obrigatória, eu já vejo que é uma deficiência.” ^[P]_[SEP]

Nessa direção, o diálogo com Tamboril vem compartilhar do mesmo incômodo com o currículo da Licenciatura em Pedagogia (Câmpus Santa Mônica), a saber:

[...] a minha experiência institucional [...] mostra que há esta permanente necessidade de justificativa entre os pares. Para que a gente então consiga manter a disciplina. Raramente, uma disciplina - digamos - é colocada para fora, mas não é, mas já aconteceu. Acho que a tendência dos alunos é cada vez exigirem mais esse processo de revisão, vias os mecanismos possíveis. Então, veja são elementos desde externos até internos, uns mais objetivos e outros mais subjetivos, eu elencaria todos para justificar a presença. Para começar hoje, é uma questão constitucional. Não me sinto confortável com o curso de Pedagogia presencial da UFU não ter a disciplina de Educação Ambiental [como obrigatória] e o curso a distância em Pedagogia ter.

Em oposição a esse escasso número de componente que aborda a EA, o Curso de Química (Câmpus Pontal) indica em seu PPC 17 componentes, sendo 11 de caráter obrigatório e 6 de caráter optativo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018n, n.p.).

Ao analisarmos as fichas desses componentes, percebemos que em três desses (*Bioquímica,*

Cinética Química e Físico Química de Soluções e Eletroquímica) não há nenhuma menção à EA e os itens das fichas encontram-se voltados exclusivamente para aspectos específicos da área, como podemos perceber na ementa do componente Bioquímica: “Introdução à bioquímica. Proteínas. Enzimas. Carboidratos. Lipídeos. Bioinformática. Bioenergética celular e ciclo do ATP. Metabolismo catabólico de carboidratos e lipídeos. Valência”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018n, n.p.).

Embora a questão ambiental esteja presente em nove componentes curriculares (*Química Analítica Qualitativa Experimental, Química Analítica Quantitativa Experimental, Química Geral Experimental I, Química Geral Experimental II, Química Inorgânica Experimental, Química Orgânica Experimental, Análise Química de Alimentos, Introdução à Química de Polímeros e Introdução às Técnicas Voltamétricas*), ela parece estar voltada exclusivamente aos aspectos pragmático e técnico do curso, como podemos perceber na ementa da disciplina *Química Inorgânica Experimental*: “1. Estudo da reatividade e propriedades dos metais alcalinos e alcalinos terrosos. 2. Estudo da obtenção e reatividade do Hidrogênio. 3. Estudo da reatividade e propriedades da família do Boro. 4. Estudo da reatividade e propriedades do Grupo 14 – C ao Pb. 5. Estudo da reatividade e propriedades do Grupo 15 – Grupo do Nitrogênio. 6. Estudo da reatividade e propriedades do Grupo 16 – Grupo do Oxigênio. 7. Estudo da reatividade e propriedades do Grupo 17 – Grupo dos Halogênios. 8. Noções da química descritiva dos elementos do bloco d. 9. Gestão ambiental em laboratórios químicos”. Ao analisarmos o programa das disciplinas, a percepção sobre o foco pragmático do componente é confirmada, pois as nove fichas dos componentes trazem a mesma descrição no programa, a saber: “Gestão ambiental em laboratórios químicos: impacto ambiental de resíduos químicos. Gerenciamento de resíduos químicos. Minimização da produção de resíduos químicos em práticas didáticas. Gerenciamento de resíduos químicos em laboratórios didáticos”. O aspecto técnico dos componentes pode ser bem exemplificado no programa da disciplina *Introdução às Técnicas Voltamétricas*, em que além do tópico “Gestão ambiental” apresenta “Técnicas voltamétricas aplicadas ao monitoramento ambiental”, assim descrita: “Determinação voltamétrica de poluentes orgânicos (pesticidas, disruptores endócrinos, compostos aromáticos, etc.). Determinação voltamétrica de poluentes metálicos (Pb^2 , Cd^2 , Hg^{2+} , etc.). Técnicas voltamétricas como ferramentas analíticas para avaliação da qualidade de águas naturais”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018n, n.p.).

É fato que, em comum, os nove componentes possuem carga horária total ou parcial de trabalho prático em laboratório, porém não há sequer menção a possibilidade de abordagem de outros

aspectos que envolvam o ensino de Ciências/Química, como uma abordagem crítica, por exemplo.

Por outro lado, as fichas dos componentes *Química Verde* e *Química Ambiental*, ainda que apresentem uma proposta de abordagem técnica e pragmática, nesses documentos são traçados objetivos mais alinhados à EA, como percebemos nos objetivos do primeiro componente: “[...] Aumentar a conscientização dos discentes sobre a importância de práticas que garantam o desenvolvimento sustentável.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018n, n.p.), porém são optativos.

Em relação aos três últimos componentes indicados pelo PPC de Química (Câmpus Pontal), *Experimentação para o Ensino de Química, Biomassa e Biocombustíveis* e *PROINTER III*, além da presença explícita da EA, essas disciplinas trazem uma perspectiva de abordagem crítica e articulada, como percebemos na ementa do último componente, a saber: “Educação em Química e Direitos Humanos, um diálogo possível?; Relações Ciência, Tecnologia e Sociedade; Saberes tradicionais e científicos no ensino de ciências/Química; Ensino de Ciências/Química para a Educação de Jovens e Adultos (EJA); Inclusão; Elaboração de projetos pedagógicos e materiais didáticos para aulas de Química.”. Além disso, estabelece no programa desse componente a proposta clara de formação docente em uma perspectiva de agente de transformações sociais.

O PPC da Licenciatura em Teatro indica dois componentes que contemplam a EA: *Projetos Interdisciplinares - PROINTER II* e *Corpo e Ambiente: Intervenções do movimento no espaço urbano*, sendo o primeiro obrigatório e o último optativo. Assim como aconteceu com a Licenciatura em Artes Visuais, ambos os componentes do curso de Teatro nos pareceram estar bem integrados com a área do curso, conforme demonstram a ementa do primeiro componente: “Condução orientada de projetos práticos de estudo que abordem a escola e os diferentes espaços de Educação Básica, suas estruturas e interfaces. As relações sociais e políticas estabelecidas por e a partir da escola. Os modos como o ensino do Teatro aborda as diversidades (étnicas, religiosas, de gênero, faixa geracional), questões ambientais e os direitos humanos na escola.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2017d, n.p.).

Desse modo, ao finalizarmos a análise desses documentos temos a sensação de que o(a) professor(a) formador(a) é o agente principal nessa dinâmica.

Santos (2015) vem corroborar esse entendimento, ao afirmar que os documentos norteadores do currículo (PPC, normativas, diretrizes e orientações curriculares) são,

também, um construto que expressam o pensar/agir de um grupo sujeitos a respeito do “conhecimento eleito como formativo”, mas que só será implementado se outros grupos de sujeitos também considerarem tais conhecimentos como formativos. Tal escolha pode

ocorrer de forma impositiva, receptiva, omissa, consciente ou inconsciente, mas sempre será definida pelos sujeitos que compõem a IES. Por essa razão, a inserção da EA nos currículos dos cursos de licenciatura envolve tanto aspectos normativos e demandas sociais quanto os sujeitos que integram a comunidade acadêmica, em especial os docentes, por serem eles os autores da práxis pedagógica que conduz à formação de outros sujeitos. (SANTOS, 2015, p. 106).

Tal compreensão se deu, na presente pesquisa, em decorrência dos diálogos com os(as) docentes que revelaram duas situações distintas. De um lado, há professores(as) que reconhecem a relevância da questão e abordam a EA mesmo que a ficha do componente não traga a previsão desse trabalho e, por outro lado, há docentes que ainda que o currículo faça a previsão na ficha do componente do trabalho com a EA simplesmente não o fazem, por inúmeros fatores, entre estes, os diferentes assuntos que uma única ficha de componente contempla.

Nessa direção, o próximo subtema buscará abordar essa questão de espaço/tempo da EA nos cursos analisados.

4.3.3 Espaço/tempo da EA

Conforme vimos a partir de Silva (2007), o artefato social, denominado currículo, ao ser construído por, com e para pessoas implica questões de poder, envolvido não só no ato de selecionar e privilegiar algum tipo de conhecimento tido como formativo em detrimento de outro, mas também no fato de que tal seleção expressa um tipo de sujeito e sociedade que se almeja como ideal.

Santos (2018) vem complementar esse raciocínio ao afirmar que tanto a seleção, bem como a disposição do componente na matriz curricular revelam a importância atribuída aos conhecimentos selecionados e, como estes podem ser construídos e trabalhados. De acordo com a disposição de uma disciplina na sua grade curricular, compreendendo a ordem e a carga horária atribuída a ela, esta revela o nível de prestígio que lhe é atribuído pela comunidade acadêmica. Desse modo, a autora esclarece que o espaço-tempo de uma área de conhecimento, o modo de abordá-la: fragmentada ou cooperada, o contexto e fatores que influenciam a criação de uma disciplina, revelam as relações de poder que entremeiam uma comunidade acadêmica.

Nessa direção, a consecução do espaço-tempo da Educação Ambiental nos cursos analisados revelou que a sua inclusão foi impulsionada, especialmente, por dispositivos legais. Em relação a esse espaço-tempo, os componentes curriculares de EA apresentam algumas semelhanças e

diferenças, quanto à carga horária, localização temporal e oferta - obrigatória ou optativa. Em relação à carga horária, variou entre exclusivamente teórica (33 componentes, com proposta de 30, 60 e 90 horas, sendo que a concentração maior se deu em 60 horas, com 70% dos componentes), exclusivamente prática (14 componentes, com proposta de 60 e 90 horas, com maior concentração na primeira com 57%) e Teórica e Prática (45 componentes, desde 15 horas teóricas e 15 práticas a 60 horas teóricas e 75 práticas, com maior concentração entre 30/30, com 29% dos componentes). Percebemos, também, que os componentes com menor carga horária, 30 horas, estão concentrados em disciplinas de natureza optativa, o que reforça ainda mais o nosso entendimento sobre a fragilidade da inclusão da EA em disciplinas dessa natureza.

No que tange à localização temporal, diferentemente do que ocorreu no estudo de Santos (2018), em que os componentes curriculares de EA são oferecidos nos dois últimos semestres ou no segundo ano do curso, encontramos disciplinas ofertadas desde o 1º período ao 9º período, com maior concentração no 2º período, com 16% das disciplinas obrigatórias, sendo 1º Período (8), 2º Período (11), 3º Período (8), 4º Período (9), 5º Período (8), 6º Período (9), 7º Período (8), 8º Período (7) e 9º Período (1). Vale ressaltar que o regime acadêmico dos cursos de Licenciatura da UFU é semestral, com exceção da Licenciatura em Pedagogia (Câmpus Santa Mônica) que adota o regime anual.

A respeito da avaliação do espaço-tempo da EA na matriz curricular, o participante Tamboril argumenta que

Está satisfatório dentro desse contexto que eu falei desde o início de ser uma disciplina “sobre” e não “de”, de ser uma disciplina com 60 horas em caráter obrigatório, de ser uma disciplina que promove o contato dos alunos com a área desde o 1º período, que promove o interesse concreto de alunos pelo o TCC e depois pela continuidade dos estudos. Nesse sentido, sim, ela está ocupando um espaço e está se consolidando no curso, inclusive, como eu te falei diante dos pares. Acho que não está em cogitação qualquer dúvida a respeito da permanência dessa disciplina, muito pelo contrário.

Ainda que a análise tenha demonstrado que os componentes não estão concentrados nos últimos períodos do curso, o que poderia inviabilizar uma reflexão sobre a questão no decorrer do curso, esse fato não tem garantido o espaço-tempo à EA previsto na grade curricular, conforme diálogo com o participante Gerivá:

o Prointer, no caso da Letras, ele fica num horário horroroso, você não tem um bloco de aulas, você tem todo dia 40 minutos, 50 minutos de aula. Antes do horário da noite ou depois do horário da manhã. Então, todo dia você tem aula, você dá aquele pouquinho de aula e os alunos chegam atrasados. Quando é à tarde porque os alunos trabalham, chegam atrasados. De manhã também, o aluno tem que trabalhar, às vezes, fica um pouquinho na aula e tem que ir almoçar. Então, assim, a minha experiência do Prointer tem sido meio triste. Eu acho que ele podia ser melhor. Então, a questão é que não cabe no currículo, nós temos uma grade horária e está lá colocada na beiradinha da grade horária.

Outro fator que tem colocado em risco o espaço-tempo da EA nos cursos analisados parece ser a concentração de temas transversais em um único componente, haja vista que em alguns dos componentes nos deparamos com a EA em meio a diversos temas, demasiadamente complexos, como: diversidades de gênero, raça/etnia, sexual, religiosa, de faixa geracional, educação especial, direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e Transtorno do Espectro Autista, levando o(a) docente a ter que fazer escolhas entre os temas propostos. A esse respeito, o diálogo com a docente Candeia vem corroborar esse entendimento, ao ser solicitada a avaliar a curricularização da EA, ela pondera que

O currículo talvez não seja satisfatório. Porque é o único momento em 3405 [3195] horas que é o que tem nosso currículo, nós temos uma disciplina de 60 horas que tem que dar conta de várias outras temáticas. Então eu acabo trabalhando com essa temática. É a segunda vez que eu ministro essa disciplina, mas ela é a quarta vez que é ministrada, eu tenho alternado com outra professora. É a segunda vez que estou ministrando, inclusive nesse semestre. Eu estou trabalhando com ela duas semanas. Então eu acho que é insatisfatório. Por outro lado, outras disciplinas pode ser que trabalhe com essa temática transversalmente, as disciplinas que trabalham com a questão, por exemplo... Agora não lembro do nome atual da disciplina, mas no currículo antigo era “História e apreciação da música do século XX e música Contemporânea” vai trabalhar essa questão da paisagem sonora, mas como produção musical. Mas no comentário disso eu acredito que o professor também contemple, porque um dos pioneiros nesse trabalho estético é Raymond Murray Schafer, um compositor canadense. E isso está na tônica do seu trabalho, essa questão ecológica está na tônica do trabalho dele. Então, eu acho que transversalmente acaba sendo refletido sobre isso no curso. Eu acredito que alguns momentos transversalmente acabam sendo discutidos. Mas pontualmente como tema obrigatório do currículo é muito pouco.

Nessa direção, outras participantes - ao avaliar a inclusão da EA - compartilham do mesmo sentimento de ter que fazer escolha entre os conteúdos presentes na ficha curricular ao ministrar disciplina que aborda a temática:

[...] para ser bem sincera com você, há outros temas na disciplina, há pelo menos três temas na disciplina: Educação Ambiental, Direitos Humanos e Escola e Sociedade. Três eixos. Então, eu acho que se eu escolher trabalhar com o eixo da Educação Ambiental eu preciso buscar mais formação para mim e talvez proporcionar para os meus alunos. Eu acho que um entendimento maior, não só ação, mas uma prática, mais situada nesse lugar. Como a gente tinha os três eixos para trabalhar os grupos que foram para os eixos ambientais, tinham que participar das minhas aulas, dos debates, ouvir os colegas falando dos trabalhos dos outros eixos, tem aí também uma diluição do tempo também. É uma disciplina de 6 horas aulas semanais, mas que geralmente a gente ministra duas ou três, porque a outra quantidade de aulas são para o projeto, é para eles irem para campo para o projeto. Enfim, [...] é um exercício que a gente vai aprimorando com o tempo. O fato de colocar todas essas obrigаторiedades que a legislação traz em um conteúdo você acaba tendo que fazer opções, não tem com o tempo, a carga horária. Eu prefiro uma ou duas opções alguma coisa significativa que faz parte disso aqui do que trabalhar todas. Mas cada aula minha é um tema diferente e não aprofunda em nada, é como eu me sinto. (Peroba)

[...] ela está na ficha, dentro daquilo ali a gente tem que tratar de uma série de coisas e, ainda, assim, às vezes tem aqueles professores que não se acham no perfil para tratar de tal coisa. Tanto que quando foi a discussão da ficha, ficou onde vai ser, onde vai ser, onde vai ser, e cai lá no estágio, quer dizer, já está no fim do curso. Eu acho que isso poderia ser como tema transversal a todos os outros conteúdos possíveis, né? E, então, eu acho que ainda não está, por isso, mas já é um começo e quem sabe melhora depois, né? (Magnólia)

Ao avaliar positivamente a inclusão da EA no currículo, o participante Gerivá argumenta que

[...] o fato de estar no currículo esse tema e outros que não constava antes, tem pelo menos a possibilidade de despertar os alunos para a consciência disso. Por exemplo, quando eu passei pela graduação, jamais falou sobre isso. Vamos dizer assim, os meus preconceitos e as minhas ignorâncias sobre o meio ambiente e questões étnico-raciais, elas não foram tocadas. Então, acho que agora os alunos têm que tocar nesses temas, têm que pensar no meio ambiente, tem que pensar nas questões de gênero, tem que pensar nos direitos humanos, querendo ou não, eles têm que pensar, eles não passarão incólumes por esses temas. Eles não poderão fazer uma graduação sem ao menos terem contato com esses temas. ^[P] _[SEP]

Já a avaliação positiva do participante Murici, em relação à inclusão da EA, busca sustentação no poder de difusão que tem a inclusão da EA no currículo das licenciaturas:

Na licenciatura, isso ainda tem um significado mais amplo ainda. Porque, na licenciatura, cada docente que está sendo formado vai lidar, no mínimo, durante a vida dele escolar, com mais de três, quatro mil crianças. Assim, pegar um universo de 25, 30 anos de trabalho, vai ser em média de 3 a 4 mil crianças que vão passar na mão dessa pessoa, seja diretamente na sala de aula, seja indiretamente na influência que ele tem na escola, na comunidade. Então, é fundamental, é um número muito grande. Ou seja, cada professor, professora no percorrer de 25, 30 anos de vida vai ter contato com muita gente. Esse contato com muita gente, ensinando, tem que partir da onde? Tem que partir de uma base ética, de construir uma ética. Então é importante para a licenciatura que, quando a gente fale de educação ambiental, que a gente esteja promovendo uma ética social. A ética ambiental está dentro da ética social. Precisa então de uma ética social, ou seja, como eu me comporto, como eu me comprometo, como eu penso meu cotidiano, a partir das relações de consumo, a partir do Estado, a partir do que o marketing propõe para que eu consuma. E como eu me relaciono cotidianamente com as pessoas a partir dessa ética. Então, na licenciatura é mais importante que todos os outros cursos, porque tem esse fator de multiplicação. É uma diferença substancial. Quando você forma pessoas bem formadas, para pensar educação ambiental de forma mais ampla, quando você vai na escola você vê diferença. Eu vou nas escolas e tem escola que é muito complicada, não tem nenhum trabalho relacionado diretamente com essa relação sociedade-natureza. Outras, em que a gente conhece as pessoas e ajudamos também na formação, você vê que já tem todo um compromisso muito positivo dessa construção. Começa em questões básicas, reciclagem, separação, e aí vai construindo todo um universo de conhecimento, um universo simbólico, a partir desse conhecimento prévio do ensino.

Em relação à natureza do componente curricular apontado pelos PPC, percebemos que a inclusão da EA se deu por disciplinas obrigatórias (69) e optativas (23), em sua maioria por meio da combinação: transversalidade e inserção nos componentes curriculares, sendo apenas 4 cursos que fizeram a opção por criar disciplina específica, destes, 2 são de natureza obrigatória e 2 optativa. Tais disciplinas foram criadas nas seguintes licenciaturas: 1) Ciências Biológicas (Câmpus Umuarama): natureza: obrigatória, 1º período, Carga horária: 60 horas (30T+30P); 2) Geografia (Câmpus Santa Mônica): natureza: obrigatória, 6º período, Carga horária: 75 horas (45T+15P); 4) Pedagogia (Câmpus Pontal): natureza: optativa, Carga horária: 60 horas teóricas e 5) Pedagogia (Câmpus Santa Mônica): natureza: optativa, Carga horária: 60 horas teóricas. Lembrando que entre esses os cursos de Pedagogia que ofertam disciplinas específicas de natureza optativa, somente o

curso de Pedagogia (Câmpus Santa Mônica) não contemplam essa temática em outro componente.

De acordo com Tristão (1997; 2012, citado por SANTOS, 2019), a disciplinarização da EA ainda não se tornou consenso entre pesquisadores e docentes que atuam nesse campo. Para alguns destes, a disciplina específica apresenta tendência a se alinhar com a lógica hegemônica de construção, seleção e organização do conhecimento que preza pela hierarquização e fragmentação do conhecimento, além da possibilidade de restringir a inclusão da questão ambiental em todos espaços-tempos formativos propiciados pelo curso e pela IES.

Por outro lado, Santos (2018, p. 178) argumenta que

[...] a disciplina de Educação Ambiental, na atual conjuntura dos cursos de licenciatura, apresenta mais avanços do que retrocessos, já que define um *espaçotempo* mínimo e busca inovações curriculares comprometidas com a formação emancipatória dos futuros professores. As aprendizagens, a partir dessas experiências, poderão contribuir para a constituição de outros caminhos formativos e curriculares comprometidos com a abordagem integrada do conhecimento. Entretanto, é necessário reconhecer que a inserção da Educação Ambiental de forma contínua e permanente requer ainda articulação com outros componentes curriculares, bem como processos formativos advindos da extensão, da pesquisa e da gestão.

Ao discorrer sobre uma possível limitação imposta pela disciplinarização tendo vista o princípio interdisciplinar da EA, Tavares Júnior (2020, p. 111) argumenta que

[...] uma disciplina só pode ir até um determinado ponto, ou seja, os alunos precisariam ter uma vivência interdisciplinar e não apenas informar-se sobre ela. Partindo dessa premissa, consideramos que os graduandos de Ciências Biológicas deveriam ter a oportunidade de desenvolver projetos de Educação Ambiental com estudantes de outros cursos numa segunda oferta disciplinar. Falamos da inserção de uma disciplina com esse fim, intitulada Projetos de Educação Ambiental, poderia ser interessante desde que possa acolher estudantes de vários cursos de graduação. Por ora, recomendamos o estímulo sistemático dessa temática nos projetos nos estágios supervisionados, nos trabalhos de iniciação científica, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - principalmente sua versão interdisciplinar e no Programa de Educação Tutorial (PET).

Desse modo, o pesquisador e professor do curso de Ciências Biológicas da UFU Tavares Júnior (2020) propõe a oferta de uma disciplina que possibilite colocar em prática o princípio interdisciplinar, contido na definição da EA, desde a conferência de Tbilisi, em 1977, além do estímulo sistemático dessa temática em outros espaços institucionais que não só no ensino.

Na direção da interdisciplinaridade, a participante Amora sugere que

[...] a educação ambiental deveria fazer parte de um bloco de disciplinas, e ali todas elas tinham que discutir educação ambiental. Então, a educação ambiental tinha que estar nas ementas das diferentes disciplinas. E eu nem falo em todas as disciplinas, porque não há necessidade para isso, mas daquelas disciplinas em que possam ter mais afinidade. Então eu acho que, quando a gente conseguir isso, sem dúvida nós vamos estar dando um passo grande na formação dos nossos professores.

De modo perspicaz, a participante Violeta argumenta que a grande questão na curricularização da EA

[...] é como ela vai aparecer, para novamente não ser só uma coisa "para inglês ver". Às vezes, eu tenho dificuldade de pensar essa inserção como uma curricularização. Eu acho que é a tendência que a gente faz com tudo. Tudo tem que ser curricularizado. Você cria uma disciplina como a Educação Ambiental, quando na verdade deveria ser algo que atravessa o currículo como um todo. A própria questão, por exemplo, de Direitos Humanos. A questão é criar uma disciplina só para Direitos Humanos ou entender que isso tem que ser algo que atravessa essa formação como um todo, como um princípio, inclusive. Mas eu não tenho dúvida da importância, aliás, se tem algo que a gente precisa pensar é o que nós estamos fazendo com esse planeta. Para o professor ter condições de trabalhar, porque no curso de Língua Inglesa o nosso foco é a língua, mas é uma língua que precisa ser responsiva à vida social.

Enfim, são muitos os desafios para inclusão de modo efetivo da EA nas IES, pois não se trata de apenas acrescentar conteúdos no currículo para cumprir exigência legal, “mas também de identificar os mais importantes e estruturantes para a construção de sociedades mais justas e ambientalmente sustentáveis”. (SANTOS, 2015, p. 100).

4.4. O FAZER EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Este tema tem como objetivo o desvelamento das práticas de Educação Ambiental que os(as) professores(as) formadores(as) dos cursos de licenciatura da IES estudada afirmam desenvolver. A percepção desses(as) docentes sobre as contribuições do trabalho de EA realizado na instituição para o desenvolvimento do senso de pertencimento e a preparação do(a) futuro(as) professor(a) para o trabalho com a temática. Além disso, a implementação da Política Ambiental da IES sob a perspectiva desses(as) profissionais. Para isso, recorreremos aos dados coletados nos diálogos realizados com os(as) professores(as) formadores(as) na entrevista e no questionário, os quais foram organizados em três subtemas, a saber:

4.4.1. Atividades formativas em EA

Segundo Layrargues (2003), a apresentação de resultados coerentes pela EA só será possível se houver a incorporação da completa contextualização da complexidade ambiental no seu fazer cotidiano, isto é, a apresentação de tais resultados está condicionada a essa incorporação. Para tanto, é imprescindível considerarmos as

dimensões social, econômica, política, ideológica, cultura e ecológica do problema ambiental, em suas conexões territoriais e geopolíticas, promovendo leituras relacionais e dialéticas da realidade, provocando não apenas as mudanças culturais que possa, conduzir à ética ambiental, mas também as mudanças sociais necessárias para a construção de uma sociedade ecologicamente prudente e socialmente justa; incentivando não apenas a ação individual na esfera privada, mas também a ação coletiva na esfera pública. (LAYRARGUES, 2003, p. 18)

Nessa direção, Pessoa (2016) argumenta que toda a produção realizada disciplinarmente, ainda que tenha fomentado condições para uma efetiva interdisciplinaridade, é sucumbida se não estabelecer relação com uma visão orgânica de conjunto. Segundo essa autora, a partir de pesquisas das áreas de biologia genética, da teoria do caos, das estruturas dissipativas e das implicações antropológicas da física quântica foi possível comprovar a relação intrínseca de tudo com tudo. “Mais do que o cartesiano *cogito ergo sum* (penso, logo existo), vale o *sentio ergo sum* (sinto, logo existo)”. Com esse entendimento, os pilares que dão sustentação e vida ao trabalho interdisciplinar levam-nos a compreender que

[...] as saídas para a compreensão dos fenômenos educativos não estão dispostas e prontas em algum recanto e mentes privilegiadas. As saídas vêm sendo produzidas concretamente pelo conjunto das pessoas que ensaiam práticas educativas significativas, em todos os lugares e em todas as situações do mundo atual. Práticas são ensaiadas, pensadas e repensadas, construídas e reconstruídas, sem perder de vista a dimensão da totalidade, mesmo sabendo-se, de antemão, da impossibilidade de encontrá-la na sua plenitude. Muitos são os sujeitos que fazem e sonham com as mudanças na educação, orientados por um novo sentido de conceber, viver e atuar na realidade educacional, aprendendo e construindo cuidadosamente o caminho no próprio movimento do caminhar. Nesse processo coletivo e de parceria, somos todos aprendizes e ensinantes no contexto em que todos alimentam a esperança e o entusiasmo por uma educação de mais qualidade. (PESSOA, 2016, p. 14).

Com essa perspectiva, buscamos conhecer o fazer ambiental dos(as) professores(as) formadores(as), a partir dos dados coletados. Nos diálogos com os(as) docentes foram relatadas diferentes atividades formativas, tais como: oficina, palestra, visitação, compostagem, separação/destinação de resíduo sólidos, seminário, microensino, regência, elaboração de proposta didática, exibição de vídeo, de filme e de fotografia, uso de material radiofônico, música e projeto.

A partir da realização de oficinas, a participante Peroba nos trouxe o trabalho de EA voltado para a redução do consumo de copos descartáveis, conforme o seguinte relato,

[...] nas nossas oficinas a gente recebe a comunidade e a gente trabalha, por exemplo, vamos todo mundo trazer uma garrafinha, dá sede e está muito calor e a gente tem um bebedouro, não vamos usar copo plástico. Aí, a gente trabalha a redução do uso do copo plástico. Aí, chega o dia que é uma festa porque é nossa amostra de teatro geralmente no curso a gente tem lá guardado pacotes de copos, porque daí não é só aquela turma. Minha turma de 10, 12 alunos e cada um com sua turma de 20 alunos, já é muita gente, mas não é só isso, mas vem as mães, vem os convidados, fica muito cheio. Era isso que eu trabalhava bastante com os meninos, eles trabalhar com as turmas deles todo mundo trazer o seu copo descartável, sua canequinha, a gente providencia algumas para quem não tinha. E eles trabalharão isso com os convidados. Mas de toda maneira precisava ter ali copos descartáveis, porque nem todo mundo iria trazer. Mas reduzir e trabalhar essa

consciência, falar com as pessoas, com as crianças que funciona muito mais.

Nessa perspectiva de redução, mas aliada à separação e destinação correta de resíduos, outros participantes descreveram suas práticas realizadas em EA:

Até porque as disciplinas dessa área que eu atuo normalmente elas são disciplinas teórico-práticas, então, ela tem uma parte do conteúdo teórico que a gente ministra dentro da sala de aula, mas a gente vai efetivamente conhecer os métodos, manuseando, manipulando dentro de laboratório. Então, a gente tem a parte experimental também. Nessa parte experimental, a gente tem uma série de pequenas ações que visam ter essa química mais verde, esse controle ambiental das nossas ações. Então, por exemplo, o uso de reagentes que não sejam tóxicos, de substâncias que sejam provenientes de produtos naturais, de plantas. Hoje em dia é uma área forte dentro da química, que a gente chama de síntese de biomoléculas, são moléculas que vem do próprio ambiente, que não são oriundas de petróleo, produção de plásticos verde, por exemplo, usando celulose, amido, que são coisas que nós consumimos diariamente e que estão presentes em abundância no ambiente, é biodegradável. Então, essas ações a gente promove dentro dos laboratórios, por exemplo, descarte de resíduos, separação dos resíduos de forma adequada, a redução do volume desses resíduos gerados para não causar impacto ambiental. Antigamente, descartava-se muitos resíduos de laboratório dentro da pia, então isso hoje em dia não acontece mais, por causa dessa consciência que a gente foi despertando no aluno dentro do laboratório. A parte prática da química, na verdade, é a base da formação, porque o químico ele tem que ter o conhecimento teórico, mas é a prática que ele vai executar, que a gente tem que conscientizar ele em relação a essas ações. (Jatobá)

Nas aulas práticas mesmo não é previsto que eu me aprofunde na parte de descartes de reagentes ao final da aula prática. Mas em todo final de minha aula prática eu falo: gente sobrou isso e isso, o que nós fazemos com isso agora? Eu posso jogar isso aqui na pia? Muitas vezes, alguns falam que pode. Mas se eu jogar isso na pia para onde vai? Então, eu falo: gente tem coisas que a gente não descarta na pia. A gente deixa para ver se consegue reaproveitar para uma próxima aula, de algum docente. Então, sempre deixo frasco vazio e quando sobra, eu falo: sobrou? A gente guarda nesse frasco, anota o que é, o volume e a data. Assim, eu faço, mas não sou obrigado em termos de ementa. Não é previsto que eu faça isso em ficha, mas eu considero pela prática extremamente importante e eu faço pela minha consciência. (Ipê)

A composteira também figurou entre as atividades formativas. Tal atividade foi relatada pelo participante João, quando afirma que “*tem a composteira, que é um outro aspecto que a gente trabalha dentro da questão ambiental. A composteira é fácil de fazer, é fácil de trabalhar, de reutilizar os resíduos sólidos e líquidos, que serão transformados*”.

Já a atividade proposta pela docente Acácia não abrange a perspectiva de redução ou reutilização de resíduos, ficando restrita à separação, seleção e coleta, conforme percebemos no seu relato:

Então, toda disciplina, ou pelo menos toda aquela turma que passa comigo, não importa qual a disciplina, eles têm que fazer um trabalho de Educação Ambiental. E é o mais simples possível: é separar o lixo, fazer a seleção do lixo que é orgânico e o lixo que pode ser reciclado. Então, eu ensino tudo, falo quais são, mostro os slides, alguma coisa assim, e falo para eles que eles têm um mês e vocês vão à sua casa, falar para os pais, para o esposo ou para seus filhos, se for o caso, que vai ser assim. Vocês têm que separar o que é reciclável, alguns comentam que onde moram não tem coleta seletiva, aí, eu explico que não tem problema porque vai para o lixão e lá tem os catadores que vão pegar, então, é melhor para eles, e é assim que eu faço em toda as minhas disciplinas. [...] Embora eu fale: vocês podem começar desde já, mas vocês vão ter um período que é do dia tal ao dia tal para fazer isso registrando com fotos, depois vocês têm que fazer um relatório sobre como foi feito, as pessoas que participaram, se deu trabalho ou não, se foi complicado, eles têm que contar uma

historinha. Depois eles têm que apresentar essas fotos e fazer a apresentação mesmo, eles vão lá na frente, às vezes, eles fazem vídeo e fotos e vão contando tudo, o que aconteceu e falam que vão continuar. Mas ...Lógico que eles não continuam, eu acho, eu fico até com receio de perguntar se eu pego essa turma novamente. Alguns falam que continuam mesmo sem eu perguntar, eles comentam que continuam a atividade com a família.

Na perspectiva de redução e com enfoque voltado às atividades formativas técnicas e práticas da área, o relato do participante João também foi nessa direção, quando ele afirma que:

A gente faz trabalho sistemático com o grupo no laboratório, usa voltímetro, amperímetro e mede a tensão, a corrente. Os alunos calculam o quanto de energia é utilizado. Porque o pessoal pensa que a panela de pressão elétrica vai gastar mais energia. A gente liga os aparelhos, o voltímetro, o amperímetro e consegue medir aquela potência real o quanto de energia gasta. A panela de pressão elétrica, depois que ela atingiu a pressão adequada, ela fica ligada 1 minuto e depois desliga 4 ou 5 minutos, aí liga 1 minuto de novo e fica desligado 4 a 5 minutos. Mais de 80% do tempo ela não está gastando energia, mas ela está cozinhando porque ela está com pressão alta. [...] Uma discussão que eu faço hoje também é sobre o carro elétrico, que é uma tendência mundial. O uso da eletricidade está numa tendência crescente. As fontes de energia de hoje, como o petróleo sendo uma das fontes predominantes, no futuro a eletricidade vai ser a grande forma de energia a ser utilizada, porque os veículos, praticamente todos, vão ser movidos por energia elétrica. Hoje a energia fotovoltaica, e a energia eólica são formas bastante limpas de energia. [...] Ou seja, é uma otimização também maior de energia, além de usar energia mais limpa. Então, eu acho que as comunidades, de certa forma, estão caminhando para essa perspectiva e a universidade estará acompanhando esse processo.

No diálogo com o participante Ipê ainda permanece o enfoque voltado a atividades formativas tecnicista da área, mas agora estabelecendo relação com à questão de saúde, a qual está intimamente ligada à EA, conforme podemos perceber no seu relato:

[...] quando eu vou falar sobre tabela periódica, eu falo sobre metais, eu coloco aqui nós temos os elementos de transição e temos dentro desses elementos que eu nem precisaria abordar, porque não é previsto na ficha, mas eu falo sobre os metais pesados. O que são e por que são considerados metais pesados? Aí, eu cito o grande exemplo, que há décadas acontece em algumas comunidades ribeirinhas da Amazônia, do mercúrio, por conta do garimpo. Eu falo gente: o mercúrio é bioacumulador, o que significa? O seu organismo não consegue eliminar. Aí está, eu consigo transitar porque eu fiz Ciências Biológicas, a fisiologia humana eu já sei de cor e salteado. Então, eu até consigo transitar, ainda que não seja previsto na ficha, mas eu consigo fazer essa abordagem.

A partir do diálogo com o docente Ipê, é possível perceber a ideia equivocada e muito difundida de que o trabalho de EA está restrito ao Licenciado em Ciências Biológicas, isto é, o(a) profissional na área de Biologia é o(a) dono(a)/responsável pelo campo de EA, ou no caso específico da fala do participante, a ideia que somente o biólogo teria condições de transitar entre a química e a EA. Tal equívoco tem sua razão de existir, embora a Ecologia tenha surgido no âmbito das Ciências Biológicas e dê subsídios para a EA, aquela não considera aspectos sociais, políticos e econômicos formativos da mesma maneira que a Educação Ambiental. Ademais, o MEC, um ano após a realização da Conferência de Tbilisi, publicou o documento “Ecologia – uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus” (DIAS, 2004), com a finalidade de contribuir para as discussões sobre EA à

época. Tal publicação veio demonstrar a falta de clareza do próprio MEC em relação às áreas. A respeito desse documento, Dias (2004) é categórico ao afirmar que tratava de “um retrocesso grotesco, dada a abordagem reducionista apresentada, na qual a Educação Ambiental ficaria acondicionada nos pacotes das ciências biológicas, como queriam os países industrializados”, desconsiderando os aspectos sociais, culturais, econômicos, éticos e políticos da questão ambiental (DIAS, 2004, p. 84).

Naquela ocasião, a abordagem proposta no documento já foi considerada um escândalo entre os ambientalistas e educadores brasileiros envolvidos com a EA, haja vista que as premissas de Tbilisi continham as linhas mestres para o desenvolvimento contextualizado das atividades da EA e estavam sendo oficialmente desconsideradas (DIAS, 2004).

Nessa direção, o participante Pequi ressalta a importância de abordar a EA nas Licenciaturas independentemente da área

humanas, biológicas ou exatas, ela está trabalhando com a formação de pessoas, formação inicial, no fundamental, depois a formação média, mas que são pessoas que estão em fase de formação. Então, eu acho que cada um tratando da sua maneira, do seu ponto de vista, da sua área de atuação, acho que a Educação Ambiental ficaria mais forte, digamos assim. Porque muitas vezes ficando só na dependência de quem é licenciado em Ciências ou Biologia, aí fica muito voltado para essa área, para essas duas áreas: Ciências e Biologia. Mas Educação Ambiental é tudo, né!?. Envolve, por exemplo, conhecimento linguístico, se você tem uma população indígena e você quer realmente entender como aquela população interage com o seu meio ambiente, muitas vezes a linguagem diferente, se você aprender a linguagem você tem o acesso melhor a esse conhecimento. Eu acho que Matemática é uma coisa fundamental para Educação Ambiental. Muitas vezes têm muitos conhecimentos que a gente tem e fala sobre...Ah! o que está tendo mais divulgação agora é a variação climática. Se a gente conseguir entender modelos matemáticos, por exemplo, uma criança conseguir entender um modelo matemático disso é facilmente perceptível o que está acontecendo atualmente com o planeta e quais as consequências que isso pode levar. Então, eu acho que a Educação Ambiental ela é um eixo transversal. Ela não pode ficar restrita somente a uma determinada área.

A esse respeito, a fala do participante Pequi nos remete a um termo caro para Leff (2009), denominado de diálogo de saberes. Para esse autor, o saber social é constituído a partir de um diálogo de saberes, da reunião de pessoas distintas com base nas suas diferenças culturais, de modo a orientar o conhecimento na direção de uma sustentabilidade partilhada. De modo concomitante, leva “a apropriação de conhecimentos e saberes dentro de distintas racionalidades culturais e identidades étnicas. O saber ambiental produz novas significações sociais, novas formas de subjetividade e posicionamentos políticos ante o mundo” (LEFF, 2009, p. 19). Desse modo, tal saber não está imune à questão do poder e da produção de sentidos civilizatórios.

Em relação às atividades de campo envolvendo o contato com outros espaços formativos (cooperativa de coleta seletiva, aterro sanitário, usina de tratamento de esgoto e oficina de hialotecnia) além do espaço de sala de aula, foram recorrentes nos diálogos com os(as)

participantes:

Quando a gente estava no ensino presencial ainda, antes da pandemia, eu sempre gostava de fazer visitas, trabalhos de campo. A gente ia, por exemplo, sempre no aterro sanitário, porque é um choque de realidade. Essa imersão no campo, ela é muito significativa. (Amora)

Não posso levar os alunos do noturno para fazer visita [à cooperativa de coleta seletiva] porque lá na funciona no noturno, mas do diurno eu levo lá. (Gonçalo)

esse professor também é muito esforçado, ele leva o pessoal para o lixão, no aterro sanitário, no tratamento de água. Em Ituiutaba tem uma usina de tratamento de esgoto, então, ele realmente é um bom professor, então, eu acho que pelo menos está funcionando. (Acácia)

[...] eu dou aula de “Química Geral 1” para os alunos ingressantes. Eu tenho alunos que eles nunca entraram num laboratório de Química [...]. Então, as primeiras aulas práticas que é dentro do próprio laboratório, eu já sou incisivo, por exemplo, vidro quente é igualzinho a vidro frio, então, se você for pegar um becker tem que tomar cuidado para saber se ele está quente ou frio. Quebrou um becker, é vidro? O que eu faço com o vidro? Eu não joga no lixo comum. Você pergunta se tem algum lixo próprio para vidro aqui ou se a Universidade tem alguma oficina de hialotecnica? E eu faço isso porque a Química tem e a gente consegue recuperar vidro. Mas como a gente faz isso? Isso aí, eu marco uma visita com eles lá, porque temos um técnicos para isso. Quebrou algum tipo de vidraria a gente não descarta. Terminamos uma aula prática sobrou 20 ml de ácido sulfúrico aqui, o que eu faço com ele? Posso descartar na pia? Posso, mas a Universidade tem tratamento de esgoto? Se não tiver para onde vai esse ácido? Que tipo de consequências desse ácido? Os alunos que passam o 1º período comigo eles já vão para as outras práticas. Eu tento fazer a minha parte. (Ipê)

Outra atividade formativa que parece haver adesão é a palestra, quando o(a) docente abre espaço na sua disciplina para palestra de um(a) convidado(a), conforme constatamos nos seguintes relatos:

[...] eu também levei pessoas pra falar sobre meio ambiente, questões étnico-raciais, daí, eles fizeram um trabalho, né, para trabalhar com alunos do ensino fundamental que envolvia questões étnico-raciais, questões sobre meio ambiente. (Gerivá)

*Nós temos aqui um técnico também que ele é da área de administração, mas atua na área de educação ambiental, então, da última vez que eu abordei educação ambiental eu o convidei para conversar sobre educação ambiental com os alunos. Isso porque santo de casa às vezes não faz milagre. Trago pessoas que trabalham na área de meio ambiente. Convido, é difícil você convidar, tem que ser muito amigo para a pessoa vim a noite na universidade, mas eles veem porque a gente trabalha com **sistema colaborativo**. O aluno adora isso porque está vivenciando, está vendo a pessoa contar, porque as vezes não acredita muito no professor, acha que ele está inventando algumas coisas. Mas quando a gente leva uma pessoa que trabalha com cooperativa de reciclagem e isso é interessante. Teve uma outra atividade, eu não tive condições de fazer com a licenciatura, mas fiz com o bacharelado, mas é muito ótimo de fazer com a licenciatura. Eu trago o Presidente da Cooperativa de coleta seletiva e eu mesmo monto um kit, joga no chão esse kit do que é ou não reciclável. É interativo. Vou lá tiro isso aqui: vocês acham que vai para coleta ou seletiva ou aterro sanitário? Aí começo uma discussão a respeito de cada item daqueles lá. Aí o Presidente fala: esse aí vai para coleta seletiva, não esse não é reciclável. O reciclável custa tanto. A gente pode vender por tanto. Então essas coisas que eu tento utilizar para deixar o aluno mais... Não tem como não se interessar porque é a realidade do dia a dia. (Gonçalo)*

No relato de Gonçalo é evidenciado o caráter colaborativo e de parceria que é exigido daqueles(as) que estão envolvidos com o trabalho de Educação Ambiental, porém percebemos nesse diálogo a ausência de uma reflexão crítica e abrangente sobre os valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos

aspectos políticos e econômicos da questão dos resíduos.

Nessa direção, Layrargues (2002) alerta que enquanto a EA, na condição de porta-voz das ideologias ambientalistas,

continuar aceitando o papel de disseminadora do discurso oficial e enfatizando a reciclagem, sem discutir as causas da questão do lixo em suas dimensões política, econômica, social e cultural e, sobretudo, persistir na neutralidade ideológica, omitindo-se na criação de demandas por políticas públicas voltadas para o enfrentamento concomitante dos problemas ambientais e da injustiça social, será refém dos interesses alheios à transformação social e se comprometerá com uma educação liberal, não progressista. (LAYRARGUES, 2002, p. 220)

A leitura, a fotografia, a discussão de textos que abordam a EA e o uso de recursos multimídia foram algumas das atividades formativas que também estiveram presentes nos diálogos, conforme podemos constatar nos seguintes excertos:

eu trabalho com um texto muito bom com os meus alunos, [...] em que a gente trata das vertentes da educação ambiental. Então, a gente tem uma vertente conservadora, a gente tem uma vertente pragmática, a gente tem uma vertente crítica. Eu passo por todas, mas eu não escondo do meu aluno de que a vertente crítica é a mais interessante, é a mais potente. Isso não significa desvalorizar as outras vertentes, mas saber que a gente sempre, no processo de conhecimento, precisa dar um passo além. Então, o trabalho que a vertente da educação ambiental conservadora faz, de fazer o aluno amar a natureza, isso é importante? Isso é importante, mas vamos dar um passo além disso. O trabalho que a vertente pragmática faz, por exemplo, de fazer reciclagem, é importante? É importantíssimo, mas vamos dar um passo além? Vamos entender como é que a nossa sociedade funciona e o que a gente pode fazer nesse jogo complexo que a gente tem aí? Então, a gente trabalha as diferentes vertentes da educação ambiental [...] por meio de textos, por meio de documentários, por meio de podcasts, por meio de vídeos. A gente trabalha com publicidade, então a gente faz um trabalho bem interessante sobre isso, porque a gente tem uma gama, a gente tem sites maravilhosos voltados para a educação ambiental. [...] Então, a gente utiliza de muitos recursos, audiovisuais, muitos textos, textos de periódicos, livros, enfim. (Amora)

Eu faço discussão de documentários, acho que a gente não pode fugir. Por exemplo, essa semana eles estão de modo assíncrono discutindo um documentário chamado “Sob a pata do boi” sobre o desmatamento da Amazônia através da agropecuária. Então nada mais natural que estamos vivendo o desmonte. Inclusive com proteção do Ministro do meio ambiente. Então, assim, eu procuro pegar o que está em ebulição para passar para eles. Isso é muito produtivo. Porque eles estão vivenciando isso aí. (Gonçalo)

Então, nessa turma de Estágio, [...] houve um primeiro momento de discussão da Lei e depois a gente procurou construir aulas a partir de textos que tinham o meio ambiente como tema. Aí, nessa turma especificamente aconteceu uma coisa muito curiosa porque uma aluna trabalhou com uma reportagem de um jornal espanhol sobre a caça de baleias e ela quis exibir o vídeo que estava na reportagem e ninguém aguentou olhar o vídeo e isso gerou uma discussão na turma muito grande em torno disso, sabe, até que ponto a gente vai, né. Nem eu olhei, ninguém olhou o vídeo, foi dando um mal estar, horrível e, aí, a gente problematizou: é um tema importante? Com certeza, principalmente, para países onde há consumo desse tipo de carne, aí, e entrou toda uma questão dos protetores que a gente chama de animalistas, os que defendem os direitos dos animais, e aí, ficou uma discussão bem interessante e um alerta também. Olha, tem coisa que provoca um profundo mal-estar e você conseguiu, o texto era interessante, mas esse apoio visual foi bem pesado. (Caliandra)

Por que eu digo que trabalhei Educação Ambiental? Porque eu gosto muito de utilizar textos autênticos, material autênticos nas minhas aulas [...] A questão ambiental no sentido do meio ambiente, textos que estão disponíveis em francês nos jornais, às vezes, algum vídeo que você encontra com especialistas que falam do assunto. Até a “Rádio França Internacional” eu já usei material radiofônico para trabalhar. Esses assuntos eles estão em pauta, [...] Então, eu não abro mão de trabalhar esses assuntos em todas as minhas disciplinas.

(Eugênia)

Eu desenvolvo a disciplina numa perspectiva muito mais filosófica. [...] um monte de tópico que eu desenvolvo, música, filme, é uma festa. Mas é isso. Trato a disciplina numa perspectiva filosófica, porque se trata de uma disciplina sobre a Educação Ambiental. (Tamboril)

A grande questão que tenho trabalhado é que a música não é só organização do som, notas musicais, organização de sistemas harmônicos etc. A música também não está isolada das questões sociais e a questão ambiental é mais uma delas. O olhar para a questão do ambiente sonoro, a organização de reciclagem de materiais para construção de instrumentos musicais alternativos e materiais didáticos para o ensino de música tem sido algumas dos temas em destaque no curso de música. (P14)

É por meio de texto e vídeo, fotografia. Mas, eu gosto muito de trazer vídeos que mostram experiências diversificadas em relação a essa lida mesmo, com a água, com a terra, com o meio ambiente mesmo (Maria).

Como a EA em muitos cursos foi incluída em disciplinas de projetos interdisciplinares e estágio, os(as) participantes trabalham com elaboração de projetos, proposta didática, seminário, minicurso, microensino e regência, conforme diálogo com os(as) participantes:

Primeiro vou te dizer que é muito pouco Educação Ambiental, porque assim, está no programa do Prointer a Educação Ambiental. Então, o que eu fiz com os alunos foi um projeto.[...] Eu agora estou no prointer de novo, eles estão no processo de fazer o material didático do projeto, estão fazendo sobre direitos humanos e logo a gente vai trabalhar com meio ambiente. O que gente vai trabalhar é assim: ver as leis, como surgiu a ideia, a Eco-1992, a Rio 2010, todos aqueles encontros. Até isso vir pra Educação, entrar nos currículos, a questão e compreender como é que o meio ambiente foi entrando no foco das atenções do mundo, aí, no Brasil, até chegar às escolas, até chegar no ensino superior. Porque hoje, são questões curriculares, para tratar de questões do meio ambiente, étnico-raciais, questão de ética.(Gerivá)

Como eu trabalho com estágio e o estágio tem pouca parte teórica e a maior parte é prática, a gente trabalha com seminários, microensinos e a regência. Quando os alunos vão tratar dos microensinos e das regências, além de uma discussão de um texto teórico, que é a parte teórica para discutir as questões ambientais, eu solicito que eles também na preparação de aulas eles abordem essa temática. Então, a aula do microensino e da regência, quando ele vai ali se posicionar como professor do ensino básico, que ele leve essa discussão. (Magnólia)

[...] eu tinha que preparar os alunos para darem aulas de leitura, esse é o foco do Estágio. Então, eu tinha que abordar essas questões, então, as aulas que eles efetivamente apresentaram uma tinha que ser sobre Meio Ambiente e a outra sobre a questão Indígena ou Afrodescendente. Foram duas aulas que os colegas foram alunos e, aí, também precisaram adequar à escolha do texto para esse público que era os colegas, professores em formação. [...] Então, foi isso, assim. Olha: a gente precisa disso na nossa prática, aí, eu, primeiro fiz a leitura de um texto, a gente analisou livros e eles tiveram tempo pra fazer a escolha do texto deles, como eles dariam esta aula. [...] as questões de leitura elas são cada vez menos de identificação de informação explícita, né, porque qualquer pessoa alfabetizada faz, né, e mais de reflexão, assim e isso que o que aparece na aula dos professores de formação é também... por exemplo, teve professora, estudante/professora, que propôs campanha de limpeza do espaço da escola, né, então, tem esse trabalho de crítica, o que você faz que não esteja adequado, isso dependendo do que está lá no texto. (Caliandra)

[...] como a carga teórica é curta, então como parte da carga prática do estágio, eu faço a proposta que eles montem uma proposta didática de ensino de Língua Inglesa com o tema "Educação Ambiental" para ser desenvolvido em, pelo menos, duas aulas, e depois eles apresentam isso pra turma e aí a gente faz um debate para ver o que está legal, se a estrutura da aula em si está legal, se o tema foi abordado não apenas como um pretexto. Então, como de fato esse tema foi minimamente problematizado ao mesmo tempo em que permite o ensino da Língua Inglesa, então, de qualquer forma é um desafio também, você tem que lidar com as duas coisas, então eles apresentam isso para a turma e eu sempre incentivo que a aula que eles propuseram depois vá para a aula prática, que eles vão ministrar. Nem sempre é possível, porque depende do contexto de atuação das possibilidades. O estágio nunca depende só da gente, você está sempre em comunidade, seja nos minicursos que a gente oferece, seja com o professor da escola; então não é simplesmente eu chegar e dizer

que vim dar uma aula sobre Educação Ambiental, porque o professor, às vezes, está seguindo o livro e não tem como parar. É basicamente assim: a gente propõe, discute e, se possível, implementa, depois no Relatório Final ele tem a chance de voltar e refletir. (Violeta)

Desse modo, percebemos com os relatos dos(as) docentes que, embora o(a) professor(a) formador(a) busque trabalhar à questão da EA em sala de aula, a prática do(a) professor(a) em formação está sujeita a outras variáveis que podem interferir na sua efetivação na comunidade atendida. Por outro lado, no caso do estágio relatado pela participante Violeta ainda que não se implemente a proposta pedagógica há um segundo momento, a partir do relatório final, em que esse(a) discente é chamado a refletir sobre a atividade.

Ao ser solicitado(a) a responder à questão sobre a indicação de atividade formativa que tenha desenvolvido em relação à EA que tenha percebido ser mais frutífera, houve uma grande variedade de atividades indicadas, como dinâmica, projeto de organização do espaço escolar, projeto na comunidade, produção de áudio, cartografia escolar e projetos de extensão,

“Nossos pecados ambientais”. É como se fosse confessorário [...] Eu conto primeiro meus pecados ambientais e claro tenho alguns que são impactantes mesmo, por exemplo, na minha época era muito comum a caça, principalmente em cidade pequena. Quando você conta uns detalhes, você impacta o aluno porque hoje não é a realidade dele. [...] Então, isso impacta o aluno e eu vejo que ao responder “não é igual quando era o senhor, mas...” Assim nessas atividades eu vejo que eles pensavam uma coisa no início da aula e lá no final por causa do depoimento dos colegas já mudam. É muito dinâmico isso. Uma outra coisa é uma atividade que eu me inspirei na prática do professor [...] que chama “mostre e fale” [...] eu mostrei um disquete, lembra daqueles disquetes antigos, mostrei CD e comentei sobre evolução das mídias para guardar conteúdo. Aí eu falei para eles: veja bem hoje nós estamos no nível nuvem, nós não usamos essas mídias que você possa pegar e mostrar aqui para guardar nenhum conteúdo. Aí a discussão como eu trabalho com resíduos sólidos: onde isso foi parar? Porque ninguém usa mais. Então isso foi descartado em algum local. Qual o impacto que isso gerou ao meio ambiente. Isso já estimula a discussão deles: celular. Quantos celulares eu já tive. Então assim às vezes eles já estão pensando no objeto que vão mostrar. Já muda, porque o assunto é muito dinâmico. É uma atividade muito boa para se fazer também. (Gonçalo)

*O ambiente é de fundamental importância para a sustentabilidade da cidadania. Na enfermagem, educamos os estudantes em relação à **organização do ambiente** com vistas a facilitar seu trabalho técnico e de convivência em equipe. (P160)*

*[...] sobre a **organização do espaço escolar**. Eu acho que é o meu projeto mais frutífero, porque, quando a gente coloca o professor para pensar a escola e pensar o espaço escolar, é maravilhoso, porque ele vê a possibilidade das coisas que ele pode fazer. Por exemplo, fazer a entrada da escola ser mais convidativa, ser mais bonita. Retirar o caráter de presídio da escola. Tudo isso envolve educação ambiental. Eu acho que é o meu projeto mais frutífero. [...] Isso reflete no modo de o professor enxergar a escola e, conseqüentemente, na prática dele. Porque ele desmistifica a ideia de que ele vai entrar naquela escola e ele vai para a sala de aula. Não, ele tem que pensar o espaço da escola como um todo. (Amora)*

*Foi do meu Prointer I, quando eu dei em 2019. Eu tenho até esse trabalho escrito [...]. Ele fez a partir do que a gente discutiu, mas era um aluno da primeira turma de música popular. Os alunos da música popular eles se dispõem mais as composições, as criações musicais. Eles não são só interpretes, eles também compõem e tal. Isso faz parte do dia a dia deles. Aí tendo discutido esse tema e recebido a visita dessa mestrandia que [...] está fazendo o mestrado com paisagem sonora e tal. Ele quis fazer uma experiência, o trabalho final dele de Prointer [...]. Ele escolheu fazer um exercício de exploração de paisagem sonora, ele fez e ficou bem interessante. Aí ele tem uma reflexão teórica sobre e apresentou o **produto de áudio**. Foi bem interessante. Me marcou porque ele fez e acolheu tão bem isso, ele entendeu a questão da reflexão e transportou isso para esse*

produto de áudio. (Candeia)

*[...] é o trabalho dos estúgios, acompanhar os estúgios de comunidade e fomentar esse **trabalho dos estudantes com a comunidade**. Eu vejo que a gente reduz pelo menos produção de lixo do nosso evento, que é o encontrão. (Peroba)*

*Assim quando eu desenvolvi o projeto Juca ele foi uma **atividade de extensão** que a gente fazia a peça e tinha uma conversa com o público sobre o que é o cerrado, o que é a história do cerrado, a dizimação do cerrado, o que é o cerrado enquanto fauna e flora, enquanto água. Depois nós levamos essa peça à Lagoa Formosa que é a terra onde o poeta nasceu. Então, foi muito bom falar dessa peça, da poesia dele para as pessoas que conviveram com ele na terra dele. Eu entendo que fazer uma peça de teatro é uma atividade formativa e no nosso caso foi muito frutífera, o resultado foi muito positivo. (Chico Pires)^{[P] [S]}*

***projetos de extensão universitária**, em compostagem, aspectos ambientais das pilhas e baterias e incentivo à leitura. (Jiçara)*

*Gosto muito nessas **atividades de estágio e extensão**, eu gosto bastante. A atividade de extensão que a gente está fazendo ultimamente, agora no ambiente virtual só, é sobre cartografia. Então nós temos o colégio Odilon, um colégio que fica no bairro de Laranjeiras, colégio municipal, que nós estamos desenvolvendo um **trabalho de cartografia escolar**. Aí, nós começamos a desenvolver justamente a cartografia escolar discutindo as questões ambientais. Então, a gente ensina a ler um mapa e pensando essa degradação ambiental, essas queimadas. A partir do mapa, a gente vai ensinando para a molecada. Tem um efeito muito prático e imediato, eles conseguem entender. E aí a gente faz a articulação entre causa, efeito, da produção, do próprio mapa. Eu acho que essas atividades são muito legais. [...] Ela vai especificamente lidar com os problemas ambientais. [...] Você vai para a escola, ali tem problemas ambientais, mas você não tem um planejamento específico só para a questão ambiental. Nas atividades de extensão, a gente consegue fazer um planejamento só para as questões ambientais relacionadas com sociedade e natureza. Então, acho que é isso, é o planejamento e a execução específica mesmo. No estágio a gente faz também. A gente faz um tratamento, um trabalho, um planejamento, mas são muitos temas que podem ser trabalhados no estágio. Não especificamente. Aqui a gente consegue colocar toda a carga teórica, prática, em uma direção. (Murici)*

Percebemos nesses diálogos, a indicação como atividade formativa mais frutífera sobretudo àquelas que possibilitaram o diálogo com a comunidade, por meio de projeto de extensão, para além disso, o fato de que em tais projetos tem-se maior flexibilidade com relação à carga horária possibilitando um planejamento direcionado para uma finalidade específica demonstrou ser um fator preponderante a ser considerado, conforme revela o participante Murici. Tal constatação sinaliza uma oportunidade promissora a ser desbravada pelo campo da EA, tendo em vista a obrigatoriedade imposta pela Resolução CNE/CES N° 7/2018 que estabeleceu as diretrizes da extensão na Educação Superior Brasileira (BRASIL, 2018b). No entanto, a discussão sobre essa possibilidade com maior aprofundamento será realizada no próximo tema: *O Lugar da Educação Ambiental*.

4.4.2. O senso de pertencimento e a preparação do(a) futuro(a) professor(a) para o trabalho com a EA

Durante muito tempo fomos induzidos a acreditar que cada pessoa e cada núcleo familiar deve cuidar do que lhe pertence, de suas vidas e do que está “do portão para dentro”. Atualmente e,

sobretudo com a experiência após termos sobrevivido a pandemia da covid-19, percebemos que as vidas e os portões se abriram e que, a começar por mim, pelos mais próximos e pelos mais distantes, somos todas e todos co-responsáveis pelos destinos de todos nós (BRANDÃO, 2005).

Nessa direção, Brandão (2005) pontua que estamos inseridos em um mundo que, de modo constante, tem nos convidado a estender o nosso olhar e o nosso sentimento de pertencimento ao mundo, ao outro e à nós mesmos.

Para Débora Gisele Graúdo dos Santos (2018, p. 109), o sentimento de pertença é compreendido como um “elo conectivo que nos liga ao todo, capaz de potencializar a autonomia e a coletividade necessária para a construção da identidade (o eu), a construção da alteridade (o outro) e as interações de relações múltiplas (o universo)”. Segundo essa autora, tal sentimento faz parte da identidade do educador, em especial do educador ambiental, constituindo a essência do “ser” humano.

De acordo com Sandra Regina Lestingue (2004), a relevância do conceito de pertencimento no campo da EA pode ser explicada na tênue relação do ser humano com o seu entorno, de um lado a aceleração da crise ambiental na modernidade e, de outro, um desenraizamento que, supostamente, leva à não responsabilidade.

Para Santos (2018), ainda que o sentimento de pertencimento possa estar abandonado/invisibilizado na sociedade contemporânea, tal sentimento “representa um sentido existencial, uma filosofia de vida, que pode ser aflorado a partir de atitudes básicas de solidariedade, cooperação, diálogo e outros” (SANTOS, D. G. G., 2018, p. 106) .

Por compreender que esse sentimento pode ser visto como um elemento estruturante para o processo formativo de EA, solicitamos aos(às) docentes na entrevista que avaliassem se a UFU ao abordar os problemas ambientais contribuía de alguma forma para o estímulo ao senso de pertencimento do(a) professor(a) em formação (como instituição, integrante de uma comunidade, portanto, corresponsável pelos problemas e também pela busca de soluções para o enfrentamento da problemática ambiental local e global).

A esse respeito, a participante Amora afirma não saber avaliar a contribuição da IES para o senso de pertencimento do(a) professor(a) em formação, porém argumenta que trabalha

[...] um conceito que é muito caro para geografia, que é o conceito de lugar. Então, lugar para a geografia é um conceito que é uma dimensão do espaço em que a gente estabelece relação de identidade. O lugar é dado pela relação habitante-identidade-espaço. Quando eu trabalho esse conceito na geografia, eu já faço a ligação com a questão ambiental, por quê? Por causa da questão do pertencimento. Quer dizer, se o lugar é aquela dimensão do espaço em que eu estabeleço uma sensibilidade, um sentimento de pertencimento, e esse sentimento, essa sensação e essa minha liga com espaço, ela vai se dar por aspectos positivos, por aspectos negativos, mas é aquela área, aquela dimensão do espaço, que me afeta. Aí, a gente já vai para a questão

ambiental. Então, se a gente não tiver um olhar para esse espaço, se a gente não desenvolver, por exemplo, um olhar para a casa da gente, para a rua da gente, para a cidade, para a praça, para a escola, é possível fazer educação ambiental? Não, não é possível, porque a gente vai cuidar, a gente vai zelar e a gente vai ajudar a construir um espaço ambientalmente mais equilibrado se a gente entender essa nossa relação. Caso contrário, nós vamos continuar entupindo os bueiros de lixo. Então, eu trabalho muito nesse sentido, porque aí eu já faço a ligação da geografia com a educação ambiental por meio do conceito de lugar. [1]

Para o participante Gonçalves, há uma certa contradição na postura da IES em relação a sua contribuição para o desenvolvimento do senso de pertencimento. Segundo o participante, é possível perceber que a UFU apresenta algumas contribuições para o senso de pertencimento, mas não muitas. No entanto,

*[...] em alguns momentos ela meio que foge de alguns problemas também. Aí um deles que eu me lembro que ainda eu vejo, por exemplo, [...] em relação ao que eu trabalho especificamente que é resíduo sólido. Nós temos aí uma **diretoria de sustentabilidade**, mas ainda nós temos vários problemas em relação ao meio ambiente dentro dos Campi. Eu me lembro que na minha graduação, naquela época, já se falava em coleta seletiva e colocaram vários coletores lá dentro da UFU, aí o que aconteceu? Os alunos no início eles foram colaborando e colocando cada resíduo no coletor específico. Só que um dia viram o caminhão coletor passar e misturar tudo. Acabou! Aqui hoje em Ituiutaba... Eu não sei como está nos Campi de Uberlândia, mas **aqui em Ituiutaba nós temos os sistemas binários que é resíduo seco e úmido. Mas está tudo tão degradado que os alunos têm essa sensação de que a UFU cuida muito pouco disso, por exemplo.***

O desapontamento do participante Gonçalves é compartilhado pelo participante Pequi, tanto em relação às ações descontínuas adotadas pela IES bem como pela atuação de um setor da instituição, responsável por ações ambientais no âmbito da gestão universitária, conforme podemos constatar no diálogo abaixo:

*A gente trabalha muito com produtos químicos, aqui no Umuarama, o descarte de produto químico é uma coisa bastante sensível, por muito tempo o pessoal descartava na pia do laboratório. Aí depois foi criado o centro de triagem desse material, aí a gente separava não só biologia, mas o ICBIM e outras unidades aqui do Umuarama e a gente separava esses produtos tóxicos para serem recolhidos posteriormente e ser dado o fim adequado. Só que **a gente acumulava, mas a Universidade não recolhia, ela recolhia num determinado momento e depois parava, depois voltava de novo, depois parava, não era uma coisa contínua.** Depois que foi criada essa **diretoria de sustentabilidade ambiental** que a gente vê algumas ações, mas não são ações contínuas, parece que começa uma coisa e para. Aí, de repente surge uma ideia começa e para. [...] Se eu botar numa escala de 0 a 10, na maneira como eu enxergo, a UFU estaria numa escala talvez 2, a UFU poderia contribuir muito na cidade nessa questão da Educação Ambiental e na melhoria da qualidade ambiental na cidade.*

Tais relatos reforçam o argumento de Freire (2020) sobre a eloquência do “discurso” formador ou, no caso deformador pronunciado pela IES, ao não cuidar do seu espaço. Para esse autor, a materialidade do espaço escolar é um recurso pedagógico indiscutível. Além disso, tais posturas contrariam a recomendação constante das DCNEA, quando afirma que as IES devem se configurar como “espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações

em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território” (BRASIL, 2012b, p. 7).

Os outros participantes, além de demonstrarem o mesmo desapontamento com a postura da IES em relação à questão ambiental houve quem revelasse a falta de divulgação entre os membros da comunidade universitária de ações ambientais promovidas na IES, como podemos perceber nos excertos abaixo:

*Essa questão do pertencimento é muito ampla, você tem que pertencer àquele lugar onde você habita, você tem que respeitar esse lugar. Eu acho que a Educação Ambiental, infelizmente, talvez em algumas situações ela chegue a esse nível, por exemplo, esses alunos mesmo que a gente discute isso, até que ponto eles vêm essa questão do pertencimento em relação ao local onde eles moram? **Dentro da faculdade, então, aquele lixo lá é um negócio e têm uns recipientes para separar, mas eles não separam, no mesmo lixo eles jogam de tudo. Então, eu acho que tem que ter essa questão do pertencimento sim, o pertencimento é algo intrínseco à Educação Ambiental.**(Acácia)*

*[...] vou te falar minha experiência em relação à instituição é muito recente a notícia, para mim, de que a UFU faz coleta seletiva, então, eu tenho lá no meu armário um monte de fotocópia que já não uso mais, continua lá, porque eu tentei uma vez descartar na universidade, fiquei perguntando aos colegas como era, como não consegui ter certeza do descarte correto, né, eu mantive no armário. Eu me lembro que na época que eu estava procurando, eles falavam: não, vai tudo junto. Aí, eu falei: ah! tá, então, eu não descartei as cópias, o papel ficou lá. Então, só muito recentemente eu soube. Eu acho que a implantação do SEI já foi algo assim super eficiente, que não dá pra gente desconsiderar a relação da forma de lidar com os processos, que evita, por exemplo, o desperdício de tanto papel, a adoção também das canecas no restaurante universitário que é algo importante. Então, sim, **embora eu ache que a universidade atue pouco ainda, eu acho, tá..., a gente tem poucas lixeiras. Mas no Bloco G tem aquela lixeira que é pra separar lixo eletrônico, né, então eu vivo levando pilha, e eu também já levei lixo eletrônico pra uma empresa que tem aqui em Uberlândia, que separa todos os componentes, o que é metal, plástico, faz o descarte adequado, eu sou dessas, então, eu acho que a universidade pode fazer um pouco mais.**(Caliandra)*

Eu estou te falando que não tenho visto esse movimento da UFU. Mas eu acredito que exista, que sim, mas para mim está meio invisível. Mas concordo com o princípio que você colocou, eu acho que é isso mesmo. Eu acho se a UFU faz isso, ajuda desenvolver sim o senso de pertencimento. [Entrevistadora — O fato de simplesmente fazer essa inserção não é o suficiente para gerar esse pertencimento?] Na minha opinião não, porque trabalhei com currículo. Por acaso eu fiz várias revisões de currículos, trabalhei em vários momentos que a gente precisava dar cursos na UnB e na UFU e a gente muda o que está lá na letra, na ementa da disciplina, no programa, mas implementar são outros quinhentos, muitas vezes a gente mudou o texto, mas a prática continua a mesma do texto de antes, leva um tempo de maturação. Acho que só inserir não resolve, mas é um sinal, é um começo. (Peroba)

Ainda em relação ao sentimento de pertencimento, mas relacionado à preparação do futuro(a) professor(a) para o trabalho com a EA, a docente Eugênia foi enfática ao afirmar que

*a gente não pode pensar que está dando aulas numa bolha: então, aqui é o curso de francês, eu vou ensinar ao professor francês. Tá bom! Mas acontece que o professor está inserido numa sociedade. Vamos supor ele vai trabalhar em Uberlândia como professor de francês, mas em Uberlândia tem questões próprias a esse universo do Brasil, esse universo da região. Então como ele pode simplesmente que está aprendendo uma língua que ele vai ensinar depois sem passar por questões que são planetárias. Então, é impraticável pensar que você não tem que trabalhar todas essas questões no seu curso qualquer que seja ele, seja de matemática, seja de física. **É a questão do pertencimento mesmo, nós não somos independentes do outro, está tudo interligado.** Haja vista agora a pandemia que nos mostrou mais ainda como estamos interligados, ninguém está sozinho, ninguém pode achar que é só você e sua família... Se eu não me vacinar, eu estou condenando o meu vizinho a ser passível de pegar a doença se eu também adoecer. Então, estamos todos ligados sim. Pertencimento é a palavra.*

Nesse diálogo, a participante argumenta que os cursos, independentemente da área de conhecimento, não podem se esquivar de trabalharem a questão ambiental, haja vista que as áreas se complementam e estão interconectadas, assim, como tudo e todos, portanto, não é possível fechar os olhos à realidade da degradação ambiental que assola a todos nós.

Em relação à avaliação sobre a preparação do(a) futuro(a) professor(a) para o trabalho com a EA, a partir da forma de abordagem da temática no âmbito do curso a que está vinculo(a) - seja no ensino, pesquisa e/ou extensão - muitos(as) docentes reconheceram ser um trabalho ainda incipiente, conforme aponta os excertos:

[...] acho que ainda o trabalho é incipiente e que a gente precisa fazer mais. A justificativa vem com tudo que eu já contei para você, que são os desafios da formação inicial. Então, eu acho que a gente ainda tem muito para avançar. Estamos fazendo o que podemos fazer, o esforço é grande, mas, sem dúvida, nós precisamos fazer mais.(Amora)

Eu acho que dá a ele uma base, mas talvez ainda muito incipiente. Ela não é uma discussão que vai permear todo o curso. Mas acho que ele tem condições de pelo menos começar a construir caminhos. Mas acho que precisaria de um diálogo mais sólido com outras áreas para ser um trabalho mais robusto, vamos dizer assim.(Violeta)

Eu acho que possibilita, mas ainda deixa a desejar. Acho que está no caminho de construção desse professor, eu acho que já desperta nesse estudante para um olhar mais cuidadoso para esses conteúdos, para essas práticas. Acho que sim. (Peroba)

Nossa! Eu gostaria de acreditar que sim, mas eu acho que é incipiente (Caliandra)

Por outro lado, há docentes que acreditam que o trabalho realizado é capaz de preparar o(a) futuro(a) professor(a) para trabalhar com EA, conforme argumentam os docentes:

Acho que cria todas as oportunidades, mostra os caminhos da mesma forma sempre é possível aprimorar isso, mas eu acho que mostra. Na geografia sim. Eu entendo que alguns cursos não, mas na geografia sim. Porque a variável ambiental ela não aparece só na Educação Ambiental, ela está presente nas outras disciplinas. Às vezes, o professor trata isso como eu disse de forma mais asséptica, mais técnica, mas ela está presente. (Angico)

Eu acredito que sim, porque a gente trabalha com temas geradores, equipamentos geradores, enfim, trabalha essa questão da energia. Porque a Educação Ambiental tem muito a ver com a questão da energia, usos de energia, as transformações de energia. A física trabalha esse conceito de energia: uso e transformações de uma forma bem sistemática. Não só da Física, mas a Física trabalha esse conceito de uma forma mais intensa que outros cursos. Inclusive, então, é uma grande oportunidade de estar associando essa questão ambiental. (João)

É possível perceber no diálogo com docente João o destaque exclusivo à questão tecnicista do curso e nenhuma menção ao preparo do olhar crítico do(a) futuro(a) professor(a) para perceber as questões culturais, ecológicas, sociais, econômicas, políticas e de gênero que estão entrelaçadas à questão ambiental.

Outros docentes, além de não reconhecerem a existência da associação entre ensino,

pesquisa e extensão no trabalho com a EA, levantam a possibilidade da qualidade dessa preparação do(a) futuro(a) professor(a) estar condicionada à figura do(a) docente responsável pelo componente, isto é, a qualidade da formação do(a) discente está diretamente relacionada à pessoa do(a) professor(a) formador(a), conforme podemos perceber nos seguintes relatos:

*Como eu não acredito que haja essa associação efetivamente no âmbito na Educação Ambiental, essa formação do professor **passa pelas diferenças da própria forma de trabalhar do professor**. Então, eu não posso generalizar e falar que isso estaria influenciado. Talvez se dentro dessa reformulação do projeto pedagógico a gente tiver algumas ideias específicas ali, propostas de trabalho já definidas, talvez isso possa ter de alguma forma já pensando e previsto no próprio projeto. Aí, nós teríamos isso efetivamente acontecendo. Mas da forma como hoje eu vejo, acho que isso não está acontecendo dessa forma ainda. (Eugênia)*

Se esses alunos lembrarem de mim em sala de aula algum dia possivelmente sim. Porque sou muito chato nisso, eu assim cobro muito deles. Eu falo, assim: “gente vocês têm que começar a relacionar. Vocês têm que pensar em ser professores interdisciplinares. Você deve sair um pouco dessa caixinha chamada química e tenta relacionar o seu conceito com outras questões”. Os alunos que passam por mim, eu tenho certeza que vão se lembrar disso. Todo o conceito que eu consigo ensinar na aula se de repente o componente faz que o aluno elabore o plano de ensino e projetos e etc. eu coloco as questões ambientais que são extremamente importantes. [...] Os alunos que passam por mim são, agora os outros, acredito que não. Mesmo esses alunos, eles vão fazer fundamento de química ambiental, porque é um componente obrigatório do curso, sem esse componente eles não tem a carga horária total para eles colarem grau, eu não sei se eles conseguiriam assimilar, porque eu não sei o tipo de abordagem esse professor dá. Se ele fica muito na química pela química ou se ele fica química e o meio ambiente e colocar para o aluno: “Olha, você faz parte desse meio também”. (Ipê)

Para o docente Murici, o mérito do seu curso na preparação do(a) futuro(a) professor(a) para o trabalho com a EA é atribuído ao fato da abordagem se dar, especialmente, por meio de projeto de extensão e aulas práticas em laboratórios, conforme constatamos no diálogo,

Sim, possibilita. Porque mesmo os professores que não vão para a escola fazer projeto de extensão, mas eles trabalham nas salas de aula. E os elementos teóricos acabam sendo muito significativos. E a Geografia faz muita extensão a partir dessas temáticas e tem laboratórios... Por exemplo, temos vários laboratórios da área Física que tratam diretamente com a degradação, prevenção de acidentes, tudo isso que entra em uma educação ambiental bem ampla. (Murici)

Na percepção da docente Maria há um processo de sensibilização, que tem despertado interesse dos(as) discentes inclusive para prosseguir os estudos em uma pós-graduação, conforme se constata no excerto:

Nas matérias que eu ministro eu tenho achado que os estudantes ficam sensibilizados, que isso toca eles, [...] se eles continuam esse caminho... mas, eu acho que ficam tocados, sensibilizados e acabam querendo... eu já estou com dois alunos que estão querendo trabalhar com esta parte, sabe, estão pedindo orientação, então, eu acho que está ficando mais presente tanto pra mim quanto para as pessoas que estão perto. (Maria)

Além disso, podemos perceber nesse relato o reconhecimento por parte da participante de estar havendo uma proximidade maior da própria docente com a EA.

Nessa direção, Maria Henriqueta Andrade Raymundo e Vivian Gladys de Oliveira (2007) argumentam que

novas práticas devem ser construídas coletiva e espontaneamente, de modo que os atores sociais sintam-se pertencentes ao processo, na medida em que os seus próprios conhecimentos também são validados e valorizados. Esta produção é repleta de sentidos experiências e na medida em que se amplia à participação social, há também um aumento dos repertórios argumentativos, expandindo-se o espectro de visualização dos conflitos socioambientais e das possibilidades de intervenção sobre eles. (RAYMUNDO; OLIVEIRA, 2007, p. 269).

Para as autoras, esse exercício reflexivo possui capacidade de desencadear um processo de ressignificações das próprias práticas, inserido no movimento “ação-reflexão-ação”. Tal movimento vai delineando e dando origem a uma cultura ambiental/participativa que está profundamente relacionada ao conceito de pertencimento, trazido por Sorrentino (2001, p. 219): “[...] de sentir-se pertencente, oposto ao de alienação, emergindo ainda o da identidade, como capacidade de visualizar, identificar e compreender seu espaço e tempo”. Tal compreensão impulsiona esses(as) docentes no sentido de buscar uma transformação, de modo a lhes dar uma possibilidade maior de interferir positivamente no seu espaço. (SORRENTINO, 2001).

4.4.3. Percepção docente sobre a Política Ambiental da IES

De acordo com o referencial teórico, o Brasil apresenta um arcabouço jurídico avançado sobre a EA que passa pela Constituição Federal e por uma lei específica que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), a qual atribui ao poder público o dever de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Além dessa normativa que define a EA enquanto uma Política Pública de Estado, inúmeras outras leis, decretos, resoluções e normativas explicitam a transversalidade da Educação Ambiental, incorporando-a como componente ou instrumento de outras Políticas Públicas essenciais.

Nessa direção, a instituição pesquisada, por meio de seu Conselho Universitário, aprovou, em 30 de novembro de 2012, a Resolução Nº 26/2012, que estabelece a Política Ambiental da Universidade Federal de Uberlândia (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2012). Essa norma foi elaborada com base nas legislações PNEA, DCNEA e Parecer CNE/CP 14/2002, a qual é definida como:

[...] um conjunto de princípios e diretrizes, que visam implantar ou adaptar ações institucionais que possibilitem promover o desenvolvimento sustentável da UFU e da

sociedade, compativelmente com um meio ambiente saudável e ecologicamente equilibrado. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2012, p. 2).

Entre os diversos compromissos elencados, a normativa traz o dever da instituição de promover sua gestão e suas ações de ensino, pesquisa e extensão, orientadas pelos princípios e objetivos da PNEA. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2012, p. 2)

Em relação às formas de inserção dos conhecimentos concernentes à temática nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior, a normativa traz a previsão conforme é estabelecido na PNEA e coloca a cargo da supervisão de sua implementação à Comissão Institucional de Gestão e Educação Ambiental (CIGEA), que deverá ser nomeada pela autoridade máxima da instituição. Tal norma estabelece que a CIGEA deverá ser composta por membros da comunidade universitária, sendo: cinco professores(as) com atuação na área ambiental; um(a) representante técnico(a) administrativo(a) em educação de cada hospital, com atuação na área ambiental; dois representantes do corpo técnico-administrativo em educação e cinco representantes do corpo discente, sendo três estudantes de graduação e dois de pós-graduação.

A respeito dessa normativa, perguntamos aos(às) docentes se tinham conhecimento sobre a existência dessa legislação, alguns/algumas responderam de modo positivo a essa questão, outros que conheciam de forma mais superficial e alguns disseram não conhecê-la.

A docente Candeia argumentou que teve mais contato com a legislação sobre esse assunto por ocasião da revisão do PPC do curso, mas para ministrar o Prointer ela faz uma leitura rápida porque não trabalha a normativa em sala de aula, afinal,

[...] já é tão difícil a gente garantir a comunicação com eles. Se eu for trabalhar a legislação... Eu mostro que tem a legislação, mas eu não estudo a legislação com eles. Eu abordo a questão por esse viés que eu te disse mais estético, mais criativo da paisagem sonora. Vai fazer mais sentido para eles dentro da área de música. (Candeia)

Nesse diálogo, a participante enfatiza a sua percepção sobre a necessidade de se trabalhar com conteúdos que façam sentido para o(a) estudante, haja vista que a aprendizagem requer disposição do educando para relacionar o conhecimento novo ao seu conhecimento prévio.

Por outro lado, há docente que afirmou conhecer a legislação por imposição legal, no momento de revisar o PPC: “*Eu conheço porque nós somos obrigados a segui-la*”. (Ipê)

Candeia, por sua vez, recordou de uma ação da IES na área ambiental que “coincidiu” com a aprovação da legislação ambiental na instituição, que – na sua percepção – não teve continuidade, conforme demonstra o diálogo abaixo:

*[...] é uma política de cuidado ambiental da Universidade. Até na época, isso é uma imagem que eu tenho, mas eu não tenho certeza se foi por conta da aprovação da resolução, mas eu me lembro de ver as lixeiras vermelhas, amarelas, azuis no câmpus e tal. Eu acho que foi mais ou menos na mesma época. Hoje a gente nem vê isso mais [...] Eu não quero ser leviana de fazer afirmações aqui, mas eu vejo que **a gente cuida da legislação para atender uma legislação federal, fazemos e aprovamos. Começamos algumas práticas, mas depois elas são esquecidas porque elas são tantas demandas que a gente tem que atender e o tempo continua correndo e a vida continua. A gente vai atendendo outras demandas que vão surgindo e vai esquecendo-se dessas.***

É possível perceber também que a docente faz uma reflexão sobre o esforço da IES no sentido de adotar práticas por imposição legal e, em razão de atendimento de demandas que se sucedem, vão adotando outras e as práticas anteriores vão sendo abandonadas, esquecidas. Tal percepção nos leva a constatar que a IES, embora tenha regulamentado a política ambiental da instituição e, inicialmente, ter adotado algumas práticas por imposição legal não se apropria das mesmas, não promovendo um enraizamento da EA na instituição.

Ainda a respeito da política ambiental da instituição, questionamos aos(as) professores(as) formadores(as) se foi percebida alguma modificação na IES após a sua regulamentação.

A esse pergunta, alguns poucos docentes afirmaram não ter percebido modificação na instituição. Entre esses(essas), a participante Amora afirma que *“francamente, não. Eu acho que o grande problema da educação ambiental ainda é isso, nós temos muita legislação, mas nós temos ainda uma prática muito insuficiente”*.

A principal modificação apontada pelos(as) participantes diz respeito ao espaço físico, com a instalação de lixeiras, conforme percebemos nos seguintes diálogos:

*Na época que eu percebi **as lixeiras**, eu nem estava sabendo da política. Eu fui associar essa imagem quando eu fui escrever o currículo que aí a gente foi estudar a legislação toda. Essa era uma legislação que tinha que ficar dentro do PPC, aí que eu conectei que aquelas lixeiras que eu percebi tinha a ver com isso, então. (Candeia)*

*[...] a questão da **instalação dos lixos**, dos recipientes, eu vi isso, muito louvável, lá no câmpus de Ituiutaba tem em vários corredores, **o que não tem é o pessoal educado para usar**, mas existe, isso eu percebi sim, ficou notório, quando eu cheguei não tinha e hoje tem. E eu acho que já é um avanço, **uma coisa que está aí para ser usada, só que o pessoal não sabe usar**, não sabe direito para que serve aquela cor, enfim, [...]. É o tal do pertencimento. Mas eu acho que sim, isso é notório, agora outros detalhes eu não percebi não. (Acácia)*

*Acho que não tinha as **lixeiras** quando eu cheguei em 2008/2009, separadas por cores e materiais no 3Q e no 5O. Enfim, não sei se tem outras coisas. **Não tem um curso de formação**, eu vejo pontualmente uma ou outra palestra sendo divulgada, que eu gostaria de acompanhar, mas às vezes eu não tenho esse horário. Mas, enfim, acho que houve mudanças. (Peroba)*

Além das lixeiras, coletores de pilhas e baterias, distribuição de canecas nos Restaurantes Universitários, coleta seletiva, controle de pombos e a criação de uma diretoria de sustentabilidade também foram ações que foram percebidas por alguns entrevistados(as),

Eu me lembro de quando eu estava à frente da coordenação do curso e receberia a visita do MEC, parece que

*a gente tinha que coletar algumas informações a respeito disso. Soube na ocasião, que tem um **setor na universidade que trabalha com coleta de lixo e outras coisas, que tem uma pegada sustentável**, que trava uma luta para que isso aconteça. E acredito ainda que num nível bem simplório até estruturação dos nossos campi, com tanta árvore, tanta coisa, são questões que remete à política ambiental.* ^[P]_[SEP](Magnólia)

*Eu acho que o que mudou na UFU é que **os pombos sumiram**, né, a gente vivia muito perto de ficar doente ali, né, tinha caca de pombo pra todo lado, piolho. Então, assim, caca de pombo pode matar, né, então eu acho que isso fez ficar melhor os campi, né.* ^[P]_[SEP](Gerivá)

*Agora o que mudou é aquilo que eu disse: eu vi na UFU muito **mais lixeiras, muito mais avisos, eu vi muito mais placas para que a gente tenha determinadas posturas ecologicamente corretas em termos de descartes**. Até na própria Química a gente tem os nossos protocolos para que a gente descarte etc. Então eu senti que mudou sim.* (Ipê)

*[...] o fato de deixar de distribuir copos plásticos no RU, eu não tenho uma **caneca**, mas eu não me incomodo de almoçar lá e não poder tomar um suco, está tudo bem pra mim, porque eu não levei a minha caneca. Foi isso e, aí, eu soube que parece que haveria **coleta seletiva** dos papeis, então, nota-se... a **instalação dessa lixeirinha laranja, no Bloco G para as pilhas**, tem algumas coisas. [...] a gente sabe que tem uma questão importante da energia, né, então, geralmente por volta de outubro, novembro a gente sofre com uma sobrecarga de energia, quando todo mundo liga os aparelhos de ar condicionado. Quase sempre a gente tem... momentos em que cai a energia da universidade e **eu não vejo a universidade aproveitar esse momento para fazer alguma coisa mais efetiva** porque o que vem é um e-mail, dizendo “olha, estamos num momento, em que todo mundo liga o ar condicionado...”, mas acho que podia ter mais coisas. (Caliandra)*

Embora a participante Caliandra tenha reconhecido algumas mudanças na IES após a aprovação da normativa, ela questiona a falta de ação mais efetiva por parte da IES, em situação corriqueira e previsível, como o uso concomitante de vários aparelhos de ar condicionado que causam em determinados períodos a queda da energia elétrica na instituição.

Por outro lado, a participante Eugênia aponta além de algumas mudanças na IES relacionadas à gestão de resíduos, também a realização da feirinha solidária da UFU, conforme constatamos no excerto:

*O que mais me chamou atenção foram **as lixeiras, as coletas seletivas, os espaços para a comunidade colocar vidro**, para esse cuidado. Isso sim realmente me chamou atenção. Mas a mudança acho importantíssima porque o entorno também está aproveitando. A questão da **feirinha solidária**, que não deixa de ser também um espaço que a comunidade participa, usufrui e de alguma forma também está cuidando do ambiente, porque o pequeno produtor que está vendendo o seu produto ali. Então, vejo com bons olhos essa mudança de perspectiva. (Eugênia)*

De acordo com o site da instituição, trata-se de um projeto de extensão, por meio do Centro de Incubação de Empreendimentos Populares Solidários (Cieps/PROEXC/UFU), que se defini como um espaço de formação e relacionamento, dentro dos limites dos câmpus da UFU, cujo objetivo é

desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que proporcionem aos trabalhadores envolvidos em Organizações Produtivas Solidárias (OPS) incubadas no Cieps e/ou envolvidas nos programas e projetos desenvolvidos na incubadora e/ou no Fórum Regional de Economia Popular Solidária do Triângulo Mineiro (FREPS), ocupar espaços de mercado sem intermediários, superando a exploração por atravessadores e melhorando a renda dos

trabalhadores⁷⁰.

Novamente as lixeiras figuraram no rol de mudanças apontadas, mas o controle de iluminação por fotocélula e o uso de energia fotovoltaica pela IES também foram lembrados pelo participante Pequi. Além disso, ele ressaltou a participação do movimento estudantil para implementação de ação na área ambiental, conforme percebemos no diálogo abaixo:

*[...] ao anoitecer os holofotes eram ligados e muitos não tinham o sistema de fotocélula. Então, eles ficavam ligados enquanto o vigia não ia lá e desligava. Então, eu acho que já melhorou bastante nesse aspecto. Então a iluminação é toda controlada por fotocélula. Escureceu, acende e clareou, apaga. Essa questão do lixo reciclável, então eu acho que foi em 2012, ou um pouquinho antes talvez, foi feito todo planejamento de instalação de lixeiras com coloração diferente, mas depois da instalação foi feito uma Educação Ambiental - digamos assim para comunidade acadêmica - mas **não teve continuidade**. Hoje você vê que **as lixeiras são só coloridas, porque o conteúdo é tudo misturado**. Então, isso é um aspecto que realmente chama atenção [...] Acho que agora mais recentemente tem a questão da energia fotovoltaica, acho que a Universidade está começando a investir nisso. Mas aí é **tudo uma questão administrativa**, realmente ela não... Acho que teve um **movimento, se não me engano em 2012 também, entre os estudantes que era a questão do copinho descartável**. Então, acho que foi um **movimento começou nos diretórios acadêmicos nas festas que eles promoviam que aí distribuíam as canecas de plásticos com aquela cordinha para pendurar e aí falaram: a partir desse momento a gente vai tentar minimizar o uso de copo descartável**. Então, **são ações que surgem em determinados pontos dentro da comunidade universitária, mas elas têm obviamente um respaldo pela resolução dessa política ambiental, mas ela não tem uma... Não existe realmente um direcionamento, vamos educar a nossa comunidade para chegar e atingir tal objetivo**.*

A reivindicação para substituição de copo descartável por caneca permanente implicou participação de uma parcela daquela comunidade em prol de alternativa para o problema de geração de resíduos. Essa participação dos(as) discentes se configura como um ato político, haja vista que implicou diálogos, negociações que resultaram na mudança de sua realidade. Tal ação visou - a princípio - a gestão de resíduo, a partir da mudança de um hábito, mas certamente tal medida produz reflexos em outras áreas, como: oportunidade de reflexão entre os membros da comunidade sobre a geração e descarte de resíduos, inclusive em espaços extramuros da IES; a economia de recursos materiais e financeiros e, de modo geral, suscita uma reflexão sobre a questão ambiental como um todo, haja vista a interconexão existente entre todos os elementos do meio ambiente. Embora o participante Pequi tenha ressaltado essa e outras ações na área ambiental realizada pela instituição pesquisada, ele é enfático ao pontuar que tais ações não abrange toda a comunidade, configurando como ações isoladas dentro da IES e que carecem de maior direcionamento.

Para o docente Angico, as disposições legais tem um grande peso em ações realizadas pela IES, *“as obras de infraestrutura dos campi, então, essa questão ambiental passou a ser mais considerada e tal, mas às vezes **como obrigação**. Essa coisa de cumprir formalidade me incomoda um pouco, as pessoas teriam que ser mais proativas em relação a isso. Trouxe isso, trouxe essa*

⁷⁰ Disponível em: <http://www.famed.ufu.br/unidades/extensao/feirinha-solidaria>

necessidade de cumprir as formalidades, os instrumentos legais, institucionais, mas falta esse engajamento de forma proativa”.

No entendimento desse docente, essas ações foram exclusivamente para atender uma imposição legal e a instituição precisaria ser mais engajada à questão e, assim, adotar atitudes proativas de modo que não implementasse mudança apenas por força de lei.

Desse modo, os diálogos com os docentes demonstraram que a institucionalização formal (entendida, aqui, como normas legais e estruturas administrativas) pareceu não ser suficiente, haja vista que não foi percebida pela sua comunidade acadêmica real comprometimento com a EA.

4.5. O LUGAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Este tema visa identificar as dimensões formativas envolvidas com o trabalho de Educação Ambiental e analisar os caminhos formativos que ela percorre – a partir das perspectivas de professores(as) formadores(as) e dos currículos, de modo a testarmos a hipótese deste estudo, isto é, se a Educação Ambiental se desenvolve nos cursos de licenciatura da UFU no âmbito do ensino, por meio do(s) componente(s) curricular(es); no âmbito de extensão, articulada ao ensino, por meio de projetos e/ou programas extensionistas e também no âmbito da pesquisa, por meio da iniciação científica ou dos Programas de Pós-Graduação, atrelada ou não ao ensino e à extensão. Além disso, buscamos desvelar os principais desafios da EA na perspectiva desses(as) profissionais. Para tanto, nos valem dos dados coletados nos diálogos realizados com os(as) professores(as) formadores(as) na entrevista e no questionário, os quais foram organizados em três subtemas, a saber:

4.5.1. Atuação docente sob a tríade da Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão

Para Santos (2015), a atuação docente sob essa tríade contribui no sentido de propiciar uma formação docente mais articulada com a realidade e com a práxis pedagógica, de modo a possibilitar aos(às) discentes realizar o movimento reflexão/ação/reflexão buscando compreender as dimensões axiológicas e políticas do conhecimento no contexto vivenciado e distinto da educação.

De acordo com os estudos dessa autora, os(as) docentes ao se valerem da articulação entre ensino, pesquisa e extensão para realizar o trabalho com a EA não apenas contribui para a melhoria da formação dos(as) futuros(as) professores(as), mas também dos currículos das Licenciaturas, haja

vista que

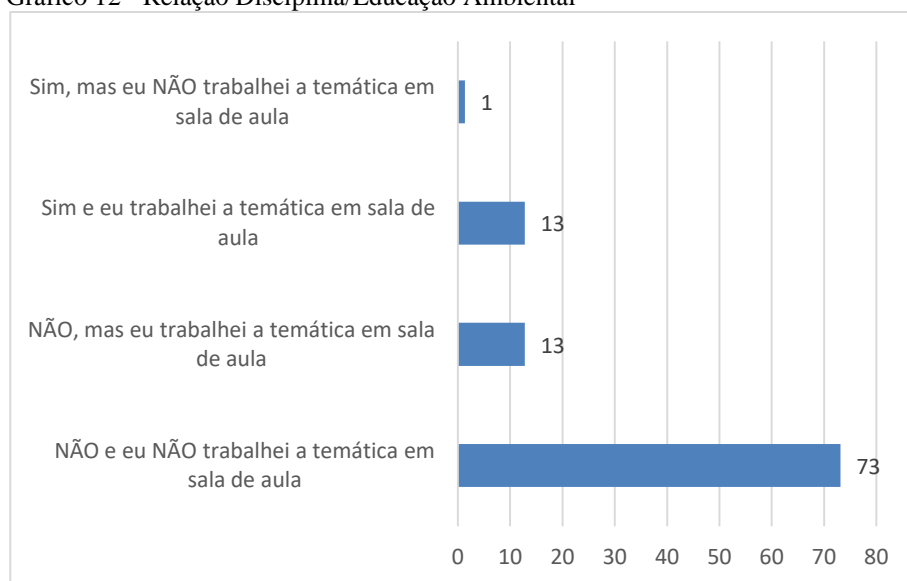
A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão aliada aos diferentes procedimentos didáticos utilizados, possibilitam aos futuros profissionais não apenas o domínio do conhecimento em si, mas como este se dá, o que tende a provocar um olhar investigativo e propositivo diante de processos educativos por eles desenvolvidos. Por conseguinte, teoria/prática; conhecimento pedagógico/conhecimento de uma área específica; Educação Superior/Educação Básica; espaços formais/não formais de educação passam a constituir-se uma unidade integrada no âmbito do currículo de formação docente. (SANTOS, 2015, p. 238).

Apesar dessa constatação, das três dimensões envolvidas nesse processo apenas o ensino constitui uma atividade comum a qualquer IES, cabendo com exclusividade às Universidades, inclusive com compromisso estabelecido na legislação (BRASIL, 1988), a promoção de atividades de pesquisa e extensão, assim como a obrigatoriedade da articulação do tripé (ensino, pesquisa e extensão).

Desse modo, como a IES pesquisada neste estudo se configura como uma Universidade, buscamos, por meios dos instrumentos utilizados na pesquisa, identificar as dimensões de atuação dos(as) docentes em relação à Educação Ambiental.

No intuito de desvelarmos essas dimensões, indagamos os(as) 127 docentes que responderam ao questionário se a disciplina que ministrou em 2019 contemplava a Educação Ambiental em seu componente curricular e obtivemos as respostas, conforme o Gráfico 12, em que são representados os percentuais da opção assinalada pelo(a) docente.

Gráfico 12 - Relação Disciplina/Educação Ambiental



Fonte: Dados da pesquisa coletados em 2021, a partir do questionário (Apêndice A).

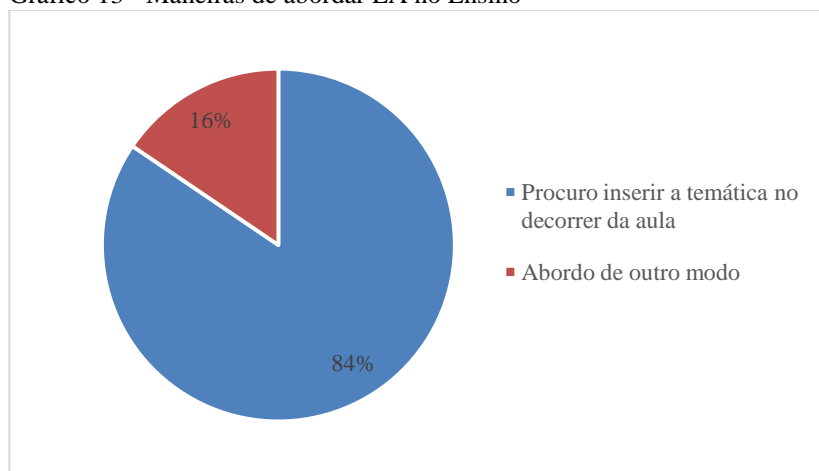
Dos 58 participantes que responderam de modo afirmativo à questão, alcançou-se o mesmo percentual de 13% entre os(as) professores(as) formadores(as) que abordaram o tema, uma vez que constava da ficha do componente curricular e aqueles(as) que abordaram ainda que ele não constasse da ficha. Os(as) docentes que afirmaram ter trabalhado com a EA, em 2019, estão distribuídos em 22, dos 26 cursos de licenciatura da IES, a saber: Artes Visuais, Ciências Biológicas (Câmpus Pontal e Umuarama), Ciências Sociais, Educação Física, Enfermagem, Filosofia, Física (Campus Pontal), Geografia (Câmpus Pontal e Santa Mônica), História (Câmpus Pontal e Santa Mônica), Letras: Inglês, Letras: Espanhol, Letras: Francês, Letras: Português, Matemática (Campus Santa Mônica), Música, Pedagogia (Campus Santa Mônica), Química (Câmpus Pontal e Santa Mônica) e Teatro. Desse modo, ainda que houvesse participantes na pesquisa dos demais cursos, como Física (Campus Santa Mônica), Letras: Libras, Matemática (Campus Pontal) e Pedagogia (Campus Pontal), os mesmos afirmaram que a(s) disciplina(s) que estavam sob sua responsabilidade em 2019 não contemplava Educação Ambiental e não a abordaram em sala de aula. Diferentemente dessa situação, aconteceu com três docentes do Curso de Letras, de habilitações distintas (Língua Portuguesa com Domínio de Libras, Espanhol e Português), representando 1% dos(as) participantes, que ainda que a disciplina contemplasse Educação Ambiental como conteúdo curricular, eles(as) afirmaram não ter abordado a temática. Isto é, o fato da temática constar no currículo não significa necessariamente que ela será trabalhada, que o currículo formal, ou seja o texto propriamente do currículo deixará de ser uma proposta quando é interpretada e adotada pelos(as) professores(as) tornando-se uma realidade, na prática real, com sujeitos concretos e em contexto determinado (SACRISTÁN, 2013).

Entre os(as) docentes que trabalharam com a EA, em 2019, 33 são do sexo feminino (57%) e 25 são do sexo masculino (43% do montante). A maioria das docentes são efetivas, com mais de 20 anos de magistério superior e entre 11 e 20 anos de instituição. Entre as contratadas, esse grupo compreende 4 docentes, em sua maioria apresenta entre 1 e 5 anos de magistério, assim como de instituição. Em relação ao outro grupo, ele é constituído de um único docente contratado, com tempo de magistério no intervalo entre 1 e 5 anos e com até 1 ano de instituição. Os demais membros desse grupo são efetivos e se dividiram com o mesmo quantitativo entre docentes com mais de 20 anos de magistério e entre docentes com tempo variando entre 11 e 20 anos, prevalecendo como tempo de instituição o grupo entre 11 e 20 anos.

No que tange à questão sobre a maneira de abordar a EA no cotidiano em sala de aula, a maioria dos(as) participantes afirmou que procura inserir a temática no decorrer da aula (84%),

conforme percebemos por meio do Gráfico 13.

Gráfico 13 - Maneiras de abordar EA no Ensino



Fonte: Dados da pesquisa coletados em 2021, a partir do questionário (Apêndice A).

Entre aqueles(as) que buscam inserir a temática no decorrer da aula, com exceção dos(as) docentes responsáveis pelo componente que contempla a EA no currículo, temos alguns exemplos dessa inserção mencionados pelos(as) participantes:

A partir do conhecimento de experiências de comunidades com a água, terra, relações com plantas, solo (P196)

Ao comentar a necessidade da conservação 'in situ' das espécies, comento sobre a importância da preservação do pool genético de espécies de interesse econômico e como perdas poderão impactar nossa economia e bem-estar. Ou, ao falar sobre preservação ambiental, comento sobre serviços ecossistêmicos essenciais para nós. (P205)

Dentro da parte de eletroquímica, falo dos problemas causados pelo descarte inadequado das pilhas e baterias e algumas formas de minimizar os problemas. Nas aulas experimentais faço a inserção de um tópico nos relatórios de toxicidade dos reagentes e produtos das práticas, tratamento e descarte dos resíduos gerados. (P217)

Discutindo a questão da Sustentabilidade quando trato da temática de Cidade e Mobilidade (P195)

Na abordagem da Guerra Fria, em que normalmente os embates entre URSS e EUA são abordados do ponto de vista político, militar e econômico, em que os dois blocos são tomados como opostos, inseri textos e discussões sobre as semelhanças das políticas ambientais e das relações predatórias dos humanos com o meio ambiente, sob uma mesma base "filosófica" que sustenta a ideia de civilização e desenvolvimento como domínio e destruição da natureza (negando a própria "natureza" humana), como parte do meio ambiente. (P94)

O tema sempre vem a partir de uma pergunta ou questionamento da prática docente e daí as questões relacionadas ao meio ambiente também surgem em vários momentos como práticas. A sala de aula em seu processo pedagógico e a organização da escola é parte de um todo social e parte do meio ambiente. Nunca trabalhei a temática de modo isolado da discussão pedagógica. Uma vez discutíamos o trabalho de uma professora com crianças pequenas em que ela solicitava a cada criança levar sementes para o trabalho em sala. Dessas sementes surgiram discussões inclusive sobre a forma como vivemos hoje na cidade, falamos sobre o espaço urbano, o tipo de casa, o cimento e o quintal, geralmente sem muito espaço para plantar. Outro tema muito discutido é o uso da água ou o desperdício da água. (P48)

O trabalho com a dimensão ambiental é pontual [...]. Todavia, é comum a temática aparecer tangenciando discussões sobre o sistema capitalista, a sociedade de consumo, as perspectivas de letramento crítico. (P27)

Partindo da própria obra literária e dos temas contemporâneos a ela. (P120)

Sempre que possível, eu inseria questões concernentes a temas ambientais, tema, aliás, presente em muitas obras e reflexões de artistas nos séculos XX e XXI. (P180)

Todos os textos, vídeos e imagens trabalhadas associam a tríade sociedade, natureza e capitalismo. (P5)

Trabalhamos com o tema a partir de uma perspectiva utilitarista. (P189)

Em relação aos(as) docentes que afirmaram abordar a EA de outra forma, temos os seguintes relatos:

A EA pode e deve ser trabalhada interdisciplinarmente, e, durante o estágio precisamos fazer planejamentos que abarcam essa temática de diversas formas. (P192)

Ao trabalhar o capitalismo via Karl Marx. (P158)

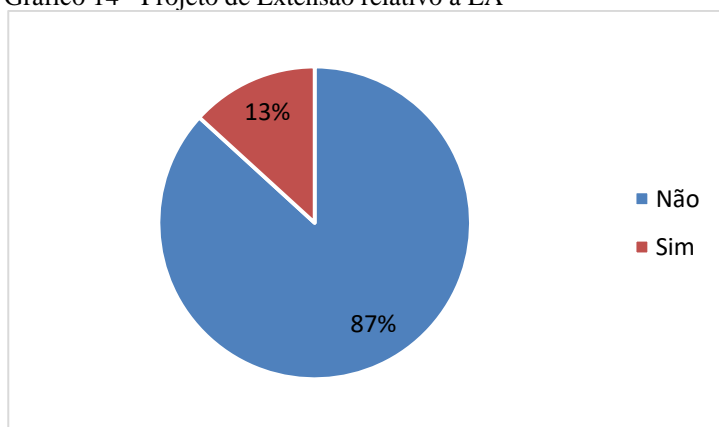
Chamo a atenção aos comportamentos do cuidado do meio ambiente (P67)

[...] vai depender da disciplina. Mas o tema pode vir à tona nas discussões sobre projetos que queremos realizar ou mesmo de forma prática na criação de cenário, figurinos e no uso do espaço público. (P142)

Trabalhos práticos aplicando os conceitos apreendidos na disciplina. De modo que os discentes precisam pensar estratégias de educação ambiental para aplicar de maneira prática (P219).

No que tange ao trabalho de EA a partir da dimensão extensionista, apenas 30 docentes do universo de 227 professores(as) formadores(as) que afirmaram desenvolver ou ter desenvolvido algum projeto de extensão, relativo à temática, conforme representado por meio do Gráfico 14.

Gráfico 14 - Projeto de Extensão relativo à EA



Fonte: Dados da pesquisa coletados em 2021, a partir do questionário (Apêndice A).

Dentre os projetos de extensão mencionados pelos(as) participantes, temos:

Coletivo Goiabal Vivo e as Interações Ambientais; Teatro de Conscientização para a Educação Ambiental; Educação Ambiental: Coleta Seletiva etc. (P11)

Educação Ambiental para a coleta seletiva (P47)

“Terra, Água e Meio Ambiente:” curso de extensão oferecido [...] na Escola Centro Educacional Eurípedes Barsanulfo, em Uberlândia/MG; “A Natureza do Brasil: materiais, formas e processos geoambientais”: curso oferecido [...] a alunos de escolas públicas [...] A ideia foi oferecer uma noção geral do espaço natural do Brasil, através da análise de seus componentes e aspectos da participação interativa dos mesmos. (P191)

A Dengue em Ituiutaba/MG (P216)

Atropelamento de animais silvestres/ Enriquecimento ambiental para animais cativos (P65)

Capítulo de HQ descrevendo as pesquisas do laboratório (P133)

Exibição do documentário "Gerazeiros" (P38)

Enquanto tutor do PET Matemática Pontal desde 2016 até os dias atuais, o grupo já realizou projetos de Extensão referentes à Educação Ambiental como Campus Verde; Ciclo de debates sobre o entorno do Campus Pontal; parceria com o Projeto Lixo Zero; Projeto Otimize-se, entre outros. (P215)

Atividades de extensão do PETMAT como Tutor (P148)

O projeto de extensão: "Animais peçonhentos e venenosos: mitos e verdades" foi desenvolvido durante dois anos como atividade quinzenais com alunos do 7º ano do ensino fundamental. (P31)

O projeto de Pilhas e Baterias: Divulgação científica e aspectos ambientais [...]. Este projeto foi realizado parte em Ituiutaba (Vem pra UFU-presencial em 2019) e 2020 online[...] Em um próximo projeto, pretendemos utilizar os materiais produzidos para fazer as interações com as escolas no modo presencial ou online, de acordo com as parcerias firmadas durante a elaboração do próximo projeto a ser realizado em 2022. Por enquanto, estamos firmando parcerias com professores dos campi de Monte Carmelo, Ituiutaba e Uberlândia para estruturar a continuidade deste projeto. (P217)

Particpei de um projeto de extensão sobre coleta Seletiva e reciclagem com alunos do ensino médio de escolas públicas na cidade de Ituiutaba-MG. (P36)

Atuei como colaborador em projeto de extensão que tratou da conscientização da população a respeito dos impactos das queimadas urbanas. (P223)

Produzi e dirige uma peça teatral intitulada JUCA, ficou em cartaz de 2015 a 2018, cuja temática era o modo de vida do homem do cerrado de Minas. (P183)

Acesso à natureza - projeto de arte (P178)

Projetos de extensão no Córrego Olhos D'Água e no Shopping Park (P118)

Promover os saberes de raizeiros, parteiras e benzedeiros inseridos no bioma cerrado sistematizando o conhecimento de planta medicinal (P88)

Sempre que trabalhamos com a Educação Popular o tema Educação Ambiental perpassa os projetos já desenvolvidos e também nas atividades de PIBID. (P48)

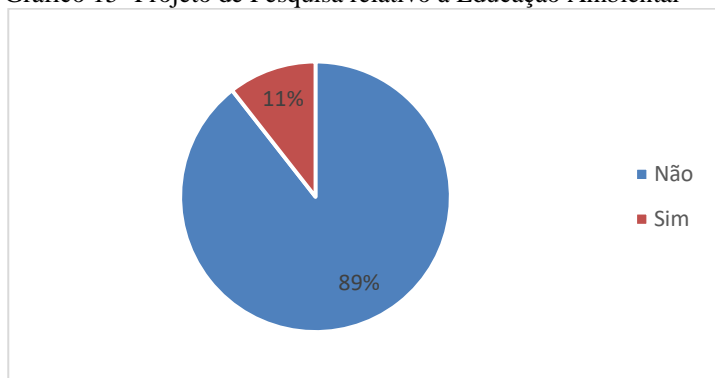
Divulgação científica da UFU: a pesquisa em destaque por meio do conteúdo multimídia; A ciência que nós fazemos (p136)

O envolvimento com a oferta desses projetos de extensão tem uma leve predominância entre as docentes, totalizando 53% desse montante. No que tange ao tempo de docência e de vínculo institucional, a situação se assemelha entre os dois gêneros, com predominância tanto entre os docentes do sexo feminino quanto do masculino com os(as) proponentes com mais de 20 anos de magistério e entre 11 e 20 anos de instituição. No que se refere aos locais de realização, os projetos de extensão são ou foram desenvolvidos em três câmpus da instituição (Pontal, Santa Mônica e Umuarama), com predominância entre os cursos de Ciências Biológicas e Geografia. Tais propostas

extensionistas são ou foram ofertadas pelos(as) docentes dos cursos de Artes Visuais, Ciências Biológicas (Câmpus Pontal e Umuarama), Ciências Sociais, Educação Física, Geografia (Câmpus Pontal e Santa Mônica), História (Campus Santa Mônica), Letras: Português, Matemática (Câmpus Pontal e Santa Mônica), Química (Câmpus Pontal e Santa Mônica) e Teatro.

A respeito de projeto de pesquisa que envolve à Educação Ambiental, o número de docentes que afirmaram trabalhar com essa dimensão ainda é menor, apenas 24 professores(as) formadores(as) do universo de 227, conforme demonstrado por meio do Gráfico 15.

Gráfico 15- Projeto de Pesquisa relativo à Educação Ambiental



Fonte: Dados da pesquisa coletados em 2021, a partir do questionário (Apêndice A).

Entre os projetos de pesquisa elencados pelos(as) professores(as) formadores(as), temos:

Análise sobre a educação ambiental desenvolvida em Uberlândia-MG (P116)

A minha tese de doutorado e algumas orientações relacionadas à Educação Ambiental (P118)

As orientações de mestrado ocorridas nos últimos anos têm trabalhado com a educação ambiental. (P219)

Dissertação de mestrado e IC (P204)

Já fui coorientadora de uma dissertação de mestrado, no mestrado em Ensino de Ciências. (P119)

Orientação de mestrado na área de Educação Ambiental (P144)

PG qualidade ambiental (P59)

Por meio das orientações (P227)

Todos os projetos de mestrado e doutorado. A principal linha de pesquisa são relações hídricas e fotossíntese em planta com metabolismo CAM (P30)

Um aluno do mestrado me procurou recentemente para orientá-lo a respeito da temática, mas ainda não iniciou a pesquisa. (P202)

Todos os TCCs orientados foram projetos de pesquisa. (P226)

Comparação de vivências e respostas às intervenções de alunos do ensino fundamental de escolas rurais x urbanas (P78)

Grupo de Estudo em Educação Ambiental; Interação do Parque do Goiabal com as Escolas de Educação Básica de Ituiutaba/MG (P11)

Modelagem Matemática (P22)

Mostras e feiras científicas dentro das disciplinas pedagógicas em escolas da rede municipal e estadual. (P192)

Peça teatral cuja temática tratava do modo de vida do homem do cerrado, sua poesia, seus ritos, sua culinária, seu trabalho e sua relação com a natureza. (P183)

Projetos de guias da flora e trilhas interpretativas em unidades de conservação (P18)

Qualidade ambiental da periferia de Ituiutaba/MG (P216)

Realizamos no PIBID estudos sobre as sonoridades da paisagem sonora das escolas, inclusive, medindo os decibéis do barulho na escola. (P14)

Reciclagem de materiais plásticos (P117)

Fui tutora do PET [...] Em particular cito uma “Pesquisa sobre coleta seletiva nas escolas públicas de Ituiutaba”. Trata-se de um projeto de pesquisa e extensão (P37)

É possível perceber que muitos desses projetos de pesquisa envolvem não só os(as) discentes da graduação, mas também os(as) estudantes de pós-graduação.

Em relação aos sujeitos à frente dessas propostas de pesquisa, assim como ocorreu com as propostas de extensão, temos o desenvolvimento de projetos de pesquisa também prevalecendo entre as docentes, totalizando 52% do montante. Semelhante situação ocorreu em relação ao tempo de docência e de vínculo institucional entre os(as) participantes feminino e masculino, repetindo o ocorrido com os(as) proponentes de projeto de extensão, inclusive em relação ao perfil que prevaleceu de docentes com mais de 20 anos de magistério e tempo de instituição no intervalo entre 11 e 20 anos. No que se refere aos cursos a que se encontram vinculados(as) os(as) professores(as) pesquisadores(as), as propostas de pesquisas são ou foram desenvolvidas nos cursos de Ciências Biológicas (Câmpus Pontal e Umuarama), Geografia (Câmpus Pontal e Santa Mônica), História (Câmpus Santa Mônica), Matemática (Câmpus Pontal e Santa Mônica), Música, Pedagogia (Câmpus Santa Mônica), Química (Câmpus Pontal e Santa Mônica) e Teatro, com prevalência dos dois primeiros .

Na segunda etapa da pesquisa, quando utilizamos o instrumento entrevista, indagamos os(as) participantes especificamente sobre a associação entre o ensino, pesquisa e extensão, com a seguinte questão: “Segundo Maria Beatriz Junqueira Bernardes e Élisson Cesar Prieto (2010), no contexto do ensino, principalmente no nível universitário, a prática da EA está associada além do ensino em sala de aula, às atividades de pesquisa e de extensão para resolução de problemas, tanto locais quanto globais. Na sua prática, você faz essa associação? Por quê?”

A essa questão, houve aqueles(as) que afirmaram realizar essa associação e outros que a responderam de modo negativo, exatamente a metade do grupo de docentes. Isso porque como a

entrevista é semiestruturada, com o desenrolar do diálogo às vezes algumas questões não são contempladas na entrevista.

Apesar de alguns/algumas docentes terem afirmado trabalhar com a EA somente no ensino, houve aqueles(as) que se mostraram dispostos a mudar isso, como percebemos nos diálogos abaixo:

*Com a pesquisa ainda não, mas com essa citação dos professores você está me dando ideias. Eu acho que eu nunca associei com a pesquisa, não nesse sentido. No sentido de pertencimento sim, porque é a minha pesquisa. A ecologia nesse sentido, do olhar para si, olhar para o meio ambiente eu acho que estou trabalhando em todos os momentos da minha vida, nos momentos como professora eu estou trabalhando conscientemente de maneira propositiva sempre que eu posso. **Agora a extensão é a nossa menina dos olhos, porque esses estágios são dois semestres, estágio III e IV, que a gente trabalha com a comunidade, onde eu vejo o maior potencial mesmo de trabalhar com a minha turma esse olhar para que ela replique. Aí, eu vejo a coisa muito na cadeia, tenho 20 alunos, e eles têm mais 20 alunos, cada um daqueles têm uma família. Então, eu acho que a gente amplia esse olhar e essa consciência. Assim, com a extensão sim, é o vínculo necessário, eu trabalho e desenvolvo. Com a pesquisa talvez eu esteja desenvolvendo intuitivamente, mas muito conceitualmente nesse outro lugar de identidade e pertencimento do professor, mas não no olhar para as questões ambientais. Mas é uma coisa bacana e tão tranquila de fazer que eu acho que eu vou começar a fazer com os orientandos, de TCC e de mestrado, como essa questão é vista por eles, porque eles estão trabalhando em sala de aula ou questões artísticas que podem muito bem ser atravessadas por essa discussão.** ^[P.7]_[S.E.B.](Peroba)*

*Não. Porque assim, meu planejamento, eu estou tirando esse ano pra finalizar alguns projetos, aliás, **desde o ano passado, que eu quero iniciar um em relação ao meio ambiente mesmo, estou me planejando pra isto a partir do ano que vem. E aí, uma ideia que eu tenho é justamente essa, que seja um projeto de extensão, pesquisa e que eu possa trazer também para o ensino, sabe, é uma ideia que eu tenho e estou trabalhando ela devagarzinho pra poder começar no próximo ano. Mas, hoje eu posso dizer que esta dimensão está no ensino só. Assim, junto ao grupo de pesquisa, a gente discute isso, mas, não realiza a pesquisa ligada à questão ambiental, hoje.*** ^[P.7]_[S.E.B.](Maria)

Por outro lado, há docentes que acreditam que a associação entre ensino, pesquisa e extensão para realizar o trabalho com a EA fica restrita a alguns cursos, como percebemos nos seguintes diálogos:

No curso de História isso não tem muito sentido. O curso de História tem a ver com a formação crítica e a compreensão crítica do mundo. Óbvio ele vai gerar uma reflexão mais ampla. Mas eu acho difícil uma proposição de soluções que não seja nesse caminho que eu te falei, um caminho político, de mobilização. (Baru)

Eu acho que isso aí talvez seja no curso de geografia, né, ou em outros cursos que lidam com o meio ambiente. A geografia é um curso que lida com o meio ambiente, talvez, esses cursos universitários que lidam diretamente com o meio ambiente. Na Letras é isso que falei, é uma sensibilização. O aluno de Letras não faz pesquisa sobre meio ambiente, ninguém nunca fez. [...] na Geografia se trabalha com o espaço geográfico vai entrando nessa relação com o meio ambiente bem mais do que nós. Infinitamente, mais do que nós. (Gerivá)

Por sua vez, muitos(as) docentes relataram que essa associação não é só possível, mas também pode ser exitosa, inclusive em cursos que poderia ser considerados “distantes” da área ambiental, como Pedagogia, Letras, do qual faz parte um dos participantes que afirmaram que tal associação não seria viável no seu curso, conforme podemos constatar nos seguintes excertos:

Acho que sim. Pela forma que eu busco a reflexão na sala de aula eu tento fazer essa ligação. [Por que você

acredita que essa associação deve acontecer na Educação Superior?] Exatamente, porque quando a gente pensa que tem um aluno do curso de licenciatura que pode sair dali e desenvolver pesquisa, nós estamos formando um pesquisador. Se ele vai sair dali e vai entrar na sala de aula, ele é um professor que vai continuar a projetar aquilo que de repente na sua formação ele teve. Então, eu acho que trabalhar essas relações e a extensão, então, é mais ainda importante. A extensão leva para a comunidade um conhecimento que a gente está desenvolvendo aqui e a comunidade contribui também com o seu conhecimento. Então, eu acho que está interligado, não pode separar. A pesquisa tem que acontecer até dentro da própria graduação. A pesquisa está ali, **você está trabalhando uma formação que passa pelos três níveis**, eu acho que tem sim tem que estar ligada. (Eugênia)

Sim. Por exemplo, na disciplina que eu ministrei no semestre passado, as alunas tinham que andar pelo bairro, fazer uma produção fotográfica e trazer essa produção fotográfica para a gente analisar em sala de aula. Nesse processo, a gente já trabalha esse caminhar pela realidade, observar a realidade, registrar a realidade. Sair um pouco, observar e depois comparar. O que a gente está fazendo? **A gente está trabalhando a sensibilidade dos alunos para olhar o espaço onde eles moram. Porque, às vezes, é tão automático. Então, esse estar no mundo e agir sobre o mundo é uma preocupação que a gente vai resolvendo com atividades pedagógicas.** A gente, por exemplo, faz um trabalho sobre movimentos ambientalistas. Vamos entender o que os movimentos ambientalistas fazem? Então, a gente entra no site do SOS Mata Atlântica, a gente vai pesquisar um pouco o que o Greenpeace faz. Isso é importante para o mundo, para a humanidade, para a sociedade? Isso é importante. A gente já encaminha um pouco para a questão da política e tentando mexer com esses alunos para ver se eles despertam para o processo de participação. Quando a gente estava no ensino presencial ainda, antes da pandemia, eu sempre gostava de fazer visitas, trabalhos de campo. A gente ia, por exemplo, sempre no aterro sanitário, porque é um choque de realidade. Essa imersão no campo, ela é muito significativa. Talvez, a experiência mais significativa dos últimos tempos seja um trabalho que eu estou fazendo com as alunas sobre a organização do espaço escolar. Porque o professor tem que ter um olhar atento para como a escola se organiza. [...] Assim, fazemos uma ponte muito interessante para a educação ambiental, porque a educação ambiental é isso, é cuidar das paredes. Construir paredes mais vivas, mais interessantes, com as produções das crianças. Isso tem sido muito significativo. (Amora)

Eu faço. **A gente tem que fazer, porque senão a disciplina da gente fica uma coisa asséptica, isolada.** Eu tenho essa preocupação de que vai ser utilizada para formação, a disciplina que eu dou ela é para alunos de licenciatura e bacharelado. Então, eu tenho que levar em consideração o tempo todo que ela vai ser usada para a formação de alunos de educação básica, ela pode e deve ser usada na gestão pública, na tomada de decisão em relação aos investimentos privados. Quer dizer, o tempo todo [eu] estou preocupado com isso. (Angico)

Faço, tem que fazer. Na Geografia, a gente chama de articular escalas. Então, a gente faz o tempo todo a articulação de escalas. Local, regional, nacional e global. Por exemplo, quando a gente trabalha com as questões diretamente ligadas, vamos colocar, com a poluição. A poluição sonora, a poluição de automóvel, ela tem uma construção local. Ela tem um efeito imediato local. Só que esse efeito imediato local, a gente vai trabalhando e ele vai se expandindo. A poluição ambiental vai fazer com que você tenha interferências diretas em outras localidades do globo Terrestre, justamente pela dinâmica climática. Vai trazendo o tempo todo integral e articulado. (Murici)

Sim, eu faço. Como eu disse para você eu montei recentemente como uma atividade de pesquisa e de extensão uma peça de teatro que trata da questão da poética do cerrado. Como um poeta e um agricultor familiar que faleceu aos 96 anos, durante toda a vida dele passou a vida dele escrevendo poesias sobre o modo de vida no cerrado. O que era trabalho, o que era os festejos, o que era os ritos, a relação com os animais, a relação com o cerrado, com as árvores, com água. Enfim, **no meu ofício de professor e pesquisador e de proponente de atividade extensiva eu faço essa associação sim.** (Chico Pires)

No entendimento do participante Tamboril, o enunciado da questão apresenta problema e esclarece que

a prática está associada à pesquisa e a extensão. Na hora de fazer atividade prática geralmente se faz uma pesquisa junto é isso que ela [o enunciado] quer dizer. Mas ainda assim fazendo a pesquisa no meu entender dá margem para que o professor entenda que aquela prática está baseada numa concepção pragmática. Isso

que eu discordo. [...] Essa expressão “resolução de problemas” é perigosa nesse sentido. Ela limita. Vou dar um exemplo, se você vai fazer uma disciplina, resolvo fazer uma atividade de “sensibilização de uma turma, de uma comunidade em relação a uma montanha ou alguma coisa, algum vale ou região de mata que tem ali uma comunidade.” Não necessariamente você vai fazer uma atividade de resolução de problemas [...], nesse sentindo, eu não gosto da expressão, porque eu acho que ela é direcionadora. (Tamboril)

Embora tenha havido o questionamento por parte do participante, avaliamos como positiva a interação franca com o docente e salutar deixarmos o seu registro, porém, no nosso entendimento, e com base em toda a discussão realizada até o momento deste trabalho, às vezes faz-se necessária uma prática de EA pragmática, contudo, a atenção deve se voltar para que ela vá além do aspecto pragmático da situação. A exemplo disso, podemos resgatar a experiência compartilhada pela participante Amora, com a organização do espaço escolar: *“Porque o professor tem que ter um olhar atento para como a escola se organiza. Se a escola tem um pátio verde, se a escola tem árvore, como que as crianças descansam na escola, como as crianças brincam na escola, como que é a limpeza da escola, como são as paredes da escola, como é a relação da criança com a natureza. Se a escola está na frente de uma praça, como a escola cuida dessa praça e como a escola usa esse espaço público? Assim, fazemos uma ponte muito interessante para a educação ambiental.”*

Esses pormenores da vida cotidiana do(a) docente, portanto também presentes na vida do(a) discente, quase sempre passam despercebidos, porém, eles “têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente [...] é o valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando coragem”. (FREIRE, 2020, p. 45)

Nessa direção, temos o relato da participante Acácia que além de reforçar a necessidade de se fazer essa associação no trabalho com a EA, coloca em evidência o caráter político que reveste o ato educativo, quando ela afirma que:

[...] essa associação é necessária. Na Educação Ambiental eu tenho o projeto do Goiabal, que é uma região lá de Ituiutaba, perto da universidade que a gente tá tentando transformar num parque, porque ali é mata de cerrado original, acho que é do tamanho do Campus Santa Mônica, [...] mas tem muitas espécies de plantas e de animais, de pequenos animais na realidade, pássaros, borboletas, essas coisas, alguns mamíferos pequenos e tal, que ainda são originais. Então é uma briga porque a prefeitura quer transformar aquilo num parque de acesso para todo mundo, então vai desmatar aqui, vai por aparelhos de ginástica, sabe? Enfim, a gente tá trabalhando nesse projeto e tem também outros projetos de extensão que são feitos na própria escola; teve um teatrinho dos alunos do estágio que foram lá e fizeram, ficou muito bonitinho, tem até um artigo que saiu nos anais. (Acácia).

Também foi perguntado aos(às) docentes sobre a existência de incentivo da associação entre ensino, pesquisa e extensão no curso, no qual o(a) docente está vinculado(a). A essa questão, as opiniões se dividiram. De um lado, há aqueles(as) que não percebe esse estímulo e nem essa

associação no curso, conforme o diálogo com a docente Magnólia:

*No curso eu não vejo essa associação. Olha, sinceramente, quando a gente entra na universidade a gente entra no tripé: ensino, pesquisa e extensão e, agora, fala-se em gestão. Eu reconheço que sou uma professora falha porque eu não gosto tanto de pesquisa. **Eu gosto da gestão, eu gosto do ensino, eu gosto da extensão. Então, se for levar por mim, talvez essa associação não funcionasse tanto, porque eu ligo esses três elementos, mas atualmente não estou tão disposta com a pesquisa.** Já fiz mais pesquisa, mas hoje nem tanto, porque meu gosto por agora está por essas outras coisas. Mas outros colegas, vários até, que ouvi algumas falas, já retira a extensão da vida, então, às vezes, você fica em dois pés e deixa o outro caindo. (Magnólia)*

De outro lado, o participante Angico identifica esse incentivo, mas de modo isolado e descontínuo. Além disso, ele enfatiza a questão da falta de perfil do(a) docente para alguma das dimensões, conforme constatamos no excerto:

E tem professor também que não tem muita vocação, por exemplo, para extensão. Ele faz alguma coisa ali para cumprir porque precisa, porque senão ele não tem progressão. A gente tem que ter atividade de extensão, pesquisa, ensino e gestão para progredir na carreira. Então, tem professor que faz para cumprir isso, mas ele não gosta. Ele gosta mais de pesquisa ou ele gosta mais de ensino. Eu acho que não tem muito esse incentivo, mesmo porque quem está na direção ou está nos conselhos superiores, nos colegiados, procuram não interferir muito nisso, deixa o professor ali com sua autonomia para tomar essas decisões.

O docente Gonçalo argumenta que o incentivo à extensão, em especial, no câmpus em que atua aumentou bastante, a que ele atribui, pelo menos em parte, à concessão de bolsa, pois

*[...] aqui em Ituiutaba, a gente tem estimulado muito a pesquisa, a extensão; a extensão aqui é muito forte. **Talvez seja aí a marca do nosso Campus: a extensão.** Então os alunos sempre estão em atividades práticas seja com pesquisa e extensão. [...] **Antes não era tão forte porque eu acho que faltava muita bolsa,** alguns docentes eram muitos só teóricos. Eu vejo essa falha talvez na minha graduação dos docentes não estarem mais fora da academia. Aqui a gente sai um pouco mais.*

Além disso, o docente aponta como um avanço o diálogo propiciando pela extensão, “o sair da academia”, do curso em que atua em relação ao que ela cursou.

Por sua vez, a docente Amora contemporiza, afirmando acreditar que há o incentivo para essa associação, “*pelo menos há um esforço. Nem sempre as experiências são vigorosas, porque no mundo pedagógico a gente tem que saber lidar com a frustração. Isso foi uma coisa que eu aprendi, mas **há a tentativa, com certeza**”.*

Em relação a esse incentivo em outros cursos, a docente Peroba afirma desconhecer, por que:

A gente fica um pouco castelado. Não sei se você conhece o nosso bloco, 3M, a gente fala que é o “Alto Santa Mônica”, porque tem o “Baixo Santa Mônica” que está perto da Reitoria. É brincadeira, como se a gente fosse esquecido lá em cima. A gente se relaciona muito entre a gente dos cursos de artes, geralmente eu me relaciono mais com o pessoal da música, o visual a gente está no prédio separado. Mas temos trabalhados juntos, inclusive estou dando uma disciplina com uma colega de visuais. Com os demais cursos eu não tenho muitas notícias. [...] Mas eu acredito que assim como nós eles estão nesse mesmo movimento.

No que se refere ao incentivo da IES para a associação entre ensino, pesquisa e extensão, muitos afirmaram desconhecer tal incentivo por parte da instituição, conforme o diálogo com o docente Tamboril:

Não. Porque a extensão você sabe, a curricularização da extensão é justamente porque a resposta é não. Os alunos entram achando que a Educação Ambiental não é pesquisa, elas acham que Educação Ambiental é só ação mesmo. Acham que é só ação e talvez extensão. Como extensão eles não conhecem, acham que é só ação. Há todo um trabalho para que eles aprendam que isso também se pesquisa, que isso também se produz conhecimento. Mas não é fácil. [...] Infelizmente, as licenciaturas não gozam de muito prestígio com as áreas específicas: Física, Química e Biologia. Essa relação é ruidosa. A gente é meio que considerado primo pobre, algo assim. (Tamboril)

A curricularização da extensão foi também mencionada pelo docente Ipê, inclusive como possibilidade dessa associação ocorrer com mais frequência, haja vista a obrigatoriedade estabelecida em lei, conforme argumenta o docente:

Agora nós vamos ser obrigados a fazer, porque a gente tem as nossas resoluções internas que estabelecem a criação de uma coordenação de extensão e a gente tem a curricularização das atividades extensionistas agora, ou seja, 10% da carga horária total do curso obrigatoriamente tem que ser de atividades de extensão. Então, pode ser que a partir do ano que vem nós teremos mais atividades com práticas extensionistas e, uma vez tendo isso, muitas delas sejam voltadas para as questões ambientais. Por enquanto, hoje eu não vejo muito isso. Mas pode ser que daqui em breve vamos ter um fluxo maior por conta dessa obrigatoriedade. (Ipê)

Entre aqueles(as) que conseguiram identificar o incentivo por parte da IES, temos as docentes Maria e Caliandra que mencionaram o Projeto Feirinha Solidária da UFU, como um projeto com a característica de fazer essa associação:

[...] estou lembrando de alguns projetos aqui, que talvez tenham essa tripla articulação, eu não sei por exemplo, o trabalho com os agricultores, o pessoal que produz para feirinha solidária, por exemplo, né. Acredito que essas ações sejam de extensão, mas imagino que tenha também uma dimensão de pesquisa e de ensino. Eu acredito que tenham outros também, não sei se são tantos, mas existe. (Maria)

Eu me lembro, por exemplo, da feira orgânica, eu cheguei a frequentá-la algumas vezes, então, eu sabia que era projeto de uma professora, que trouxe alguns produtores rurais pra dentro da universidade, pra vender os alimentos, assim, só essa prática agora que eu lembro. (Caliandra)

A partir desse subtema, percebemos que muitos(as) desses(as) docentes atribuí a não realização dessa associação pela sua falta de perfil para determinada prática. Tal recusa, no nosso entendimento, requer uma atuação mais incisiva da própria IES no sentido inclusive de incentivá-los a realizar tais práticas, não só por imposição legal, mas os(as) conscientizando sobre o ganho educacional que tal associação promoverá na sua prática. Nessa direção, alguns/algumas docentes

têm buscado fazer esse movimento no sentido de articular ensino, pesquisa e extensão para realizar o trabalho com a EA, de modo a atender ao princípio recomendado para o ensino universitário e, assim, promover a construção do conhecimento não só em sala de aula, mas estimulando a sua construção e reelaboração em novos espaços de práticas e de reflexão. A esse respeito, buscaremos abordar no próximo subtema o lugar ou até mesmo o não-lugar destinado à EA.

4.5.2 Da disputa das áreas ao *não lugar* da EA

Segundo Carvalho (2008), a ecologia surgiu no âmbito das ciências no final da década de 1860, quando Ernest Haeckel, um biólogo alemão e entusiasta das ideias evolucionistas de Darwin, utilizou o conceito na literatura científica. Naquela ocasião,

Haeckel definia-a como a ciência das relações dos organismos com o mundo exterior. Essa definição desencadeou um movimento de afirmação de autonomia da ecologia em relação à ciência biológica. Assim, apenas nos últimos anos do século XIX a ecologia alcançou maior status e autonomia, ainda que sua filiação seja predominantemente ao campo da biologia, constituindo um de seus grandes ramos. (CARVALHO, 2008, p. 39)

Souza (2017), com base em Castells (1999), diferencia os termos ambientalismo e ecologia, da seguinte forma, enquanto o ambientalismo diz respeito às formas de comportamento coletivo com o objetivo de corrigir maneiras destrutivas do ser humano se relacionar com o lugar em que vive. A ecologia, de uma perspectiva sociológica, refere-se a um conjunto de crenças, teorias e projetos que concebe o ser humano como parte de um ecossistema mais abrangente, com a finalidade de manter o equilíbrio desse sistema por um viés dinâmico e evolucionário.

Em um movimento de transpor barreiras, a palavra ecologia rompeu os limites da ciências biológica e ecológica,

transitando do campo estritamente científico das ciências naturais para o campo social. No mundo social essa palavra foi apropriada e retraduzida por uma diversidade de práticas não científicas, como as ações e movimentos sociais, e acabou ganhando novos significados, agora ligados à utopia de um mundo melhor, ambientalmente preservado e socialmente justo. (CARVALHO, 2008, p. 40)

Desse modo, há uma resignificação do conceito de ecologia, que passa a designar além de um campo científico também um movimento da sociedade, que carrega consigo uma esperança de futuro para a vida neste planeta.

Nesse sentido, Carvalho (2008, p. 45) enfatiza que a ecologia deve ser vista como “uma ideia-ponte, que transitou de um mundo a outro, do conhecimento científico às lutas sociais, e

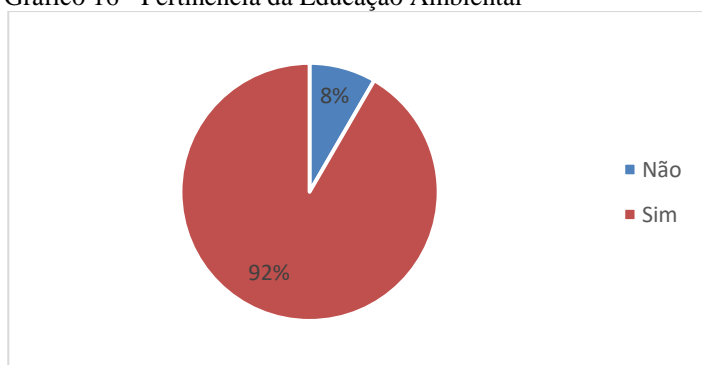
hoje habita esses dois mundos com sentidos e pretensões diferentes em cada um deles”, assim, cabendo a nós distinguirmos esses diferentes sentidos e pretensões ao utilizarmos o termo. Tendo em vista que ao utilizarmos ecologia do contexto dos movimentos sociais, nós estamos entrando em um universo distinto daquele dos biólogos.

Para tratarmos do lugar da EA, recorremos à discussão realizada no nosso referencial teórico sobre o desmonte da área ambiental promovido pelo [des]governo de Jair Bolsonaro, a partir do documento “Dossiê sobre o desmonte das políticas públicas de educação ambiental na gestão do governo federal (2019/2022)”, de Rosa et al (2022), em que se constata que houve uma destruição generalizada das políticas públicas, das equipes, das estruturas administrativas, dos recursos disponíveis e demais aspectos envolvendo a Educação Ambiental em nível Federal, portanto, uma redução do espaço da EA na estrutura do governo. Para Tainá Figueroa Figueiredo, Daniel Fonseca de Andrade e Laísa Freire (2020), tal destruição pode ser um indicativo que é preciso atribuir um novo significado à discussão sobre o *lugar da EA* nos currículos.

Diante desse contexto e do fato de que a cada dia somos impactados(as) com novas notícias sobre a destruição deixada por esse [des]governo⁷¹, faz-se necessário um olhar mais atento a esse *lugar* ou *não lugar* da EA, não só nos currículos, mas também na perspectiva dos(as) professores(as) formadores(as) participantes deste estudo.

Nessa direção, ao serem indagados(as) sobre a pertinência da EA na primeira etapa da pesquisa, que constituiu da aplicação do questionário, 92% dos(as) docentes reconheceram a pertinência da temática, conforme ilustrado por meio do Gráfico 16.

Gráfico 16 - Pertinência da Educação Ambiental



Fonte: Dados da pesquisa coletados em 2021, a partir do questionário (Apêndice A).

⁷¹ <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/pais/garimpo-violencia-e-morte-relatorio-mostra-politica-de-destruicao-do-povo-yanomami/>

Embora a EA tenha obtido tal reconhecimento, ao justificar a resposta (o motivo de afirmar a pertinência ou, no caso dos 8%, a razão de não achar pertinente) muitos desses(as) docentes entraram em contradição. Entre aqueles(as) que estão no maior grupo, que afirmaram considerar pertinente a temática, temos alguns desses motivos elencados:

Como disciplina optativa e através de cursos online. Temos que educar nossos alunos, filhos e toda a comunidade para a proteção do meio ambiente ou estaremos fadados ao fracasso. (P6)

Um trabalho indireto com a educação ambiental pode ser pertinente, pois é possível se valer da representação da natureza na literatura para abordar a temática. Essa reflexão, porém, só ocorreria em momentos esparsos do curso. (P26)

Acredito que em algumas disciplinas da área de Matemática Aplicada seja interessante trabalhar esse tema. (P40)

Acho pertinente trabalhar a temática sob a forma de projetos de extensão, pois é um tema relevante para a comunidade. Entretanto, eu não acho pertinente a temática ser trabalhada como conteúdo obrigatório das disciplinas do curso de Matemática, pois além da baixa relação com as propostas das disciplinas que devem fazer parte da formação de profissionais da área de matemática, a inserção obrigatória da temática ambiental em disciplinas, assim como qualquer outra temática não relativa à formação efetivamente técnica em matemática, atrapalha o cumprimento das ementas das disciplinas do curso, e principalmente soa totalmente artificial, tratando apenas de cumprimento de decretos de cima para baixo causando apenas stress em alunos e docentes do curso de Matemática. Já em projetos de extensão a inserção da temática ambiental eu considero como sendo algo natural (razoável), efetivo e que tem engajamento genuíno de docentes, alunos e comunidade. (P215)

É possível perceber pelos diálogos a pouca valoração da EA entre esses(as) docentes, haja vista as fragilidades envolvidas em uma disciplina optativa já discutida anteriormente e, para além disso, que a EA seja ofertada em curso online, isto e, revelando certo preconceito em relação ao curso online em detrimento de um curso presencial. As demais falas vão revelando de maneira mais intensa o olhar depreciativo sobre a temática, a partir das escolhas de vocabulário: abordagem *indireta* e em momentos *esparsos*; em *algumas* disciplinas, isto é, não deve ocupar a centralidade talvez à margem, como um acessório, algo dispensável; *baixa relação* com os objetivos de uma formação devida de profissionais da área de matemática, vindo a *atrapalhar* o cumprimento do currículo e causando *stress* entre discentes e docentes. Além disso, o trabalho com a EA como componente curricular *soa totalmente artificial*, recomendando o trabalho por meio da extensão, o qual considera *razoável*.

Em relação à justificativa apresentada pelos(as) professores(as) formadores(as) que não considera pertinente a EA, temos os seguintes argumentos:

Acho que deveria ser extracurricular. (P72)

Acredito que foge do objetivo do curso. (P84)

O escasso tempo do curso para a ministração de disciplinas teóricas provê pouco espaço para esse assunto.

Seria uma lateralidade, embora fundamental, adicionada a tantas outras, muitas das quais mais pertinentes, mas que estão exaurindo o tempo viável para uma formação sólida no curso. (P141)

*Matemática é um curso bastante difícil e seria muito complicado acrescentar mais assuntos. Acho que o tema, super importante, deve ser tratado em **projetos e iniciativas paralelas**.(P155)*

*Acho o tema importante, mas acredito que **ele deve ser trabalhado no ensino médio**. (P164)*

*Porque **há cursos específicos na UFU** que já tratam da temática. (P182)*

*Eu acho que embora o tema seja relevante do ponto de vista socioambiental, **não enxergo aderência de discussões dessa ordem no âmbito de um curso de Letras**. (P188)*

*Pode ser um tema, mas **há outras questões teóricas mais importantes da área**. (P199)*

*Apesar de ter respondido não, acredito que **para alguns perfis de egressos que atuarão no ensino médio**, seja válido trabalhar educação ambiental no curso. Mas acredito que **para a demanda maior, não seria essencial trabalhar com EA** para a formação pretendida. (P52)*

No que tange aos(às) entrevistados(as), não foi percebido esse desprezo em relação à EA, talvez pelo fato de já realizarem o trabalho com a temática e, assim, apresentarem relação com esse trabalho e perceberem a pertinência da temática.

Em relação ao *não lugar* da EA, o participante Tamboril relata um episódio que vivenciou sobre esse fato, a saber:

[...] quando eu entrei em 2009, lá em Ituiutaba no Campus de Pontal, na distribuição de aulas, um colega professor, da área de Biologia vegetal, foi atribuída a ele a disciplina de Biologia vegetal, uma outra que eu não me lembro e de Educação Ambiental. Ele levou um susto, ele nunca tinha me visto, ele disse: você não quer essa disciplina para você? Fiquei sabendo que você é dessa área. A gente fica até achando que é um erro. Mas não é isso. É o não lugar mesmo. E eu a prefiro assim, entendeu. Então, eu venho discutindo muito isso dada à complexidade do que a gente está tratando, eu tenho a humildade de discutir com os meus alunos que não se trata de uma disciplina de Educação Ambiental e sim uma disciplina sobre a Educação Ambiental.

Ainda em relação ao *não lugar* da EA, a partir do diálogo com a docente Amora e alguns apontamentos feitos por docentes de outros cursos, fica uma indagação em relação ao lugar destinado à temática no curso de Pedagogia (câmpus Santa Mônica), pois,

Na Faculdade de Educação, além de oferecer a disciplina optativa de Educação Ambiental, eu trabalho também no curso de pedagogia a distância, e eu sou responsável por essa disciplina no curso de pedagogia a distância. E, na pedagogia a distância, ela está como uma disciplina obrigatória, ela não é uma disciplina optativa. Então, é muito interessante também o trabalho que a gente faz na pedagogia a distância com a educação ambiental.

Afinal, o que justifica um curso de formação inicial de professores(as) para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental contemplar a EA, como componente obrigatório, na matriz curricular do seu curso na modalidade de ensino a distância e não contemplá-la no curso presencial. Cogitamos a possibilidade da carga horária total do curso a distância ser

superior à carga horária da modalidade presencial, o que foi descartado, pois o presencial possui carga horária superior, em 30 horas⁷². Enfim, tal indagação não nos ocorreu no momento da entrevista, portanto, a resposta a essa questão ficará para outra oportunidade.

Ainda que haja o *não lugar* da EA, o docente Tamboril argumenta que há também o *lugar* da EA e que faz questão de destacar em suas aulas, haja vista que ele ministra

[...] uma aula na graduação só sobre “vale a pena continuar Estudos em Educação Ambiental?” Eu faço um panorama dos cursos de mestrado e doutorado que tem no Brasil, especialização, mestrado e doutorado com o nome em Educação Ambiental indiretamente e linha de pesquisa para situar os alunos para que eles possam pensar: será que vale a pena continuar os Estudos em Educação Ambiental? É muito interessante isso porque eu chego a discutir inclusive como a Educação Ambiental está caindo hoje nos concursos universitários para professor, olha onde é que eu vou.

Desse modo, o docente busca promover uma reflexão sobre os limites e possibilidades dos programas de pós-graduação da área no país e chamar a atenção dos(as) discentes sobre a presença da EA nas provas de concursos para professor(a) universitário(a). Percebemos que o professor formador se utiliza de uma estratégia pragmática para mostrar a relevância do tema, e de alguma forma, despertar o interesse do(a) discente para a área. Isto é, ele parte da premissa que boa parte dos(as) estudantes de um curso de graduação vislumbra, sobretudo no início do curso, a conquista após a conclusão desse curso de um espaço no mercado de trabalho e se profissionalizar, assim, tal estratégia passa a configurar como um recurso para atrair o interesse do(a) discente para a aula e o(a) próprio(a) discente para a área.

Diante desse contexto de resistência e das experiências positivas vivenciadas na IES pesquisada em relação ao trabalho da EA, a partir da dimensão extensionista, buscaremos abordar no nosso último subtema a curricularização da extensão, por meio da perspectiva dos(as) docentes, como uma possibilidade real que começa a despontar para a realização do trabalho com a educação ambiental.

4.5.3. A Extensão como possibilidade

De acordo com a discussão realizada no arcabouço teórico deste estudo, a partir de Gadotti (2017), a proposta de incluir a extensão no currículo da universidade não constitui algo novo, uma vez que tal proposta já figurava no PNE de 2001-2010 (BRASIL, 2001a). Todavia, essa

⁷² Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/graduacao/pedagogia-a-distancia/projeto-pedagogico>

obrigatoriedade ressurgiu no PNE de 2014-2023, na perspectiva desse autor, com um viés mais popular e emancipatório, pelo fato de priorizar a atuação extensionista em áreas com maior fragilidade social, haja vista que estabelece como meta assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014, n.p.).

Nessa direção, diferentes normativas trazem a obrigatoriedade da inserção da extensão na matriz curricular dos cursos, como a Resolução CNE/CES N°7/2018 (BRASIL, 2018b), as normativas internas da instituição, Resolução CONSUN N° 25/2019 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2019f) e Resolução CONGRAD N°13/2019 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2019e). Para além dessas normativas, temos a Constituição Federal, a LDB e diversas diretrizes curriculares dos cursos analisados que recomendam à Universidade a articulação do ensino, pesquisa e extensão, de modo que suas ações sejam desenvolvidas com foco nesse tripé, de maneira a não compartimentá-los e possibilitando ao(à) futuro(a) professor(a) experienciar na sua formação universitária a coexistência dessas dimensões.

Para Gadotti (2017), o principal desafio para implementação da curricularização da extensão na universidade está na superação do seu isolamento intramuros da IES, que, na perspectiva do autor, só será possível se houver uma interação com a sociedade, de modo a evidenciar a relevância social do ensino da pesquisa.

Tal desafio foi abordado com precisão no diálogo com o participante Tamboril, ao ser questionado sobre a curricularização da extensão, o docente afirma que:

[...] vai ser uma bagunça, vai ser um Deus nos acuda, porque a tradição acadêmica não é extensionista. Você pegar o cara que tem o currículo daqui em Araxá para fazer serviço de extensão com o povo na rua, isso é uma afronta a expertise que ele gastou 40 anos para fazer. É uma afronta, para ele. Ele acredita que é uma afronta. Como se ele tivesse num outro nível. Eu acho que isso acontece em toda Universidade. Eu acho que é uma questão muito complexa. Quando a gente entrou, qualquer um quando entrou, entrou para fazer ensino, pesquisa e extensão. Inclusive, para você ter uma noção, eu trabalho na parte de progressão dos professores, aqueles relatórios, tem 6 anos, quando eles vão subir de nível tem que ter uma base de extensão. Aí eles fazem alguma coisinha só para compor aquele momento. É o perfil mesmo, é o perfil da história.

No entanto, a articulação também constitui uma premissa das normas que tratam da EA, por isso e pela urgência que tem se mostrado a questão ambiental, essa curricularização é vista como uma possibilidade de avançar em um espaço hermético que é a universidade.

A esse respeito, o participante Tamboril faz um comparativo entre a curricularização da EA e da extensão e argumenta que

[...] a curricularização da extensão, que de certa maneira é mais ou menos o que era a proposta inicial da legislação da Educação Ambiental. Ela não pode ser uma disciplina ela tem que estar ali e passeando por diversas disciplinas. Então, isso caiu lá no curso como uma bomba e em outros cursos também. Porque isso são questões filosóficas de altíssima complexidade e que desafiam o pensamento cartesiano que é dominante nas Universidades, que é o pensamento disciplinar. Então, tem cursos aí que estão discutindo a curricularização desde o primeiro dia que publicou a lei, sem saber o que fazer, porque é um drama. Então, essa implantação transdisciplinar da extensão não é muito diferente de uma implantação transdisciplinar da Educação Ambiental, da Educação Sexual, da Educação Fiscal, ou qualquer outra educação fora da tradição disciplinar. É mais ou menos a mesma coisa. Enfrenta-se a mesma problemática e nós não temos nem a expertise suficiente e nem literatura suficiente.

Garrido (2016) vem corroborar esse entendimento. Após constatar em estudo realizado em cursos de Pedagogia e licenciatura em Biologia em duas universidades a presença da EA em apenas algumas disciplinas com viés ambiental e não em todas como é o estabelecido nas DCNEA; que a interdisciplinaridade pouco acontece e que a inserção da EA está condicionada às possibilidades do(a) professor(a), tais resultados a levou a concluir que a IES ao institucionalizar a EA de modo transversal ela não o é de fato, ficando na dependência de iniciativas individuais, assim como acontece quando não há a institucionalização da EA de modo disciplinar. Diante desse cenário, a autora enfatiza que :

[...] a reforma do pensamento necessária ao ensino e às instituições ainda tem um longo caminho a percorrer. A interdisciplinaridade, assim como a ligação dos saberes significa o rompimento com paradigmas que estão enraizados nas práticas docentes, inclusive nas universidades. (GARRIDO, 2016, p. 182).

Resultado semelhante foi obtido por Santos(2015), em estudo envolvendo professores(as) de licenciatura, integrantes de coletivos de educadores ambientais que atuam em universidades, centros universitários e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, integrantes da Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental e/ou do Grupo de Trabalho 22 - Educação Ambiental da ANPED. Embora o trabalho com a EA de modo transversal seja almejado por diversos educadores(as), a autora argumenta que a inclusão a partir de um tópico transversal, mesmo estando presente durante todo o curso e em todos os componentes curriculares da licenciatura, conforme estabelecido na legislação, mostrou-se de pouca efetividade. Para Santos (2015, p. 249), “a ausência de definição do espaço-tempo da EA incorre simultaneamente a ausência da mesma no currículo, ainda que esteja prevista no PPC. A implementação da EA de forma transversal requer mais do que a criação de um tópico”, pois implica condições para perceber as relações existentes e possíveis de cada disciplina e respectivas atividades formativas da licenciatura com a EA.

Ao tecer suas considerações sobre as formas de inclusão da EA, Santos(2015) é categórica

ao defender que:

A extensão é o espaço mais aberto para a inserção da EA, com maior possibilidade de inovações e aproximação com a realidade. Apesar de nem sempre ser considerada como currículo em algumas propostas pedagógicas e ainda ser pouco valorizada pelas Instituições de Educação Superior. Aliada ao ensino e à pesquisa, a extensão, segundo os sujeitos da pesquisa, tem possibilitado aos futuros professores organizarem e vivenciarem diferentes experiências pedagógicas, além de refletir sobre elas a partir de um enfoque transdisciplinar e multirreferencial. (SANTOS, 2015, p. 248).

Nessa direção, ao indagamos os(as) participantes sobre a curricularização da extensão como possibilidade de se trabalhar a EA, tal conjectura teve uma boa receptividade entre os(as) professores(as) formadores(as), conforme podemos perceber nos seguintes excertos:

eu achei revolucionário. Isso vai dar outra cara para a universidade. Vai dar uma formação melhor para os cidadãos, vai chegar até onde tem que chegar a universidade. Eu gostei demais (Murici)

Eu acredito que nas disciplinas de extensão teria condições de fazer propostas bem interessantes nesta temática, sem alterar a carga horária total do curso. Os alunos terão oportunidade de aprender e aplicar os conhecimentos junto com a comunidade, [...] interagindo com diferentes pessoas. (Jiçara)

No entanto, a visão equivocada de alguns/algumas docentes sobre o tripé da universidade que enxerga uma hierarquia entre as dimensões, colocando a extensão em um nível inferior às demais veio à tona no diálogo franco com o docente Tamboril,

A verdade é que você pega um professor lá na xxxx que tem os melhores do mundo, inclusive lá na xxx na área deles. Lá, eles estão entre os melhores do mundo. Os professores não querem nem graduação quanto mais extensão. Hoje em dia, não é só a graduação que ficou para traz, para conseguir fazê-los dar aula na graduação é uma luta, é praticamente na ameaça de um processo na reitoria, se não ele não pega a disciplina mesmo, não pega. [...] Não é porque ele prefere. Ele vai muito bem obrigada. Ele já é a quarta pessoa da trindade. O currículo dele vai daqui até Araxá. Graduação para esse professor é um atraso. [...] Ele só quer fazer pesquisa. Você está perguntando pela extensão eu estou falando nem a graduação eles querem, é difícil fazer eles ministrarem disciplina. Tem que ser na base da lei, se não ele não dá mesmo.

Esse excerto ilustra bem o conflito identitário do(a) professor(a) universitário(a) discutido no nosso referencial teórico, a partir de Zabalza (2004) e Behrens (2009), que consiste no fato desse(a) profissional não se identificar com a função de professor(a) e muito menos com a de formador(a), levando-o(a) a buscar de forma obstinada a redução de sua carga horária em sala de aula, sobretudo, da graduação.

Ainda sobre a curricularização da extensão, o participante Tamboril apresenta algumas ponderações, que - no nosso entendimento - precisam ser consideradas:

Eu acho muito complicado falar assim: “ah tem que colocar 10% de extensão em todos os cursos e em todas

*as disciplinas". Você me desculpa a forma de dizer, mas eu acho que isso é uma grosseria filosófica, não que não deva ter, mas não se pode chegar assim e colocar uma coisa que é tão alienígena. **Acho que tem que ser mais bem pensado. Você vê todo mundo colocando as coisas como se tivesse clareza nas coisas. As coisas são absolutamente nubladas, não tem nada claro ali**, a gente está na idade da pedra ainda. Eu acho que o grau de complexidade é tão grande que uma pessoa que pode ter uma grande habilidade em extensão, pode não ter uma grande habilidade no ensino, uma pessoa que pode ter uma extrema habilidade em pesquisa pode não ter habilidade na outra. Então, **é preciso ter um pouco de cuidado com esses generalismos, porque as pessoas também vão se tornando expertise naquilo que eles fazem**. Eu, por exemplo, pensei que nunca iria conseguir aprender a fazer pesquisa. Achava pesquisa muito difícil. Ainda é. Pesquisa é difícil. Mas eu estou aprendendo a fazer pesquisa. Agora você vai falar assim[...]de extensão, olha no mundo que estamos vivendo hoje, quando falamos em extensão, perfil de comunidade que nós temos hoje no Brasil, você vai falar de extensão? Eu penso assim. Você está falando de uma relação com a comunidade que depende, por exemplo, de certos conhecimentos básicos de sociologia e que não necessariamente o sujeito tem. **Uma interação com a comunidade exige determinados fundamentos que não necessariamente a gente tem e que ninguém ensinou nada para gente ao longo da vida**. Então, o professor entrou para fazer extensão, mas ele nunca participou de uma reunião de condomínio. Quer dizer o sujeito é um eremita, como que você quer que ele faça extensão? Ele é um bicho do mato. Mas ele é um cara para química, tem um projeto lá, inovador de 1 milhão de reais. Não pode generalizar os processos, acho que não é tão simples assim.*

Na verdade, a nossa referência extensionista se liga especificamente à terceira vertente da extensão universitária, especificamente a extensão popular, conforme pontuado por Rosa (2011), que vai na contramão das duas anteriores, via de mão única/ forma de prestação de serviços e via de mão dupla/socialização dos conhecimentos e saberes populares e acadêmicos. Após essa consideração sobre o modo de fazer extensão que nos pautamos e o diálogo com o docente Tamboril, é possível perceber o quão acertado poderá ser a curricularização da extensão, haja vista que tal vertente pode ser entendida como uma busca por outra racionalidade, marcada pela humanização, integralidade, diálogo, autonomia, alteridade e respeito, isto é, uma maneira contra-hegemonica no modo de ver e pensar o mundo, sobretudo nas relações educativas (CRUZ, 2013). Em relação a necessidade apontada pelo docente de haver maior clareza sobre a maneira de realizar essa curricularização, concordamos com esse entendimento, haja vista que o currículo não é constituído apenas de objetos, mas sobretudo de sujeitos do currículo, entre esses os(as) docentes que implementarão a nova proposta curricular. No que tange às possíveis dificuldades a serem enfrentadas na interação com a comunidade, tal enunciado nos remete a diversos ensinamentos de Freire (2020), mas sobretudo que ensinar requer a convicção de que a mundança é possível. Nessa direção, o autor argumenta que

[...] não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem *estuda*, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante

mundo, alheado de nós e nós dele. (FREIRE, 2020, p. 75, grifo no original)

Enfim, muitos são os desafios a serem enfrentados para curricularização da extensão, mas nem por isso deixa de ser uma possibilidade para a EA, haja vista as experiências bem sucedidas e reconhecidas na área extensionista da IES (GADOTTI, 2017) e o fato de que a extensão popular é fruto de muitas apostas, mas principalmente de apostas “pensadas e incorporadas a uma tradição de resistência dentro da Universidade brasileira” (CRUZ, 2013a).

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

*É inviável para o ser humano continuar se ele parar de pensar no amanhã.
Não importa que seja um pensamento em torno do amanhã. O
mais ingênuo possível, o mais imediato o de se a gente vai ter café
amanhã ou se a gente vai ler ou reler Hegel ou Marx, não importa. O
que importa é que somos seres, de tal maneira constituídos, que o
presente, o passado e o futuro nos enlaçam.*⁷³

Paulo Freire

As considerações aqui expostas têm como finalidade suscitar uma reflexão sobre a essência do presente estudo, as possibilidades e os limites que ele desvelou por meio da pesquisa realizada sobre as dimensões formativas da Educação Ambiental nos cursos de Licenciatura da UFU, a partir das perspectivas de professores(as) formadores(as) e dos currículos. Assim, a nossa proposta vai no sentido de realizarmos um exercício crítico e problematizado dos resultados, com vistas à construção de conhecimento sobre o campo da EA. Logo, este estudo não apresenta resultados finais, mas possíveis, isto é, abertos para a diversidade interpretativa, assim como para as incertezas inerentes à realidade do tema.

Diante disso, não cabem constatações dos resultados encontrados e, sim, diálogo com eles.

Para nos situarmos, ressaltamos que a presente investigação foi orientada pelo seguinte questionamento: *Que evidências da Educação Ambiental estão presentes no contexto das Licenciaturas da UFU, a partir das perspectivas de professores(as) formadores(as) e nos currículos?* Para responder a essa pergunta, delimitamos como objetivo geral identificar as evidências de realização da Educação Ambiental nas Licenciaturas da UFU e analisar os caminhos formativos que ela percorre, a partir das perspectivas de professores(as) formadores(as) e dos currículos. A partir desse objetivo geral, foram traçados os objetivos específicos que buscaram responder as seguintes questões: I. *Quem são esses(as) professores(as) formadores(as) e os desafios da profissão?* II. *Qual a concepção de Educação Ambiental desses(as) professores(as) formadores(as)?* III. *Como a EA está presente no currículo dos cursos de formação inicial de professores(as) e quais são as percepções dos(as) professores(as) formadores(as) sobre essa inserção?* IV. *Quais são as práticas de Educação Ambiental desenvolvidas pelos(as) professores(as) formadores(as)?* e V. *Quais são as dimensões formativas envolvidas com o trabalho da EA?*

A fim de alcançar os objetivos estipulados e de responder às questões que mobilizaram a

⁷³ Museu da Pessoa entrevista Paulo Freire, Disponível em: <https://acervo.museudapessoa.org/pt/destaque/a-esperanca-de-uma-sociedade-mais-bonita>

construção desta investigação, o nosso lócus de pesquisa se constituiu dos cursos de Licenciatura oferecidos pela IES, em quatro câmpus distintos, compreendendo 26 cursos. Os dados foram construídos mediante a análise dos currículos dos cursos e de questionários e entrevistas realizadas com professores(as) formadores(as) desses cursos.

Para a análise do material, nos pautamos nos procedimentos propostos pela Análise Temática - AT (BRAUN; CLARKE, 2006 e SOUZA, 2019), o que consolidou a construção de cinco temas diretamente relacionados ao objetivo geral e aos objetivos específicos desta tese. Desse modo, reunimos informações que nos possibilitam responder à indagação motivadora desta pesquisa de Doutorado.

Iniciamos a discussão com o primeiro tema, denominado *Identidade e desafios da profissão docente*, no qual buscamos apresentar, inicialmente, algumas características dos(as) professores(as) formadores(as) que participaram das etapas de pesquisa, como: vínculo com a IES, formação acadêmica, o curso ou os cursos a que os(as) participantes se vinculam, fatores que contribuem para o ser professor(a) e a relação dos(as) participantes com a EA, a fim de possibilitar a criação de uma certa nuance da identidade desse(a) profissional. Os dados reunidos nesse tema revelam que a primeira etapa da pesquisa (questionário) contou com a participação de representantes de todos os cursos de Licenciatura da IES, sendo a maioria dos(as) participantes nesta etapa constituída por professores(as) efetivos, com regime de 40 h/DE, com máxima formação acadêmica em nível de Doutorado. A segunda etapa (entrevista) contou com a participação de representantes de dezesseis cursos de Licenciatura, alcançando exclusivamente docentes efetivos(as), com regime de 40 h/DE, com máxima formação acadêmica em nível de Doutorado.

Neste tema, percebemos que a construção do ser professor(a) vai acontecendo no decorrer da vida desse(a) profissional, a partir da sua formação, do partilhar de experiências, das suas vivências, na sua prática e na reflexão sobre sua própria prática.

Em relação aos desafios da profissão docente, os diálogos com os(as) participantes vieram a confirmar a tese de teóricos de que os desafios para essa categoria profissional começam, às vezes, antes mesmo da conclusão do Curso de Licenciatura. Tais desafios corroboram o entendimento do caráter emergencial de haver um direcionamento de esforços dos(as) envolvidos(as) na formação inicial no sentido de que o(a) discente da Licenciatura tenha clareza da necessidade de buscar o seu desenvolvimento profissional, desde o início do curso. No que concerne, especificamente, ao desafio da EA, foram evidenciados, na análise, o sentimento de despreparo e a preocupação por parte dos(as) professores(as) formadores(as) em relação ao tipo de modelo de atuação que tem sido

oferecido para o(a) futuro(a) professor(a). Outro desafio e, por sua vez, muito enfatizado entre os(as) participantes, diz respeito à ausência de diálogo entre as disciplinas, entre os(as) docentes das licenciaturas, entre a Academia e a Educação Básica, entre a Academia e a sociedade, em especial para o desenvolvimento do trabalho com EA, haja vista a recomendação da literatura da área, bem como das normativas, para que o trabalho com a temática ocorra de maneira interdisciplinar. Por outro lado, percebemos, também, que há docente na IES que tem buscado romper essas barreiras e promovido trabalhos interdisciplinares que envolvem a EA. Tal iniciativa foi percebida a depender da vinculação do(a) docente com a EA, pois percebemos que há diferentes “graus de aproximação” dos(as) participantes com a EA. Entre aqueles(as) que possuem maior familiaridade, há maior engajamento em busca de alternativas para realizar cursos na área e práticas voltadas à temática, não só nos espaços da Instituição, mas também fora deles. No que tange à realização de curso de formação e/ou capacitação relacionado à questão ambiental, os dados revelam que a maioria dos(as) participantes nunca participou de curso relacionado a essa temática e, principalmente, que há indícios que a IES não cumpriu o dever de ofertar qualificação para o trabalho com a EA, conforme estabelecido nas DCNEA. Assim, os diálogos com os(as) professores(as) formadores(as) revelaram que discutir os desafios da EA implica necessariamente pensarmos nos desafios da Educação, o que vem reforçar o entendimento de se tratar de uma dimensão da Educação. Consequentemente, levamos a assegurar que a formação inicial deve ser vista como um elemento estratégico para a melhoria da Educação, servindo como mola para impulsionar sua melhoria de modo geral.

O segundo tema – *Concepções de EA dos(a) professores(as) formadores(as)* – possibilitou que identificássemos as concepções de Educação Ambiental dos sujeitos da pesquisa. A partir da análise das respostas à questão “o que é Educação Ambiental para você?”, percebemos que muitos(as) desses(as) docentes empregaram categorias-chave da EA, tais como: conscientização, cidadania, sensibilização, sustentabilidade, transformação, entre outras. No entanto, ao aprofundarmos a análise, ficou evidenciada a diferença de sentidos do termo utilizado nos diálogos, na verdade, um esvaziamento de sentido de tais termos, conforme discutimos no nosso referencial. Essas variações de sentido imprimiram um movimento de deslocamento das concepções de EA alinhada a macrotendência conservacionista em direção à pragmática. A exemplo disso, tivemos de modo recorrente o uso do termo “conscientização”, que foi empregado na acepção de uma conscientização ingênua, no sentido de natureza como recurso natural e a problematizar na perspectiva do conservadorismo e do pragmatismo, relacionada a uma perspectiva comportamentalista. Percebemos que os diálogos que empregaram termos de modo esvaziado,

ignorando aspectos que estão interligados aos problemas ambientais, revelaram uma percepção superficial da realidade, na qual o ser humano é visto exclusivamente como causador da crise ambiental. Tal entendimento foi predominante entre os(as) participantes do estudo que expressaram uma concepção de EA fortemente comportamentalista.

Por outro lado, deparamo-nos, também, com concepções de EA que se alinham à macrotendência crítica, em que os(as) docentes demonstram clareza de que a análise dos problemas ambientais não se dá separada do contexto social, político, econômico e cultural.

Outro ponto evidenciado diz respeito à resistência à EA demonstrada pela população adulta, que - no entendimento do participante - leva a configurar como principal desafio da EA a sensibilização dessa população que é extremamente resistente em relação à temática.

A necessidade de transformação social também se mostrou recorrente nos diálogos, sobretudo no sentido de que a população tenha inicialmente ciência dos verdadeiros responsáveis pela crise ambiental e, a partir disso, busque a atribuição de responsabilidades pela crise a quem de direito, de modo a exigir a sua transformação. Nesse sentido, a EA é vista como um instrumento para que se obtenha tal transformação, entretanto, para isso, faz-se necessário que essa dimensão da Educação assuma o seu lado político.

Enfim, embora tenha ficado evidenciado que há vários caminhos possíveis de se compreender a Educação Ambiental e que as correntes de EA não devem ser vistas como uma classificação rígida a ser seguida, mas como algo fluído, didático, humano, organizado e situado, tal entendimento implica também a ciência de que essa prática educacional encontra-se entre dois eixos, suscetível a deslizar toda sua potencialidade entre a radicalidade da crítica anticapitalista e o pragmatismo neoliberal do Mercado (LAYRARGUES, 2012).

Desse modo, ante a natureza ética da EA e as possibilidades dessa prática educativa, não podemos nos eximir da responsabilidade do modo pelo qual nos inserimos e existimos no mundo, por isso, cabe a nós fazermos nossas escolhas em relação ao projeto de sociedade que temos em mente, ao conceber e aplicar uma intervenção qualquer em Educação Ambiental.

No tema *Desafios da curricularização da Educação Ambiental*, procuramos levantar e analisar a presença da EA nos currículos dos cursos de Licenciatura da UFU e as perspectivas dos(as) docentes sobre essa curricularização.

Considerando que a proposta curricular é parte constitutiva do PPC, ao buscarmos a presença/ausência da EA nos currículos, tal vínculo nos levou a acessar não só o projeto como também o PPC e perceber que alguns currículos foram implementados há mais de uma década e

meia (2) e outros há mais de uma década (5), assim a elaboração dos projetos se deu há mais tempo ainda, portanto, em oposição ao princípio do PPC de ser processual, e não se constitui como uma sistematização definitiva. Além disso, ao analisarmos os projetos pedagógicos com base no recorte no ano de 2019, percebemos que alguns cursos fizeram a reformulação de seu PPC e, conseqüentemente, de seu currículo, para se adequarem às normativas, inclusive com relação à inserção da EA na matriz curricular, estabelecendo a vigência do novo currículo para 2020-1, não justificando, portanto, a análise dos PPC e currículos anteriores que encontram em processo de substituição. Ante essa situação, os currículos dos cursos de Ciências Sociais, Filosofia, Geografia (Câmpus Pontal), História (Câmpus Pontal), Matemática (Câmpus Pontal) e Química (Câmpus Santa Mônica) foram desconsiderados do corpus da pesquisa.

Ao fazer a análise desses documentos, percebemos que a tarefa de elaboração e/ou reformulação de um PPC não é fácil e a rotatividade das normativas que regulamentam os cursos tendem a aumentar o grau de dificuldade dela. Tal situação foi relatada por algumas participantes da pesquisa, que expressaram incômodo com a incompatibilidade entre as diversas normativas a serem atendidas ao elaborar e/ou reformular um PPC e a escassez de tempo para promoção de uma reflexão sobre as melhores alternativas para atendê-las.

Ademais, esse processo aligeirado, com a finalidade exclusiva de atender à legislação nesses cursos, não apenas impediu a busca de melhores formas de se fazer essa inclusão no currículo como também adotou a estratégia do menor esforço, reunindo diferentes temas no mesmo componente curricular, sem ao menos dar oportunidade de avaliar a relação entre eles.

Por outro lado, há relato de docente que, embora tenha considerado mais desafiante a alteração de um currículo em andamento, isto é, sem a necessidade de reformular o respectivo PPC do que a reformulação em conjunto PPC e currículo, revelou, a partir de sua fala, que a inserção da EA no curso em que atua foi pensada, ponderada, de modo a buscar um melhor “lugar” para EA naquela matriz curricular.

Diante das experiências relatadas pelos(as) professores(as) formadores(as) com relação à inserção da EA, percebemos uma ausência de suporte institucional para preparar o corpo docente para essa tarefa, dando-nos a impressão de que ele é surpreendido no decorrer do processo com normativas que desconhecia e, dado os trâmites burocráticos exigidos em processo dessa natureza, o tempo se torna escasso para promover uma reflexão mais aprofundada que a situação requer.

Em relação à inserção da EA nos currículos analisados, percebemos que todos os 20 cursos possuem um ou mais componentes curriculares indicados no seu PPC que atendem à legislação

ambiental, apresentando nesses documentos uma variação nos quantitativos entre um e dezessete componentes curriculares ofertados em cada curso. Em relação ao caráter desses componentes, todos os cursos ofertam, pelo menos, um componente obrigatório que aborda a temática, com exceção do curso de Pedagogia (Câmpus Santa Mônica), que contempla a EA em apenas um componente e de caráter optativo.

Ainda que a docente vinculada ao curso de Pedagogia afirme realizar o trabalho com a EA em outro componente que não aquele indicado no PPC, de caráter optativo, tal relato vem demonstrar que a prática de EA naquele curso fica a cargo do(a) docente, portanto, sem nenhuma garantia de que os(a) professores(as) em formação naquele curso tenham acesso à formação em EA, haja vista a dependência do crivo do(a) responsável pela disciplina. Essa dependência não se restringiu somente ao curso em questão, todavia, nenhum outro curso analisado apresentou essa fragilidade de fazer a inserção da EA em uma única disciplina e de caráter optativo.

Embora a inclusão da EA de forma disciplinar no Curso de Pedagogia (Câmpus Santa Mônica) esteja contrariando o princípio interdisciplinar da EA, por se tratar de área voltada ao aspecto metodológico, a norma resguarda essa prerrogativa aos cursos de Licenciatura.

Já a natureza optativa da disciplina, no nosso entendimento, fragiliza a inclusão da EA, haja vista que não há garantia de que o(a) professor(a) em formação irá cursá-la, dados os fatores, como: exigência do cumprimento para fins de integralização curricular de apenas um componente curricular optativo; existência de dezenove componentes optativos dessa natureza no rol de disciplinas do curso; a oferta de componente optativo é condicionada à deliberação do colegiado do curso e/ou disponibilidade da área, ou seja, o quantitativo de disciplinas optativas não é ofertado simultaneamente e depende de certas condições para serem ofertados naquele semestre ou ano, a depender do regime do curso. Ademais, a inserção da EA em componente de natureza optativa foi mencionada em diálogos com participantes vinculados a outros cursos, que avaliam como uma deficiência do curso e como uma situação, no mínimo, desconfortável para um curso basilar de formação de professores(as).

Outra inclusão que nos chamou a atenção foi feita no Curso de Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras. Nesse curso, o componente *Educação, Cidadania e Diversidade* é ofertado em caráter obrigatório pela Faculdade de Educação e, no item objetivo geral, pontua o comprometimento da disciplina com a cidadania e para o atendimento da diversidade. Embora o componente nos pareça, a princípio, apresentar sintonia com o trabalho da EA, percebemos uma discrepância entre a carga horária do componente (60 horas) e a extensão desse documento,

distribuído em cinco páginas, com um programa com quatro tópicos, 28 subtópicos e 41 referências bibliográficas; o que levantou dúvida sobre sua exequibilidade.

O Curso de Química (Câmpus Pontal) foi a Licenciatura que mais apontou componente curricular vinculado à EA em seu PPC, totalizando dezessete componentes curriculares, sendo onze de caráter obrigatório e seis de caráter optativo. Ao analisarmos as fichas desses componentes, percebemos que em três desses (*Bioquímica*, *Cinética Química* e *Físico Química de Soluções e Eletroquímica*) não há nenhuma menção à EA e os itens das fichas encontram-se voltados exclusivamente para aspectos específicos da área. Em nove componentes, ainda que a questão ambiental esteja presente nas fichas dos componentes, ela parece estar voltada exclusivamente aos aspectos pragmático e técnico do curso. Já as fichas dos componentes *Química Verde* e *Química Ambiental*, ainda que apresentem uma proposta de abordagem técnica e pragmática, nesses documentos são traçados objetivos mais alinhados à EA, no entanto ambos são de caráter optativo. Por outro lado, há três componentes indicados pelo PPC (*Experimentação para o Ensino de Química*, *Biomassa e Biocombustíveis* e *PROINTER III*) que, além da presença explícita da EA, trazem uma perspectiva de abordagem crítica e articulada. Desse modo, o fato é que a norma prevê que a EA esteja contemplada em todos os componentes do currículo, mas elencar diversos componentes relacionados à EA definitivamente não significa que ela esteja contemplada no ensino naquele curso. Isso porque é necessário saber como a proposta de trabalho com a EA está presente no currículo e, uma vez estando efetivamente no currículo, ainda fica na dependência do(a) docente efetivá-la em sala de aula.

Desse modo, ao finalizamos a análise desses documentos a sensação que nos toma é que o(a) professor(a) formador(a) é o agente principal nessa dinâmica. Tal compreensão se deu em decorrência dos diálogos com os(as) docentes que revelaram duas situações distintas. De um lado, há professores(as) que reconhecem a relevância da questão e abordam a EA mesmo que a ficha do componente não traga a previsão desse trabalho e, por outro lado, há docentes que, ainda que o currículo faça a previsão na ficha do componente do trabalho com a EA, simplesmente não o fazem, por inúmeros fatores, entre os quais os diferentes assuntos que uma única ficha de componente contempla.

Em relação à consecução do espaço-tempo da EA nos cursos analisados, os dados revelaram que a sua inclusão foi impulsionada, especialmente, por dispositivos legais. A respeito desse espaço-tempo, os componentes apresentam algumas semelhanças e diferenças, quanto à carga horária, localização temporal e oferta - obrigatória ou optativa. Em relação à carga horária, variou

entre exclusivamente teórica (33 componentes), exclusivamente prática (14 componentes) e Teórica e Prática (45 componentes). Percebemos, também, que os componentes com menor carga horária estão concentrados em disciplinas de natureza optativa, o que reforça ainda mais o nosso entendimento sobre a fragilidade da inclusão da EA em disciplinas dessa natureza. No que tange à localização temporal, há disciplinas ofertadas desde o primeiro ao nono período, com maior concentração no segundo, com 16% das disciplinas obrigatórias. Vale ressaltar que o regime acadêmico dos cursos de Licenciatura da IES é semestral, com exceção da Licenciatura em Pedagogia (Câmpus Santa Mônica) que adota o regime anual.

Com base nos diálogos, mesmo que os componentes não estejam concentrados nos últimos períodos do curso, o que poderia inviabilizar uma reflexão sobre a questão no decorrer do curso, tal fato não tem garantido o espaço-tempo à EA previsto na matriz curricular.

Outro fator que parece colocar em risco o espaço-tempo da EA nos cursos analisados é a concentração de temas transversais em um único componente, o que leva os(as) docentes a terem que fazer escolha entre os diferentes temas presentes na ficha curricular, entre eles, a EA.

No que tange à natureza do componente curricular apontado pelos PPC, percebemos que a inclusão da EA se deu por disciplinas obrigatórias (69) e optativas (23), em sua maioria por meio da combinação: transversalidade e inserção nos componentes curriculares, sendo apenas quatro cursos que optaram por criar disciplina específica; destes, dois são de natureza obrigatória e dois optativa. Tais disciplinas foram criadas nos seguintes cursos, respectivamente: Ciências Biológicas (Câmpus Umuarama), Geografia (Câmpus Santa Mônica), Pedagogia (Câmpus Pontal e Santa Mônica). Vale ressaltar que entre os cursos de Pedagogia que ofertam disciplinas específicas de natureza optativa, somente o curso de Pedagogia (Câmpus Santa Mônica) não contempla essa temática em outro componente.

Enfim, são muitos os desafios para a inclusão de modo efetivo da EA nas IES, pois não se trata de apenas acrescentar conteúdos no currículo para cumprir exigência legal, mas também de identificar os que são capazes de dar sustentação à construção de sociedades mais justas e ambientalmente sustentáveis (SANTOS, 2015).

No penúltimo tema - *O fazer Educação Ambiental* - buscamos especificar as atividades inerentes à Educação Ambiental que os(as) professores(as) formadores(as) afirmam desenvolver. Nos diálogos com os(as) docentes, foram relatadas diferentes atividades formativas, tais como: oficina, palestra, visitação, compostagem, separação/destinação de resíduo sólidos, seminário, microensino, regência, elaboração de proposta didática, exibição de vídeo, de filme e de fotografia,

uso de material radiofônico, música e projeto. Essas atividades visavam, em sua maioria, a ações pragmáticas, como: redução do consumo de copos descartáveis; redução, mas aliada à separação e destinação correta de resíduos e reutilização de resíduos, a partir da compostagem. Além disso, foram relatadas atividades formativas técnicas e práticas da área, como: uso de voltímetro, amperímetro, medição de tensão e de corrente, uso de equipamentos elétricos com vistas à otimização de energia. Por outro lado, houve também relato que mesmo mantendo o enfoque da atividade formativa voltado ao tecnicismo da área, era realizado de modo a estabelecer relação com à questão de saúde, que está intimamente ligada à EA.

Outras atividades formativas mencionadas nos diálogos diz respeito à utilização do recurso da leitura, da fotografia, da discussão de textos que abordam a EA, recursos multimídia, projeto de organização do espaço escolar, projeto na comunidade, produção de áudio, cartografia escolar e projetos de extensão, em que é possível perceber um trabalho mais crítico e filosófico em relação à EA.

Para além do espaço de sala de aula, as atividades de campo envolvendo o contato com outros espaços formativos (cooperativa de coleta seletiva, aterro sanitário, usina de tratamento de esgoto e oficina de hialotecnia) também foram recorrentes nos diálogos com os(as) participantes. Embora tais atividades tenham oportunizado aos(as) participantes destacarem o caráter colaborativo e de parceria que é exigida daqueles(as) que estão envolvidos com o trabalho de Educação Ambiental, todavia notamos uma ausência de reflexão crítica sobre os valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos da questão dos resíduos.

A elaboração de projetos, proposta didática, seminário, minicurso, microensino e regência foram algumas das atividades desenvolvidas em disciplinas de projetos interdisciplinares e de estágio, nas quais foi incluída a temática ambiental. A partir dos relatos dessas atividades, foi possível considerá-las como uma oportunidade valiosa para inserir o(a) futuro(a) professor(a) na prática com o trabalho de EA, ainda que não seja possível em alguns casos, dadas as variáveis externas, a implementação da proposta pedagógica na comunidade atendida.

Entre as atividades formativas mais frutíferas, de acordo com a avaliação dos(as) participantes deste estudo, destacaram-se aquelas que possibilitaram o diálogo com a comunidade, por meio de projeto de extensão, devido ao fato de haver maior flexibilidade com relação à carga horaria que possibilita um planejamento direcionado para uma finalidade específica. Tal percepção, no nosso entendimento, sinaliza uma oportunidade promissora a ser desbravada pelo campo da EA,

tendo em vista a obrigatoriedade imposta pelas diretrizes da extensão na Educação Superior Brasileira (BRASIL, 2018c).

Neste tema, ao buscarmos compreender a avaliação dos(as) docentes sobre a preparação do(a) futuro(a) professor(a) para o trabalho com a EA, a partir da forma de abordagem da temática no âmbito do curso a que está vinculo(a) - seja no ensino, pesquisa e/ou extensão - muitos(as) deles(as) reconheceram ser um trabalho ainda incipiente.

De modo recorrente nos diálogos sobre as atividades formativas, deparamo-nos, novamente, com o destaque exclusivo à questão tecnicista dos cursos e nenhuma menção ao preparo do olhar crítico do(a) futuro(a) professor(a) para perceber as questões culturais, ecológicas, sociais, econômicas, políticas e de gênero que estão entrelaçadas à questão ambiental.

Há docentes, por sua vez, que, além de não reconhecerem a existência da associação entre ensino, pesquisa e extensão no trabalho com a EA, suscitaram a possibilidade de a qualidade dessa preparação do(a) futuro(a) professor(a) estar atrelada à figura do(a) docente responsável pelo componente, isto é, a qualidade da formação do(a) discente está diretamente relacionada à pessoa do(a) professor(a) formador(a).

Em outra direção, há docente que atribui o mérito do seu curso na preparação do(a) futuro(a) professor(a) para o trabalho com a EA ao fato da abordagem se dar, especialmente, por meio de projeto de extensão e práticas em laboratórios.

Enfim, no nosso quinto e último tema, *O lugar da Educação Ambiental*, visamos a identificar as evidências de realização da Educação Ambiental nas Licenciaturas da UFU e analisar os caminhos formativos que ela percorre - a partir das perspectivas de professores(as) formadores(as) e dos currículos.

No subtema sobre a atuação docente sob a tríade da universidade, iniciamos nossa análise com a dimensão do ensino, tendo como recorte o ano de 2019, percebemos que, no montante de 227 docentes que responderam ao questionário, 13% afirmaram ter abordado uma vez que constava da ficha do componente curricular e o mesmo percentual de 13% abordou a EA, ainda que ela não constasse da ficha, compreendendo 26% do montante, isto é, 58 participantes afirmaram ter abordado a EA no componente curricular que ministraram no referido ano. Os(as) docentes que afirmaram ter trabalhado com a EA, em 2019, estão distribuídos em 22, dos 26 cursos de Licenciatura da IES. Os representantes de outros três cursos afirmaram que a(s) disciplina(s) que estavam sob sua responsabilidade em 2019 não contemplava(m) Educação Ambiental e não a abordaram em sala de aula. Diferentemente dessa situação, três docentes do Curso de Letras, de

habilitações distintas (Língua Portuguesa com Domínio de Libras, Espanhol e Português), afirmaram que a disciplina contemplava Educação Ambiental como conteúdo curricular, mas não abordaram a temática. Tal fato revelou que a presença da temática no currículo não assegura, necessariamente, que ela será trabalhada, isto é, que o currículo formal se tornará real. A maioria dos integrantes do grupo que afirmou ter trabalhado com a EA no ensino é composta por docentes do gênero feminino (57%).

No que tange ao trabalho de EA a partir da dimensão extensionista, apenas 13% dos docentes do universo de 227 professores(as) formadores(as) afirmaram desenvolver ou ter desenvolvido algum projeto de extensão, relativo à temática. O envolvimento com a oferta desses projetos de extensão tem uma leve predominância entre as docentes, totalizando 53% desse montante. No que se refere aos locais de realização, os projetos de extensão são ou foram desenvolvidos em três câmpus da instituição (Pontal, Santa Mônica e Umuarama), compreendendo quatorze cursos e com predominância entre os cursos de Ciências Biológicas e Geografia.

A respeito de projeto de pesquisa que envolve a Educação Ambiental, o número de docentes que afirmaram trabalhar com essa dimensão ainda é menor, apenas 11% dos professores(as) formadores(as) do universo de 227. Tais projetos englobam não só os(as) discentes da Graduação, mas também os(as) estudantes de Pós-Graduação.

Em relação aos sujeitos à frente dessas propostas de pesquisa, assim como ocorreu com as propostas de extensão, temos o desenvolvimento de projetos de pesquisa também prevalecendo entre as docentes, totalizando 52% do montante. No que se refere aos cursos a que se encontram vinculados(as) os(as) professores(as) pesquisadores(as), tais propostas partiram de onze cursos de Licenciatura, com predominância dos cursos de Ciências Biológicas (Câmpus Pontal e Umuarama).

Na segunda etapa da pesquisa, quando utilizamos o instrumento entrevista, indagamos aos(as) participantes especificamente sobre o trabalho da EA a partir da associação entre o ensino, pesquisa e extensão. Embora alguns docentes tenham afirmado que tal associação para essa finalidade fica restrita a alguns cursos, muitos deles relataram que a associação entre o ensino, pesquisa e extensão para o trabalho de EA não é só possível, mas também pode ter muito êxito.

Nessa direção, houve participante que além de reforçar a necessidade de se fazer essa associação no trabalho com a EA também colocou em destaque o caráter político que reveste o ato educativo.

Ao serem questionados(as) sobre a existência de incentivo dessa associação no curso a que está vinculado(a), as opiniões se dividiram. De um lado, há aqueles(as) que não percebem esse

estímulo nem essa associação no curso. De outro lado, há docente que identifica esse incentivo, mas de modo isolado e descontínuo, e suscita a questão da necessidade de perfil do(a) docente para alguma das dimensões.

Em relação a esse incentivo em outros cursos, novamente a questão da ausência de diálogo, do isolamento das Licenciaturas vem à tona, *a gente fica um pouco castelado* (Peroba).

A respeito do incentivo da IES para essa associação, muitos afirmaram desconhecer tal incentivo por parte da instituição. Por outro lado, houve aqueles(as) docentes que conseguiram identificar o incentivo por parte da IES, referindo-se ao Projeto Feirinha Solidária da UFU, como um projeto com a característica de fazer essa associação.

Em suma, muitos(as) desses(as) docentes atribuem a não realização da associação entre ensino, pesquisa e extensão à sua falta de perfil para determinada prática. Tal alegação configura como uma recusa a realização de uma atividade sabidamente prevista ao ingressar na carreira, por isso, no nosso entendimento, tal situação requer uma atuação mais incisiva da própria IES, no sentido, inclusive, de incentivá-los(as) a realizar tais práticas, não só por imposição legal, mas buscando conscientizá-los sobre o ganho educacional que tal associação promoverá na sua prática. Apesar de uma possível ausência de estímulo por parte da IES, há docentes que têm buscado fazer essa articulação entre ensino, pesquisa e extensão, para realizar o trabalho com a EA, de modo a atender ao princípio recomendado para o ensino universitário e, assim, promover a construção do conhecimento não só em sala de aula, mas estimulando a sua construção e reelaboração em novos espaços de práticas e de reflexão.

No nosso segundo subtema, tratamos da disputa das áreas ao *não lugar* da EA, em que discorreremos sobre o movimento de transposição de barreiras feito pela ecologia, que rompeu os limites das ciências biológicas e ecológica, transitou entre dois mundos distintos (o científico e o social) e, hodiernamente, encontra-se alicerçada nesses dois mundos com sentidos e objetivos distintos, assim, cabe a cada um de nós distinguir que, ao empregarmos ecologia do contexto dos movimentos sociais, estamos entrando em um mundo distinto daquele dos biólogos.

Em relação ao lugar da EA, retomamos a discussão realizada no referencial teórico sobre o desmonte das políticas públicas de Educação ambiental na gestão do Governo Federal (2019/2022), em que houve destruição generalizada e, conseqüentemente, uma redução do espaço da EA na estrutura do Governo. Tal destruição é apontada por autores como um provável indicativo de que é preciso atribuir um novo significado à discussão sobre o *lugar da EA* nos currículos.

Diante disso, buscamos refletir sobre esse *lugar* ou *não lugar* da EA, não só nos currículos, mas também na perspectiva dos(as) professores(as) formadores(as) participantes deste estudo.

Nessa direção, ao indagarmos os(as) participantes da primeira etapa da pesquisa sobre a pertinência da EA, 92% dos(as) docentes reconheceram a sua pertinência. Embora a EA tenha obtido tal reconhecimento, ao justificar a resposta, muitos desses(as) docentes entraram em contradição, atribuindo um lugar *menor* para a EA, como: disciplina optativa, curso on-line, trabalho indireto, em momentos esparsos do curso. Além disso, o uso de determinados termos vocabulares revela o olhar depreciativo sobre a temática, como: atrapalhar, soa totalmente artificial e razoável.

Em relação ao grupo que afirmou não considerar a EA pertinente, a temática ainda é mais depreciada, com o uso de termos vocabulares que remetem a essa ideia de desvalorização, como: extracurricular, foge do objetivo do curso, lateralidade, projetos e iniciativas paralelas, [essas disciplinas] estão exaurindo o tempo viável para uma formação sólida no curso, não enxergo aderência, há outras questões teóricas mais importantes da área etc.

Esse desprezo em relação à EA não foi percebido entre os(as) entrevistados(as), o que nos levou a ponderar que, talvez, tenha sido pelo fato de já realizarem o trabalho com a EA e terem desenvolvido a percepção sobre a sua pertinência.

Em relação ao *não lugar* da EA, além de nos fundamentarmos no relato de um participante sobre um episódio vivenciado que ilustra esse *não lugar* da temática, suscitamos uma discussão sobre a razão ou as razões que levam o Curso de Pedagogia (Câmpus Santa Mônica) a contemplar a EA como componente obrigatório, na matriz curricular do seu curso na modalidade a distância e não contemplá-la no curso presencial. Após descartarmos a hipótese da carga horária total do curso a distância ser superior à carga horária da modalidade presencial e constatarmos ser justamente o contrário, coube a nós ficarmos com a indagação para outra oportunidade.

Ainda que haja o *não lugar* da EA, houve docente que ressaltou a existência também do *lugar* da EA, que se tem expandido bastante nos últimos tempos, com diversos programas de Pós-Graduação na área, conteúdo de provas de concursos para professor(a) universitário(a) etc.

Diante de um contexto de resistência e das experiências positivas vivenciadas na IES pesquisada em relação ao trabalho da EA, a partir da dimensão extensionista, buscamos abordar no nosso último subtema a curricularização da extensão.

Conforme discutido no nosso referencial teórico, a ideia de curricularização da extensão não é algo novo e, recentemente, diversas normativas vieram regulamentar a obrigatoriedade da

inserção da extensão na matriz curricular dos cursos.

Coadunam de modo pacífico a teoria e o diálogo de um participante do estudo ao considerar que a superação do isolamento intramuros da IES, no sentido de haver interação entre universidade e comunidade, constitui o principal desafio para a implementação da curricularização da extensão na universidade.

Em consonância com essa percepção e com base na triangulação dos resultados dos dados, ressaltamos que a ausência de diálogo/ interdisciplinaridade esteve presente nos três vértices da triangulação (questionário/entrevista/currículo), atravessando todos os cinco temas apresentados nesta tese, de modo a ratificar a necessidade de haver a superação desse isolamento da universidade e o estabelecimento de diálogos extramuros e intramuros, também.

Assim, dada a urgência que tem evidenciado a questão ambiental, a curricularização da extensão na universidade é vista como uma possibilidade de se avançar nesse espaço extremamente fechado, com base nos diálogos com os(as) participantes desta pesquisa e os resultados de pesquisas semelhantes ao presente estudo em que constataram a presença da EA somente em algumas disciplinas da matriz curricular; que a IES, ao se institucionalizar a EA de modo transversal, ela não acontece de fato, ficando condicionada a iniciativas individuais, assim como ocorre com a disciplinarização (GARRIDO, 2016) e a pouca efetividade da EA, ao ser incluída a partir de um tópico transversal, mesmo estando presente durante todo o curso e em todos os componentes curriculares do curso (SANTOS, 2015).

Nessa direção, a receptividade dos(as) professores(as) formadores(as) em relação à curricularização da extensão como possibilidade de se trabalhar a EA foi bem diversificada; houve quem considerasse revolucionária, com possibilidade da universidade “chegar onde tem que chegar”. Por outro lado, houve relato no sentido de expor uma ideia preconceituosa e recorrente em relação à extensão, que considera haver uma hierarquia entre as dimensões do tripé universitário, que coloca a extensão em um nível inferior às demais, seguida pelo ensino e, por último, a pesquisa.

A esse respeito, a manifestação franca de um participante deste estudo sobre a curricularização da extensão e as experiências na área extensionista da IES estudada veio reforçar o nosso entendimento de que a curricularização da extensão, a partir da perspectiva popular, poderá ser uma ação extremamente acertada naquela instituição.

Conforme diálogos com os resultados deste estudo, realizados ao longo destas considerações, levam-nos a afirmar que o ensino foi a dimensão mais empregada para a inserção da temática ambiental, seguida pela extensão e por último pela pesquisa, com a predominância do

gênero feminino na oferta nas três dimensões. Além disso, *o lugar da EA nesses cursos* está muito vinculado à figura do(a) responsável pelo componente curricular e, em diversos momentos, a depender da condução desse(a) docente, configura-se como um lugar que “cabe tudo e qualquer coisa é EA”. Em relação à EA como política formativa, percebemos que ela ainda é vista por muitos(as) desses(as) professores(as) e pela própria IES apenas como uma norma impositiva, carecendo de uma apreensão sobre a sua pertinência e, sobretudo, da clareza da relação da EA com a área de atuação das respectivas licenciaturas, tendo em vista que essa falta de clareza tem levado a um fazer EA extremamente ingênuo.

Assim, após a análise percebemos que a nossa hipótese foi confirmada, haja vista que a Educação Ambiental se desenvolve - ainda que incipiente e frágil - nos cursos de Licenciatura da UFU no âmbito do ensino, por meio do(s) componente(s) curricular(es); no âmbito de extensão, articulada ao ensino, por meio de projetos e/ou programas extensionistas e também no âmbito da pesquisa, por meio da iniciação científica ou dos Programas de Pós-Graduação, atrelada ou não ao ensino e à extensão.

Por fim, destacamos que os diálogos realizados com os dados deste trabalho nos possibilitaram conhecer os contextos de efetivação da EA nos cursos de formação inicial de professores(as) da UFU e, assim, contribuirmos significativamente para que, de modo crítico e reflexivo, possamos re-pensar as práticas de EA que têm sido desenvolvidas nos cursos daquela IES. Diante das limitações identificadas, percebemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido, todavia, após sobrevivermos a uma pandemia e um [des]governo extremamente perverso, não nos cabe sermos apáticos frente a esse cenário, mas a assunção de uma postura crítica diante da escolha do projeto de sociedade que almejamos.

Desse modo, esperamos que este estudo possa desencadear novas questões e renovar nossa visão sobre o *pensar*, o *fazer* e o *lugar* da EA nos cursos de formação inicial de professores(as) e na vida, de modo geral. E é nesse sentido que reconhecemos a necessidade do aprofundamento na investigação da extensão como possibilidade para o trabalho com a Educação Ambiental e com a finalidade de estabelecer a interação entre universidade e comunidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ivy de Souza; BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo. Antropocentrismo, ecocentrismo e holismo: uma breve análise das escolas de pensamento ambiental. **Revista Derecho y Cambio Social [online]**, Lima. v. 34, p. 1-11, 2013.

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. 1. ed. São Paulo: Elefante Editora, 2016.

AFONSI, Selma *et al.* Movimentos Identitários de Professores e Representações do Trabalho Docente. *Em*: AMÉLIA LOPES, Amélia Lopes *et al.* (org.). **Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação**: pontes para a mudança. 369. ed. Porto: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014. p. 5134–5145. *E-book*. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/trabalhodocenteformacao/assets/TrabalhoDocenteEFormacao.pdf>. Acesso em: 1 set. 2020.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; HABOLD, Márcia de Souza. O professor formador e os saberes docentes. Caxambu, MG: [s. n.], 2008. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt08-4416-int.pdf>. Acesso em: 1 set. 2020.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *Em*: PERRENOUD, Philippe *et al.* (org.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias quais competências. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AMBROSETTI, Neusa; ALMEIDA, Patrícia. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s. l.], v. 90, n. 226, 2009. Disponível em: <http://172.29.9.202/ojs3/index.php/rbep/article/view/976>. Acesso em: 29 nov. 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. **Revista de Educação**, [s. l.], v. 22, n. 2, n. PUC-Campinas, p. 203–219, 2017. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3640>. Acesso em: 4 abr. 2021.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; FORTUNATO, Ivan. De professor formador para professor formador: quatro desafios para formar para a docência nas licenciaturas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa-MG, v. 11, p. 1–14, 2020.

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. [S. l.]: Forense, 1993.

BASTOS, Carmen Celia Barradas Correia. Ação docente e a formação crítico-humanista na universidade. **Travessias**, Cascavel, v. 3, n. 2, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3371>. Acesso em: 18 out. 2021.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 13, n. 27, p. 669, 2020.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do Mundo Moderno. *Em*: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência universitária: formação ou improvisação?. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441–453, 2011.

BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes; DOMINGUES, Isaneide. Da negação da didática à didática crítica. **Revista Metalinguagens**, [s. l.], v. 3, p. 157–176, 2015.

BERNARDES, Maria Beatriz Junqueira; PRIETO, Élisson. Educação Ambiental: Disciplina versus tema transversal. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 24, p. 173–185, 2010.

BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu; MÁRQUES, Fernanda Telles; BATISTA, Gustavo Araújo. Um relato sobre as produções no triângulo mineiro. **Revista Inter Ação**, Goiânia-GO, v. 38, n. 1, p. 129–143, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008. (Série Estratégias de Ensino, n. 8).

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis-RJ; São Carlos-SP; Caxias do Sul-RS: Vozes, EDUSC e EdUFSCar, 1996.
BOTON, Jaiane de Moraes *et al.* O meio ambiente como conformação curricular na formação docente. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 41–50, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Os Usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

BRANCO, Emerson Pereira; ROYER, Marcia Regina; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. A abordagem da educação ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC. **Nuances: estudos sobre Educação**, [s. l.], v. 29, n. 1, 2018. Disponível em:
<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5526>. Acesso em: 11 set. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos** para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável / Carlos Rodrigues Brandão. 2. ed. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

BRANDEMBERG, João Cláudio. Enculturação, formação de professores e ensino de matemática: uma discussão sobre visão ampliada dos valores culturais e conhecimento aprofundado do conteúdo. **Revista Margens Interdisciplinar**, [s. l.], v. 9, n. 12, p. 186, 2016.

BRASIL. Decreto n.º 73.030, de 30 de outubro de 1973. Cria, no âmbito do Ministério do Interior, a Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA, e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - 30/10/1973, Página 11024. 1973. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73030-30-outubro-1973-421650-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. **Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1981. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.html. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**. [S.l.]: [s.n.], 5 out. 1988. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal. **ProNEA (Programa Nacional de Educação Ambiental)**. 1994. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea>. Acesso em: 25 set. 2015.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei n.º 9795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 abr. 1999, Seção 1, p. 1. 1999. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1999/lei-9795-27-abril-1999-373224-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 9 jan. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CES 1133/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. **Diário Oficial da União**, 3 out. 2001, Seção 1E, p. 131. 3 out. 2001f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CES 1.301/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Despacho do Ministro em 04/12/2001. **Diário Oficial da União**, 07 dez. 2001, Seção 1, p. 25. 7 dez. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CES 1.303/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. Despacho do Ministro em 4/12/2001. **Diário Oficial da União**, 7 dez. 2001, Seção 1, p. 25. 7 dez. 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1303.pdf>. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. PARECER CNE/CES 1.304/2001. Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física. Despacho do Ministro em 4/12/2001. **Diário Oficial da União**, 7 dez. 2001, Seção 1, p. 25. 7 dez. 2001d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1304.pdf>. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Despacho do Ministro em 4/7/2001. **Diário Oficial**

da União, 9 jul. 2001, Seção 1e, p. 50. 9 jul. 2001e. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 4.281, de 25 de junho de 2002**. Regulamenta a Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referenciais para Formação de Professores, 2002**. 2002a.

BRASIL. Parecer CNE/CES 1.302/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Despacho do Ministro em 4/3/2002. **Diário Oficial da União**, 5 mar. 2002, Seção 1, p. 15. 5 mar. 2002b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CES 195/2003. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Despacho do Ministro. **Diário Oficial da União**, 12 fev. 2004, seção 1, pág. 14. 12 fev. 2004. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. 16 maio 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 14, de 06 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília 15 jun. 2012, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10955-pcp014-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 ago. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília 18 jun. 2012, Seção 1, p. 70. 18 jun. 2012. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 ago. 2020.

BRASIL. Lei n.º 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014, Edição Extra. Brasília: Presidência da República, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1, pp. 8-12. 2 jul. 2015.

BRASIL. Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação

dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 mai. 2016. Brasília: Presidência da República, 10 maio 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.html. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 2 out. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 3, de 3 de outubro de 2018. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de outubro de 2018, Seção 1, p. 21., 4 out. 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN32018.pdf.

BRASIL. Resolução n.º 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 48-49. 19 dez. 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 49-50. 19 dez. 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 ago. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 fev. 2020, Seção 1, p. 46-49. 15 fev. 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 out. 2020, Edição: 208, Seção 1, p. 103. 29 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 30 de agosto de 2022**. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Presidência da República, 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-30-de-agosto-de-2022-425719539>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRUM, Eliane. A ONU e o mundo se ridicularizam diante de Bolsonaro. **El País (Brasil)**, (s.l.), 22 set. 2021. Opinião. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2021-09-22/a-onu-e-o-mundo-se-ridicularizam-diante-de-bolsonaro.html>. Acesso em: 30 set. 2021.

CAETANO, Rodrigo da Costa; MARTÍNEZ, Silvia Alicia; SILVA, Michelle Nascimento Weissmann da. Panorama da educação popular no Brasil e os movimentos sociais. **Revista de Educação Popular**, [s. l.], p. 132–147, 2021.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Xadrez internacional e social-democracia**. São Carlos: Paz e Terra, 2010.

CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa**. São Paulo: Gaia, 2010.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental**. São Paulo, Brazil] : [Brasília, Brazil: Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo : IPE ; Ministério da Educação e do Desporto : UNESCO : UNICEF, 1998. (Cadernos de educação ambiental, v. 2).

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; AMARO, Inês; FRANKENBERG, Claudio Luis Crescente. Ambientalização curricular e pesquisas ambientalmente orientadas na PUCRS: um levantamento preliminar. *Em*: LEME, Patrícia C. Silva *et al.* (org.). **Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades: desdobramentos do 3º Seminário Internacional de Sustentabilidade na Universidade** (17 a 19 novembro de 2011, São Carlos, SP, Brasil). São Paulo, Brazil: Universidade de São Paulo, USP, 2012. p. 137–144.

CARVALHO, Laura Leite De. **Sustentabilidade nos projetos de curso de formação de professores: um estudo das licenciaturas da UFSCAR Sorocaba**. 2018. 90 f. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade na Gestão Ambiental) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10543/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Vers%c3%a3o%20Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 set. 2020.

CASTRO, Paulo Bussab Lemos de. **As instituições de ensino superior e a educação ambiental: ambientalização curricular em licenciaturas da área de ciências da natureza**. 2018. 247 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/332609/1/Castro_PauloBussabLemosDe_D.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. São Paulo: Atlas, 1976.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos?. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 45, n. 1, p. e91731, 2020.

COIMBRA, Camila Lima. Um modelo anacrônico para os cursos de Licenciatura no Brasil: uma análise do Parecer CNE/CP N° 22/2019. **Formação em Movimento**, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 621–645, 2020a.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE - CEPAL. **Panorama social de América Latina 2019**. Santiago do Chile: Nações Unidas-Cepal, 2020. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45090/1/S1900909_pt.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO - CMMAD. **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORTES JUNIOR, Lailton Passos. **A dimensão ambiental na formação inicial de professores de química: Um estudo de caso no curso da UFBA**. 2013. 310 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-28042014-202408/publico/Lailton_Passos_Cortes_Jr.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

COSTA, Lorena Silva Oliverira. **A Educação Ambiental Crítica e a formação humana: a tomada de consciência e a elaboração conceitual na formação de educadores ambientais**. 2017, 248 f. - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8064/5/Tese%20-%20Lorena%20Silva%20Oliveira%20Costa%20-%202017.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves. Curricularização da Extensão: O desafio no contexto das licenciaturas. **Revista Panorâmica**, [s. l.], v. 2, n. Especial-Projetos de Extensão UFMT/CUA, p. 109–124, 2019.

CRESPO, Samyra. Educar para a sustentabilidade: a educação ambiental no programa da agenda 21. *Em*: NOAL, Fernando Oliveira; REIGOTA, Marcos; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima (org.). **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998. p. 211–225.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Luciana de Olivera da Rocha Silva, Maria Imilda da Costa e. 2. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007. *E-book*. Disponível em: <https://archive.org/details/projetodepesquis0000cres>. Acesso em: 1 fev. 2022.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. A jornada de um dos coordenadores da articulação nacional de extensão popular. *Em*: VASCONCELOS, Eymard Mourão; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (org.). **Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo : João Pessoa: Hucitec Editora ; Editora Universitária UFPB, 2013. (Saúde em debate, v. 213).

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Extensão popular: a reinvenção da universidade. *Em*: VASCONCELOS, Eymard Mourão; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (org.). **Educação popular**

na formação universitária: reflexões com base em uma experiência. São Paulo : João Pessoa: Hucitec Editora ; Editora Universitária UFPB, 2013a. (Saúde em debate, v. 213).

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Extensão popular: situando a extensão universitária orientada pela educação popular. *Em:* CRUZ, Pedro José Santos Carneiro *et al.* (org.). **Extensão popular: caminhos em construção.** Coleção PINABed. João Pessoa-PB: CCTA, 2017.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Talamira Taita Rodrigues; CICILLINI, Graça Aparecida. Dormi aluno (a)... Acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. **29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped**, GT: Políticas de Educação Superior, [s. l.], v. 11, p. 15, 2006.

CUNHA, Célio da. Educação na América Latina: pressupostos e alcance de estudos comparativos. **Revista LUSófona de Educação**, [s. l.], n. 41, p. 153–174, 2018.

DELIZOICOV, Demétrio; DELIZOICOV, Nadir Castilho. Educação Ambiental na escola. *Em:* LOUREIRO, Carlos Frederico; TORRES, Juliana Rezende (org.). **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 81–115.

DEUS, Sandra de; HENRIQUES, Regina Lucia Monteiro. A Universidade Brasileira e sua inserção social. *Em:* CASTRO, Jorge Orlando; TOMMASINO, Humberto (org.). **Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe.** 1. ed. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017. p. 77–91.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas.** São Paulo: Gaia, 2004.
DICKMANN, Ivo. Formação de Educadores Ambientais: Contribuições de Paulo Freire. 2015. 313 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

DICKMANN, Ivo; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Educação Ambiental Freiriana.** 1. ed. [S. l.]: Livrologia, 2021. *E-book.* Disponível em: <http://livrologia.com.br/loja/educacao-ambiental-freiriana->. Acesso em: 3 nov. 2021.

DICKMANN, Ivo; HENRIQUE, Larissa. Formação de educadores ambientais no ensino superior: currículo, cidadania e consciência ambiental. **Dialogia**, [s. l.], v. n. 27, n. 27, p. 115–129, 2017.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Práxis Educacional**, [s. l.], v. 17, n. 46, p. 1–19, 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O desenvolvimento profissional de professores. **Nova Escola**, [s. l.], n. 32, 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7914/odesenvolvimento-profissional-de-professores>. Acesso em: 4 nov. 2020.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, [s. l.], n. 24, p. 213–225, 2004.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 2, n. 11, p. 139–145, 2018.

DUARTE, Wander de Jesus Barboza. Tratados e conferências climáticas: uma cronologia geral e da

participação do Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [s. l.], v. 8, n. 8, p. 110–132, 2022.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Tradução: Ephraim Ferreira Alves; Jaime A Clasen; Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2000.

EARTH CHARTER COMMISSION. **Carta da Terra**. São José: Earth Charter Commission, 1992. *E-book*. Disponível em: <https://earthcharter.org/wp-content/uploads/2021/02/Carta-da-Terra-em-portugues.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, [s. l.], n. 28, p. 17–36, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. *Em*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O Que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez, 2008.

FIGUEIREDO, Tainá Figueroa; ANDRADE, Daniel Fonseca de; FREIRE, Laísa. Espaços de resistência no currículo: uma análise da inserção da educação ambiental nos cursos de graduação de uma universidade federal. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 1–16, 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. Conversidade: conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade. **Educação Brasileira**, [s. l.], v. 27, n. 54, p. 11–67, 2005.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Maria Assunção. O que vale a Educação?. **Caderno de Apontamentos**, [s. l.], 2018. Disponível em: <https://observador.pt/opiniao/o-que-vale-a-educacao/>. Acesso em: 1 abr. 2020.

FOLHA DE S. PAULO. **Ranking Universitário Folha (RUF)**, [s. l.], 2019. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/>. Acesso em: 30 set. 2021.

FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando Ilídio. Concepções de professor: diversificação, avaliação e carreira docente. *Em*: FORMOSINHO, João (org.). **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FORPROEX. **Extensão Universitária**: Organização e Sistematização. Belo Horizonte COOPMED, 2007. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Organizacao-e-Sistematizacao.pdf>. Acesso em: 5 set. 2021.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012. Disponível em: http://www.proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document/Politica_Nacional_de_Extensao_Universitaria_-FORPROEX-_2012.pdf. Acesso em: 5 set. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Saberes pedagógicos: Reflexões conceituais. *Em*: D'ÁVILA, Cristina *et al.* (org.). **Didática**: saberes estruturantes e formação de professores. Salvador:

EDUFBA, 2019. (XIX ENDIPE, 2018), v. 3, p. 180.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. [S. l.: s. n.], 1967.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução: Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981. (Coleção: O Mundo, Hoje, v. 10).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez Editora, 1993. (Questões da nossa época, v. v. 23).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 23. ed. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Carlos: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. [S. l.]: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2003. *E-book*. Disponível em: Acesso em: 22 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 28, n. 100, p. 1203–1230, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação (atualizado). *Em: Formação de Professores – Blog da Helena*, 7 nov. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. Extensão Universitária: Para quê?. **Instituto Paulo Freire**, [s. l.], v. 15, p. 18, 2017. Disponível em:

https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf Acesso em: 4 set. 2022.

GARRIDO, Luciana Dos Santos. **A inserção da Educação Ambiental em cursos de Pedagogia e Licenciatura em Ciências Biológicas: caminhos para a interdisciplinaridade?** Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz, 2016.

GOERGEN, Pedro. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. **Educar em Revista**, [s. l.], n. 37, Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 5, n. 2 – pp. 9-30, 2010, p. 59–76, 2010.

GOERGEN, Pedro. Teoria e ação no GT Educação Ambiental da ANPED: Partilhando algumas suspeitas epistemológicas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 9–30, 2010a.

GONÇALVES, Daniel Bertoli. Desenvolvimento sustentável: o desafio da presente geração. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. l.], n. 51, 2005. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br>. Acesso em: 4 abr. 2020.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. *Em*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIM, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetivos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 65–92.

GORZONI, Sílvia de Paula. **A profissionalidade docente: um estudo de revisão integrativa**. 2016, 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), **São Paulo**, 2016. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/19310>. Acesso em: 4 abr. 2020.

GORZONI, Sílvia De Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 47, n. 166, p. 1396–1413, 2017.

GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia. Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, [s. l.], n. spe3, p. 109–126, 2014.

GUIMARÃES, Roberto Pereira; FONTOURA, Yuna Souza dos Reis da. Rio+20 ou Rio-20? Crônica de um fracasso anunciado. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 19–39, 2012.

HANH, Thich Nhat. **Paz é cada passo: o caminho da atenção plena**. Tradução: Maria Goretti Rocha de Oliveira. Petrópolis: Vozes, 2019.

HUGUENIN, Larissa; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva de. Do período colonial à COP26: breve resgate histórico sobre as mudanças climáticas relacionadas ao uso da terra no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [s. l.], v. 17, n. 5, p. 132–149, 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

IPCC. **Summary for Policymakers**. Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate. [S. l.]: Cambridge University Press, 2021. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/>. Acesso em: 5 out. 2022.

IRVING, Marta de Azevedo. Sustentabilidade e O futuro que não queremos: polissemias, controvérsias e a construção de sociedades sustentáveis. **Sinais Sociais**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 26, p. 13–38, 2014.

JUNIOR, Paulo Roberto Teixeira. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior: a lógica das competências em foco. **Crítica Educativa**, [s. l.], v. 6, p. 18, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias Adiar Fim do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. *Em*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, R. de S. (org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 179–219.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para que a Educação Ambiental encontre a Educação. *Em*: LOUREIRO, Carlos Frederico. **Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13–21.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para onde vai a Educação Ambiental? O cenário político-ideológico da Educação Ambiental Brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, [s. l.], v. 7, n. 14, p. 388–411, 2012.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, [s. l.], v. XVII, n. 1, p. 23–40, 2014.

LEAR, Linda. Introdução. *Em*: CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa**. São Paulo: Gaia, 2010.

LEFF, Enrique. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 34, n. 3, p. 17-24, 2009.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEFF, Enrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 309–335, 2011.

LEFF, Enrique. **Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução: Lúcia Mathilde Endlich Orth. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LEITE, Daniele Aparecida Reis. **A temática ambiental na formação inicial de professores: análise de cursos de licenciatura em física de Instituições de Ensino Superior localizadas no estado de São Paulo**. 2019, 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181933>. Acesso em: 5 out. 2022.

LESTINGE, Sandra Regina. **Olhares de educadores ambientais para estudos do meio e pertencimento**. 2004, 247 f. Tese (Doutorado em Recursos Florestais) - Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2004. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11150/tde-03022005-155740/publico/sandra.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Carlos: Cortez, 2003.

LIMA, Anabel de. Do universo das redes às redes de Educação Ambiental, potencialidades e limitações da Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental - REASul. 2006, 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2006. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/1361>. Acesso em: 15 jan. 2023.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente & Sociedade**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 99–119, 2003.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. *Em*: LAYRARGUES, Philippe Pomier (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Centro de Informação, Documentação Ambiental e Editoração, 2004. p. 85–112.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação Ambiental no Brasil: Formação, identidades e desafios**. Campinas: Papirus, 2011.

LORENZI, Harri. **Árvores brasileiras: manual de identificação e cultivo de plantas arbóreas nativas do Brasil**. 5. ed. Nova Odessa: Instituto Plantarum de Estudos da Flora, 2008.

LORENZI, Harri. **Árvores brasileiras: manual de identificação e cultivo de plantas arbóreas nativas do Brasil**. 3. ed. Nova Odessa: Instituto Plantarum de Estudos da Flora, 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez Editora, 2012. (Questões da nossa época, v. 39).

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação Ambiental nos anos 90. Mudou, mas nem tanto. **Políticas Ambientais**, São Paulo, v. 9, n. 5, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico. Educação Ambiental e “teorias críticas”. *Em*: GUIMARÃES, Mauro (org.). **Caminhos da educação ambiental: da forma a ação**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. *Em*: LOUREIRO, Carlos Frederico; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (org.). **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 73–103.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira *et al.* Competência docente e satisfação profissional na ótica de professores-formadores da Universidade Pública Brasileira. *Em*: DUQUE, Paulino

Carnicero; ARROYO, Graciela Cordero (org.). **¿Quién forma a los futuros docentes?** Un estudio conjunto en cuatro países. Barcelona: Octaedro, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2021/02/16257.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MARQUES, Luiz. A pandemia incide no ano mais importante da história da humanidade. Serão as próximas zoonoses gestadas no Brasil? Seção: **Ciência, Saúde e Sociedade: COVID-19**, UNICAMP, Campinas, 05 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2020/05/05/pandemia-incide-no-ano-mais-importante-da-historia-da-humanidade-serao-proximas>. Acesso em: 12 out 2021.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3. ed. [S. l.: s. n.], 2002.

MEDINA, Naná Mininni. Elementos para a introdução da dimensão ambiental na educação escolar: 1º grau. *Em: Amazônia: uma proposta interdisciplinar de educação ambiental*. Brasília: IBAMA, 1994.

MEIRA, Pablo; SATO, Michèle. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. **Revista de Educação Pública**, [s. l.], v. 14, N. 25, p. 17–31, 2005.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão Popular**. 2. ed. João Pessoa: UFPB, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 621–626, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, [s. l.], v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/%20curriculum/article/viewFile/%203106/2046>. Acesso em: 15 set. 2020.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. MOITA, F. M. C.; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. **Anais do XXIX Reunião Anual da ANPED**, [s. l.], 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-saber-de-mao-em-mao-oficina-pedagogica-como-dispositivo-para-formacao-docente-e>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MORALES, Angélica Góis Müller. **A formação do profissional educador ambiental: reflexões, possibilidades e constatações no curso de especialização da UFPR**. 2007, 233 f. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.reasul.org.br/files/TESE%20VERSAO%20Final%20-%20Morales,%20A.G.M%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20Profissiona.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

MOTA, Leonardo de Araújo (org.). **Capitalismo contemporâneo: olhares multidisciplinares**. Campina Grande: Eduepb, 2014.

MOSÉ, Viviane (org.). A escola das incertezas e o mundo do trabalho. *Em: A escola e os desafios*

contemporâneos. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p. 53–57.

MOSÉ, Viviane (org.). Das cavernas à razão - linguagem e exclusão. *Em: A escola e os desafios contemporâneos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014a. p. 35–45.

MOTIN, Sirlene Donaiski *et al.* Educação ambiental na formação inicial docente: um mapeamento das pesquisas brasileiras em teses e dissertações. *Investigações em Ensino de Ciências*, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 81, 2019.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, [s. l.], p. 188–204, 2021.

NÓVOA, António. A reforma educativa portuguesa: Questões passadas e presentes sobre a formação de professores. *Em: NÓVOA, António; POPKEWITZ, Thomas S. (org.). Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa, 1992. p. 57–70.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *Em: NÓVOA, António (org.). Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, Eliane Carolina De. **Formadores de professores de língua inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão**. 2008, 234 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/AIRR-7DDQV3>. Acesso em: 10 abr. 2021.

OLIVEIRA, Eliane Carolina De. **Formadores de professores de língua inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão**. 2008, 234 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/AIRR-7DDQV3>. Acesso em: 10 abr. 2021.

OLIVEIRA, Elaine Toná de; ROYER, Marcia Regina. A Educação Ambiental no contexto da BNCC para o Ensino Médio. *Interfaces da Educação*, [s. l.], v. 10, n. 30, p. 57–78, 2020.

PEDRINI, Alexandre Gusmão. **Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSOA, Valda Inês Fontenele. **Currículo e interdisciplinaridade na formação de professores**. Rio Branco: Edufac, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: estudos sobre Educação**, [s. l.], v. 3, n. 3, 1997. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em: 20 set. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. *Em*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **O docente do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010. (Coleção docência em formação: ensino superior).

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 3–15, 2005. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082>. Acesso em: 8 ago. 2021.

POMIER LAYRARGUES, Philippe Pomier. Manifesto por uma Educação Ambiental Indisciplinada. **Ensino, Saude e Ambiente**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudefambiente/article/view/40204>. Acesso em: 8 ago. 2021.

RAYMUNDO, Maria Henriqueta Andrade; OLIVEIRA, Vivian Gladys de. Profissional-educador-ambiental: a utopia construída. *Em*: FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007. v. 2, p. 352. *E-book*. Disponível em: <http://www.bibliotecaflorestal.ufv.br/handle/123456789/3497>. Acesso em: 16 jan. 2023.

REIGOTA, Marcos. O Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 33–66, 2007.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2. rev. e ampl. São Paulo: Brasiliense, 2009. (Coleção primeiros passos).

REIGOTA, Marcos. **Educação Ambiental. Debate em Ação**. Entrevistador: Ismail Barra Nova de Melo Melo. Sorocaba: [s. n.], 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lq7b2Q3MO5I>. Acesso em: 11 dez. 2022.

REIS, Viviane de Souza; MOURA, Luciana Teles. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: Eficaz ferramenta para a educação ambiental no ensino superior. **Educação Ambiental em Ação**, [s. l.], v. XV, Número 59, 2017. Disponível em: <https://revistaea.org/index.php?exemplar=59>.

RIBEIRO, Eveline Borges Vilela. **Formação de professores de ciências e educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em Jataí-GO**. 2011, 106 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3072>. Acesso em: 1 set. 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Educação ambiental no âmbito do ensino superior brasileiro. *Em*: LEITE, José Rubens Morato; BELLO FILHO, Ney de Barros (org.). **Direito Ambiental Contemporâneo**. Barueri: Manole, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. *Em*: PORTUGAL, Ministério da Educação. **Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 40–49.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre Educação**, [s. l.], v. 12, n. 13, 2005. Disponível em:

<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692>. Acesso em: 29 nov. 2021.

ROLOFF, Franciani Becker. **Questões ambientais em Cursos de Licenciatura em Química: as vozes do currículo e professores**. 2011, 249 f. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95595>. Acesso em: 1 out. 2020.

ROSA, Antonio Vitor; SORRENTINO, Marcos; RAYMUNDO, Maria Henriqueta Andrade (org.). Dossiê sobre o desmonte das Políticas Públicas de Educação Ambiental na gestão do Governo Federal: 2019-2022. **EAResiste**, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/announcement/view/260>. Acesso em: 2 out. 2022.

ROSA, Isaquiel Macedo da. **Educação popular, integralidade e formação em enfermagem no cenário da extensão universitária**. 2011, 119 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/31958>. Acesso em: 2 out. 2022.

ROSA, Isaquiel Macedo da. **Educação popular, integralidade e formação em enfermagem no cenário da extensão universitária**. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/31958>. Acesso em: 2 out. 2022.

ROSA, Talita Rechia Vasconcellos da. **Formação de professores e sustentabilidade: um estudo de ambientalização curricular nos cursos de licenciatura da Unioeste**. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3408>. Acesso em: 2 out. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo?. *Em*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAHEB, Daniele. **Os saberes socioambientais e a formação do educador ambiental sob o foco da complexidade**. 2013, 218 f. - Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/d2013_Daniele%20Saheb.pdf. Acesso em: 2 out. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2020. *E-book*. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 2 out. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Vol. 1. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Débora Gisele Graúdo. **A relação entre o sentimento de pertencimento e a educação ambiental**. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/4770/2/2018%20-%20D%C3%A9bora%20Gisele%20Gra%C3%BAdo%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 2 out.

2022.

SANTOS, Joseane Patrícia dos. Concepções e práticas em educação ambiental no curso de Licenciatura em pedagogia. 2013, 100 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/7495>. Acesso em: 2 out. 2022.

SANTOS, Rita Silvana Santana dos. **Olhares a respeito da educação ambiental no currículo de formação inicial de professores**. 2015, 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18618>. Acesso em: 8 ago. 2021.

SANTOS, Rita Silvana Santana dos. Disciplinas de Educação Ambiental nos Cursos de Licenciatura: potencialidades e desafios. **Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos**, [s. l.], v. 68, p. 170–180, 2018.

SANTOS, Rita Silvana Santana dos. Caminhos formativos para inserção da educação ambiental no currículo de formação de professores. **Revista Observatório**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 134–157, 2019.

SANTOS, Taís Conceição dos; COSTA, Marco Antonio Ferreira da. Um olhar sobre a educação ambiental expressa nas diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. **Revista Práxis**, [s. l.], n. Ano VII, N. 13, 2015. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/658/590>. Acesso em: 2 out. 2022.

SATO, Michèle. **Educação Ambiental**. 1. ed. São Carlos: Rima, 2003.

SATO, Michèle; SILVA, Regina; MICHELLE, Jaber. **Educação Ambiental: Tessituras de esperanças**. Cuiabá: Sustentável, EdUFMT, 2018.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. *Em*: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel (org.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17–44.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 31, n. 2, p. 317–322, 2005a.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, [s. l.], v. 24, n. PUC-Campinas, p. 7–16, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional. 5. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim; PIMENTA, Selma Garrido (org.). Apresentação da Coleção. *Em*: CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.

SHAW, Gisele Soares Lemos. As concepções de interdisciplinaridade de licenciandos em Ciências da Natureza e a Oficina pedagógica Contextualizando a Biologia. **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina**,

[s. l.], 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2048-1.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

SILVA, Amanda Nascimento; WACHHOLZ, Chalissa Beatriz; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Ambientalização curricular: uma análise a partir das disciplinas ambientalmente orientadas na PUCRS. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [s. l.], v. 33, n. 2, p. 209–226, 2016.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. Neotecnicismo - a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 10, 2018.

SILVA, Carlos Eduardo Lopes. **A questão ambiental nos cursos de graduação em Educação Física no Estado do Rio Grande do Norte**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/21118>. Acesso em: 2 out. 2022.

SILVA, Jorge Luiz Costa da. **A educação ambiental nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pampa**. 2019, 118 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.

SILVA, Márcia Regina da; PESSOA, Zoraide Souza. Educação como Instrumento de Gestão Ambiental. **Anais do 18 EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, Maceió: UFAL, v. 1, p. 1–15, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

SNOECKX, Mireille. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. *Em*: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopoldo; ALTET, Marguerite (org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOMMERMAN, Américo. **Formação e transdisciplinaridade: uma pesquisa sobre as emergências formativas do CETRANS**. 2003, 353 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa / Diplôme d'Université na Université François Rabelais de Tours, São Paulo, 2003. Disponível em: http://run.unl.pt/bitstream/10362/400/1/sommerman_2003.pdf. Acesso em: 25 out. 2010.

SORRENTINO, Marcos. **De Tbilisi a Thessaloniki: a educação ambiental no Brasil**. *Em*: QUINTAS, José Silva (org.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. (Coleção Meio Ambiente. Série Educação Ambiental) Brasília: IBAMA, 2000.

SORRENTINO, Marcos. Avaliação de processos participativos. *Em*: SORRENTINO, Marcos (org.). **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo: FAPESP, 2001. p. 217–223.

SORRENTINO, Marcos; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Universidade e políticas públicas de educação ambiental. **Educação em foco: revista de educação**, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, Meio Ambiente e educação, p. 15–38, 2009.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária a partir dos seus interlocutores**. 1995, 365 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1995. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert_-_Ana_Luiza_Lima_Sousa.pdf. Acesso em: 2 out. 2022.

SOUSA, José Vieira de. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto pedagógico da escola. *Em*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 215–237.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, [s. l.], n. 16, p. 20–45, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Acompanhar e formar - mediar e iniciar: Pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. *Em*: PASSEGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro-RJ, v. 71, N. 2, p. 51–67, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005 Acesso em: 20 dez. 2022.

SOUZA, Márcia Cristina Soares Cabrera de. **O programa REUNI na Universidade Federal de Uberlândia (2008–2012)**. 2013, 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13948/1/ProgramaReuniUniversidade.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SOUZA, Tiago Zanquêta de. **A extensão popular em educação ambiental e seus processos educativos**. 2017, 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9887>. Acesso em: 26 mar. 2020.

SOUZA, Tiago Zanquêta de. A educação ambiental e o desenvolvimento não-sustentável. *Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista*, [s. l.], v. 7, n. 6, 2011. Disponível em: http://amigosdanatureza.org.br/publicacoes/index.php/forum_ambiental/article/view/166. Acesso em: 5 ago. 2021.

STAKE, Robert Edward. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Editora Penso, 2016.

SUSIN, Elizete Brando. **Conteúdos ambientais em currículos de cursos de licenciatura: estudo comparativo em duas instituições universitárias do Rio Grande do Sul**. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento) - Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/1503>. Acesso em: 1 set. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES JÚNIOR, Melchior José. **Educação Ambiental como disciplina na formação dos**

Biólogos: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia. 2012, 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/27753>. Acesso em: 26 jan. 2023.

TAVARES JUNIOR, Melchior José. Disciplina de Educação Ambiental: construção do saber docente no curso de ciências biológicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 97–115, 2020.

TAVARES JÚNIOR, Melchior José; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Educação Ambiental como disciplina na formação dos biólogos: Um estudo de caso na universidade. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 104, 2015.

THOMAZ, Clélio Estevão. **Educação Ambiental na formação inicial de professores.** 2006, 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/572/1/Clelio%20Estevao.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

TOZZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Educação Ambiental: referências teóricas no ensino superior. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [s. l.], v. 5, n. 9, n. UNESP, p. 33–50, 2001.

TORRES, Juliana Rezende; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Educação ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. *Em*: LOUREIRO, Carlos Frederico; TORRES, Juliana Rezende (org.). **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 13–80.

TRISTÃO, Martha. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 31, n. 2, p. 251–264, 2005.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes.** 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, grau Licenciatura.** Uberlândia: UFU, 2006. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/graduacao/pedagogia-presencial/projeto-pedagogico>. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução n.º 26/2012, do Conselho Universitário, de 30 de novembro de 2012.** Estabelece a Política Ambiental da Universidade Federal de Uberlândia, 2012. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/6_-_resol._consun-ufu_26-2012_-_pol.amb_.pdf. Acesso em: 3 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, grau Licenciatura.** Uberlândia: UFU, 2017. Disponível em: <http://www.portal.ileel.ufu.br/graduacao-modalidade-presencial/espanhol-e-literaturas-de-lingua-espanhola/projeto-pedagogico>. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa, grau Licenciatura.** Uberlândia: UFU, ,

2017a. Disponível em: <http://www.portal.ileel.ufu.br/graduacao-modalidade-presencial/frances-e-literaturas-de-lingua-francesa/projeto-pedagogico>. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, grau Licenciatura**. Uberlândia: UFU, 2017b. Disponível em: <http://www.portal.ileel.ufu.br/graduacao-modalidade-presencial/ingles-e-literaturas-de-lingua-inglesa/projeto-pedagogico>. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa, grau Licenciatura**. Uberlândia: UFU, 2017c. Disponível em: <http://www.portal.ileel.ufu.br/graduacao-modalidade-presencial/portugues-e-literaturas-de-lingua-portuguesa/projeto-pedagogico>. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Artes Visuais, grau Licenciatura**. Uberlândia: UFU, 2018. Disponível em: <http://www.iarte.ufu.br/conteudo/2019/03/projeto-pedagogico-do-curso-de-artes-visuais-ano-2019>. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas, grau Licenciatura**. Ituiutaba: UFU, 2018a. Disponível em: <http://www.icenp.ufu.br/graduacao/ciencias-biologicas/conheca>. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas, grau Licenciatura**. Uberlândia: UFU, 2018b. Disponível em: <http://www.inbio.ufu.br/graduacao/ciencias-biologicas/projeto-pedagogico/licenciatura>. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Sociais, grau Licenciatura**. Uberlândia: UFU, 2018c. Disponível em: <http://www.incis.ufu.br/graduacao/ciencias-sociais/projeto-pedagogico>. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física, grau Licenciatura**. Uberlândia: UFU, 2018d. Disponível em: <http://www.faefi.ufu.br/graduacao/educacao-fisica-licenciatura/projeto-pedagogico>. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem, grau Licenciatura**. Uberlândia: UFU, 2018e. Disponível em: <http://www.faefi.ufu.br/graduacao/educacao-fisica-licenciatura/projeto-pedagogico>. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Filosofia, grau Licenciatura**. Uberlândia: UFU, 2019. Disponível em: <http://www.ifilo.ufu.br/graduacao/filosofia/projeto-pedagogico>. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Física, grau Licenciatura**. Ituiutaba: UFU, 2018f. Disponível em:

<http://www.icenp.ufu.br/graduacao/fisica/projeto-pedagogico>. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Física, grau Licenciatura**. Uberlândia: UFU, 2018g. Disponível em: <http://www.infis.ufu.br/graduacao/fisica-licenciatura/projeto-pedagogico>. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia, grau Licenciatura**. Ituiutaba: UFU, 2019a. Disponível em: <http://www.ich.ufu.br/graduacao/geografia/projeto-pedagogico> Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia, grau Licenciatura**. Uberlândia: UFU, 2018h. Disponível em: <http://www.ig.ufu.br/graduacao/geografia-campi-uberlandia/projeto-pedagogico>. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História, grau Licenciatura**. Ituiutaba: UFU, 2019b. Disponível em: <http://www.ich.ufu.br/node/885> Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História, grau Licenciatura**. Uberlândia: UFU, 2018i. Disponível em: <http://www.inhis.ufu.br/graduacao/historia-licenciatura/projeto-pedagogico>. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras, grau Licenciatura**. Uberlândia: UFU, , 2018j. Disponível em: <http://www.portal.ileel.ufu.br/graduacao-modalidade-presencial/lingua-portuguesa-com-dominio-de-libras/projeto-pedagogico>. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Matemática, grau Licenciatura**. Ituiutaba: UFU, 2019c. Disponível em: <http://www.icenp.ufu.br/graduacao/matematica/projeto-pedagogico> Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Matemática, grau Licenciatura**. Uberlândia: UFU, 2018k. Disponível em: http://www.famat.ufu.br/system/files/conteudo/projeto_pedagogico_-_matematica_licenciatura_2018.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Música, grau Licenciatura**. Uberlândia: UFU, 2018l. Disponível em: <http://www.iarte.ufu.br/m%C3%BAsica/projeto-pedagogico>. Acesso em: 15 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, grau Licenciatura**. Ituiutaba: UFU, 2018m. Disponível em: <http://www.ich.ufu.br/graduacao/pedagogia>. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Química, grau Licenciatura**. Ituiutaba: UFU, 2018n. Disponível em: <http://www.icenp.ufu.br/graduacao/quimica/projeto-pedagogico>. Acesso em: 15 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Química, grau Licenciatura**. Uberlândia: UFU, 2019d. Disponível em: <http://www.iq.ufu.br/graduacao/quimica-licenciatura/projeto-pedagogico> Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Teatro, grau Licenciatura**. Uberlândia: UFU, 2017d. Disponível em: <http://www.iarte.ufu.br/teatro/projeto-pedagogico>. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução n.º 13/2019, do Conselho de Graduação, de 24 de outubro de 2019**. Regulamenta a inserção das atividades de extensão nos Currículos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia e altera as Resoluções n.º 15/2011 e n.º 15/2016, do Conselho de Graduação. 2019e. Disponível em: https://www.sei.ufu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1862308&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 26 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução n.º 25/2019, do Conselho Universitário, de 25 de novembro de 2019**. Estabelece a Política de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências. 2019f. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2019-25.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Página Principal**. [S. l.], 2020. Disponível em: <http://www.ufu.br/universidade>. Acesso em: 1 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Orientações gerais para elaboração de projetos pedagógicos de cursos de graduação [recurso eletrônico]**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Ensino. 3 ed., rev. e ampl., 2021. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/arquivo/guia_ppc_revisado_diped_06-08-2021_edit_laranja_v5.pdf. Acesso em: 2 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução CONGRAD Nº 46, de 28 de março de 2022**. Aprova as Normas Gerais da Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências. 28 mar. 2022. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/resolucaocongrad-2022-46_0.pdf. Acesso em: 22 dez. 2022.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. **A Formação do Professor do Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino–Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. 21. ed. São Paulo: Libertad, 2010. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1).

VASCONCELLOS, Maria Jose Esteves de. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. Campinas: Papyrus, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente Social?. *Em*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (org.). Formação de professores: políticas e debates.

Campinas: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica: projeto político-pedagógico ; Educação superior: projeto político pedagógico**. 1. ed. Campinas, São Paulo, Brasil: Papirus Editora, 2004. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

WALTER, Silvana Anita; BACH, Tatiana Marceda. Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola: inovando o processo de análise de conteúdo por meio do atlas.ti. **Administração: Ensino e Pesquisa**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 275, 2015.

WENDEL, Carolina Façanha. **A Educação Ambiental nos cursos de licenciatura da ESALQ/USP**. 2018, 360 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2018. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/91/91131/tde-28112018-182533/>. Acesso em: 8 ago. 2021.

APÊNDICES

Apêndice A - Formulário Eletrônico

Seção 1 de 6

Pesquisa "Caminhos formativos da Educação Ambiental nos cursos de licenciatura da UFU: a perspectiva do/a professor/a formador/a"

Prezado/a Professor/a:

O presente questionário (com 18 questões) integra uma das etapas da pesquisa, que busca investigar como a Educação Ambiental é desenvolvida pelos/as professores/as formadores/as dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com a finalidade de revelar em quais contextos os/as professores/as daqueles cursos desenvolvem a EA, tendo como recorte temporal o ano de 2019. As informações aqui disponibilizadas são extremamente importantes para subsidiar as próximas etapas da pesquisa, a elaboração da tese de doutorado, bem como, contribuir com o avanço sobre o tema em questão. Nesse sentido, solicitamos a gentileza de sua contribuição nesta etapa, para isso, estimamos um tempo de 5 minutos. Esclarecemos que suas informações são extremamente importantes e serão utilizadas na pesquisa e, em nenhum momento, o identificaremos. Colocamo-nos à disposição para eventuais sugestões e esclarecimentos..

Seção 2 de 6


***Obrigatório**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido


Você está sendo convidado/a como voluntário/a a participar da pesquisa:
"Caminhos formativos da Educação Ambiental nos cursos de licenciatura da UFU: a perspectiva do/a professor/a formador/a"

Nesta pesquisa buscamos investigar como a Educação Ambiental é desenvolvida pelos/as professores/as formadores/as dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com a finalidade de revelar em quais contextos os/as docentes daqueles cursos desenvolvem a EA, tendo como recorte temporal o ano de 2019. A pesquisa não oferecerá risco à integridade física das pessoas e busamos minimizar ao máximo um eventual constrangimento ou desconforto pelo tempo exigido para a sua participação. Como benefício da pesquisa, podemos citar a oportunidade de contribuir para que, de modo crítico e reflexivo, se possa repensar a prática docente vinculada à educação ambiental que vem sendo desenvolvida naquela instituição e, de certo modo, na região que é atendida pelos egressos daqueles cursos. Assim, o fato de vivermos em uma época marcada por desafios ambientais, a efetiva inclusão da Educação Ambiental nos cursos de formação de professores de uma instituição de relativa abrangência em âmbito nacional poderá favorecer a sua propagação em vários espaços sociais e propiciar a formação de profissionais comprometidos com as transformações socioambientais e culturais.


IMPORTANTE




Não são seus dados pessoais que serão coletados, mas sim os resultados da pesquisa, portanto, sua identidade será preservada.



Você não terá ganho ou prejuízo financeiro por participar da pesquisa.



Como sua participação na pesquisa lhe trará algum benefício, você terá a oportunidade de participar da pesquisa, desde que você não se comprometa com o CNPq nº 300.201/02.



A sua participação é voluntária e você é livre para recusar ou não participar da pesquisa, não precisando apresentar qualquer justificativa.

Para você participar dessa etapa da pesquisa, você deverá responder a um questionário eletrônico. Tendo em vista o caráter virtual do questionário, não recolheremos sua autorização pessoalmente; portanto, para respondê-lo, pedimos que você informe no campo específico se está "de acordo" ou "não" em participar da pesquisa. Após a leitura do TCLE e confirmação de sua participação na pesquisa, você deverá informar o e-mail no campo específico para envio da cópia deste termo assinado pelos pesquisadores responsáveis, bem como dos resultados dos estudos, quando de sua conclusão.

Informações e Contato

Instituição de Uberlândia (TENUUB)

Secretaria do Programa PG em Educação
 Av. Nove de Julho, nº 1.801, Bloco 21, sala 19
 B. Universitário - CEP 38.400-900 - Uberlândia/MG
 Uberlândia/MG - Telefone: (35) 3228-8811
 E-mail: ppgp.secretaria@ufu.br

Comitê de Ética da UFU
 Av. Nove de Julho, nº 1.801, Bloco C, sala 3009
 Bairro Universitário - CEP 38.400-900 - Uberlândia/MG
 Telefone: (35) 3228-8811 - E-mail: cep@ufu.br
 Atendimento: Segundas-feiras, das 8 às 12h

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Comitê de Ética da UFU
 Av. João Nogueira de Aguiar, 212, Bloco A, sala 216
 Campus Santa Mônica - CEP 38400-900 - Uberlândia/MG
 Tel.: (35) 3228-4118 - E-mail: atendimento@ufu.br
 Atendimento ao público: De segunda a Quinta-feira, das 8h às 17h30

Declaração de CEP: Este Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que não respondem por experimentos científicos em seres humanos que estão sendo feitos na instituição e tem a função de proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes de pesquisas que se voluntariam a participar de estudos (subjetivo de: http://repositorio.ufu.br/handle/documento/termo/Morais_09.pdf).

Informe abaixo se está "de acordo" ou "não" em participar da pesquisa.

Você concorda em participar da pesquisa? *

() Sim () Não

Seguirão para essa seção as pessoas que responderem "sim" à questão anterior, os demais enviarão o formulário.

Seção 3 de 6

Pesquisa "Caminhos formativos da Educação Ambiental nos cursos de licenciatura da UFU: a perspectiva do/a professor/a formador/a"

Informe o e-mail para envio do "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" assinado pelos pesquisadores responsáveis, bem como o envio dos resultados dos estudos, quando de sua conclusão:

Seção 4 de 6

Pesquisa "Caminhos formativos da Educação Ambiental nos cursos de licenciatura da UFU: a perspectiva do/a professor/a formador/a"

***Obrigatório**

Questionário (Parte I)

1) Sexo *

- Feminino
 Masculino

2) Tempo de atuação no magistério: *

- Até 1 ano
 Entre 1 e 5 anos
 Entre 6 e 10 anos
 Entre 11 e 20 anos
 Mais de 20 anos

3) Tempo na Instituição: *

- Até 1 ano
 Entre 1 e 5 anos
 Entre 6 e 10 anos
 Entre 11 e 20 anos
 Mais de 20 anos

4) Nome do Curso: *

Escolher

1. Artes Visuais
2. Ciências Biológicas (Câmpus Pontal)
3. Ciências Biológicas (Câmpus Umuarama)
4. Ciências Sociais
5. Educação Física
6. Enfermagem
7. Filosofia
8. Física (Câmpus Pontal)
9. Física (Câmpus Santa Mônica)
10. Geografia (Câmpus Pontal)
11. Geografia (Câmpus Santa Mônica)
12. História (Câmpus Pontal)
13. História (Câmpus Santa Mônica)
14. Letras: Espanhol
15. Letras: Francês
16. Letras: Inglês

17. Letras: LPD Libras
18. Letras: Português
19. Matemática (Câmpus Pontal)
20. Matemática (Câmpus Santa Mônica)
21. Música
22. Pedagogia (Câmpus Pontal)
23. Pedagogia (Câmpus Santa Mônica)
24. Química (Câmpus Pontal)
25. Química (Câmpus Santa Mônica)
26. Teatro

4.1) Caso ministre aulas em mais de um curso, especifique o(s) outro(s) curso(s):

5) Situação: *

Professor Efetivo Professor Contratado

6) Formação Acadêmica: *

- Graduação
- Pós-graduação – Lato Sensu
- Pós-graduação – Stricto Sensu: Mestrado
- Pós-graduação – Stricto Sensu: Doutorado
- Pós-doutorado

6.1) Área da última titulação: *

7) Realizou algum curso de formação e/ou capacitação relacionado à questão ambiental? *

- Sim
- Nunca
- Tem interesse
- Não tem interesse

7.1) Em caso afirmativo, especifique qual(is):

7.2) Em caso negativo, a que fatores você atribui a não realização:

8) Em sua prática enquanto professor(a) da UFU você desenvolve ou desenvolveu algum Projeto de Extensão, referente à Educação Ambiental? *

- Sim
 Não

8.1) Em caso afirmativo, descreva-o:

9) Em sua prática enquanto professor(a) da UFU você desenvolve ou desenvolveu algum Projeto de Pesquisa, referente à Educação Ambiental? *

- Sim
 Não

9.1) Em caso afirmativo, descreva-o:

10) Você acha pertinente trabalhar Educação Ambiental no seu curso? *

- Sim
 Não

10.1) Por quê? *

11) Quanto à disciplina que você ministrou em 2019, ela contemplava Educação Ambiental em seu componente curricular? *

- Sim e eu trabalhei a temática em sala de aula.
 Sim, mas eu NÃO trabalhei a temática em sala de aula.
 NÃO, mas eu trabalhei a temática em sala de aula.
 NÃO e eu NÃO trabalhei a temática em sala de aula.

Essa etapa só será preenchida pelos docentes que afirmaram na questão 11 trabalhar com Educação Ambiental (Sim e eu trabalhei a temática em sala de aula ou NÃO, mas eu trabalhei a temática em sala de aula).

Seção 5 de 6

Pesquisa "Caminhos formativos da EA nos cursos de licenciatura da UFU: a perspectiva do/a professor/a formador/a"

***Obrigatório**

Questionário (Parte II)

12) De que forma você trabalha ou trabalhou Educação Ambiental em sala de aula? Você se utiliza(ou) de alguma metodologia específica/teoria? *

13) Como você obtêm informações sobre o tema transversal- meio ambiente? *

internet

Livros

Vídeos

Outros

13.1) Caso tenha assinalado outros na questão anterior, especifique:

14) Assinale a lei/documento que você conhece: *

a) LDB 9394/96

na íntegra parcial não conhece

b) PCN – Tema Transversal: Meio Ambiente

na íntegra parcial não conhece

c) PNEA, 1999

na íntegra parcial não conhece

d) Agenda 21, 1992

na íntegra parcial não conhece

e) Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis, 1992

na íntegra parcial não conhece

f) Documento final da Rio+20, o qual foi chamado de “O Futuro que Queremos”

na íntegra parcial não conhece

g) Principais resoluções/acordos da Cúpula do Clima - COP21 que ocorreu em Paris/2015

na íntegra parcial não conhece

15) Como você trabalha a dimensão ambiental no cotidiano da sala de aula: *

interrompo o conteúdo da disciplina

procuro inserir a temática no decorrer das aulas

abordo de outro modo

15.1) Justifique sua resposta, se possível com exemplos: *

16) Em sua prática pedagógica (no cotidiano da sala de aula), cite uma atividade que foi significativa para você e seus alunos, com ênfase na questão ambiental:

17) Espaço para observação/comentário que acredita ser pertinente:



18) Com o objetivo de obter um maior aprofundamento sobre os percursos formativos da EA nos cursos de licenciatura da UFU, convidamos você a participar da 2ª etapa deste estudo, que consiste em coleta de dados por meio de uma entrevista semiestruturada (a ser agendada de acordo com sua disponibilidade, a ser realizada - a seu critério - de modo presencial ou online). *

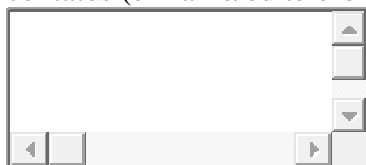
Sim

Não

Seção 6 de 6

Pesquisa "Caminhos formativos da EA nos cursos de licenciatura da UFU: a perspectiva do/a professor/a formador/a"

18.1) Como você aceitou o convite para participar da 2ª etapa do estudo, nos informe os seus contatos (e-mail e/ou telefone) para agendarmos - conforme sua disponibilidade - a entrevista:



Obrigado pela sua colaboração!

Disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSevf2dxoSVHBBIkodURmYjdyU1alLk-GHY7V968B0AsDy6KSA/viewform?usp=sf_link

Apêndice B - Roteiro de Entrevista

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS) FORMADORES(AS) DOS
CURSOS DE LICENCIATURA DA UFU

Entrevistadora:

Entrevistado(a):

Data da entrevista:

Horário da entrevista:

Local da Entrevista:

Introdução: Durante a entrevista, conversaremos sobre temas vinculados aos percursos formativos da Educação Ambiental nos cursos de licenciatura da UFU. Agradeço a disponibilidade de participar da entrevista, que será gravada, transcrita e disponibilizada ao/a senhor/a.

1. **Entrevistadora:** Fale um pouco sobre a sua formação docente?
2. **Entrevistadora:** Quanto tempo atua no ensino superior?
3. **Entrevistadora:** Quanto tempo atua no curso _____ da UFU?
4. **Entrevistadora:** Que componente(s) curriculare(s) lecionou no referido curso?
5. **Entrevistadora:** O que é educação ambiental para você?
6. **Entrevistadora:** Você acha importante que a educação ambiental esteja incluída no currículo dos cursos de Licenciatura?
7. **Entrevistadora:** Da forma que foi feita a inserção da EA no seu curso, você acredita que está satisfatória?
8. **Entrevistadora:** Como você avalia o tratamento dado a esta temática na sua disciplina? E nos cursos de licenciatura da UFU?
9. **Entrevistadora:** Se você tivesse oportunidade de mudá-lo, o que proporia? Por quê?
10. **Entrevistadora:** A EA está relacionada com o componente curricular que você leciona em forma de disciplina específica ou integrada à disciplina já existente? Como o trabalho com a dimensão ambiental é desenvolvido?

11. **Entrevistadora:** Há quanto tempo você leciona componente(s) curricular(es) relacionada à EA/dimensão ambiental?
12. **Entrevistadora:** Você fez algum curso específico na área ambiental (aperfeiçoamento ou aprofundamento para ministrar o conteúdo)?
13. **Entrevistadora:** Na sua opinião, qual o maior desafio enfrentado para se trabalhar a dimensão ambiental no curso que leciona?
14. **Entrevistadora:** O senso de pertencimento é um dos objetivos da Educação Ambiental, conforme estabelece as DCNEA/2012. Na sua opinião, a UFU ao abordar os problemas ambientais contribui de alguma forma para o estímulo ao senso de pertencimento do professor em formação (como instituição, integrante de uma comunidade, portanto, corresponsável pelos problemas e também pela busca de soluções para o enfrentamento da problemática ambiental local e global)?
15. **Entrevistadora:** Segundo Maria Beatriz Junqueira Bernardes e Élisson Cesar Prieto (2010), no contexto do ensino, principalmente no nível universitário, a prática da EA está associada além do ensino em sala de aula, às atividades de pesquisa e de extensão para resolução de problemas, tanto locais quanto globais. Na sua prática, você faz essa associação? Por quê?
16. **Entrevistadora:** Na sua opinião, essa associação é incentivada no seu curso? E na sua instituição?
17. **Entrevistadora:** A forma como o ensino da Educação Ambiental é abordada no âmbito do seu curso (seja no ensino, pesquisa e/ou extensão), possibilita a preparação do futuro professor para o trabalho com a EA?
18. **Entrevistadora:** Você conhece a política ambiental da UFU (Resolução Nº 26/2012, do CONSUN)? Foi possível perceber alguma mudança institucional após a sua regulamentação?
19. **Entrevistadora:** Você atua ou já atuou em alguma prática de EA/Ambiental em outros espaços (além da UFU)?
20. **Entrevistadora:** Qual atividade formativa que você desenvolveu no curso em que atua com EA que percebeu ser mais frutífera? Por quê?
21. **Entrevistadora:** Agora, deixo um espaço aberto para você acrescentar algo que não tenha sido abordado.

Apêndice C - Termo de Consentimento

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado/a como voluntário/a a participar da pesquisa:

"Caminhos formativos da Educação Ambiental nos cursos de licenciatura da UFU: a perspectiva do/a professor/a formador/a"

Nesta pesquisa buscaremos investigar como a Educação Ambiental é desenvolvida pelos/as professores/as formadores/as dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com a finalidade de revelar em quais contextos os/as docentes daqueles cursos desenvolvem a EA, tendo como recorte temporal o ano de 2019. A pesquisa não oferecerá riscos à integridade física das pessoas e buscamos minimizar ao máximo um eventual constrangimento e/ou desconforto pelo tempo exigido para a sua participação. Como benefício da pesquisa, podemos citar a oportunidade de contribuir para que, de modo crítico e reflexivo, se possa re-pensar a prática docente vinculada à educação ambiental que vem sendo desenvolvida naquela instituição e, de certo modo, na região que é atendida pelos egressos daqueles cursos. Assim, o fato de vivermos em uma época marcada por desafios ambientais, a efetiva inclusão da Educação Ambiental nos cursos de formação de professores/as de uma instituição de relativa abrangência em âmbito nacional poderá favorecer a sua propagação em vários espaços sociais e propiciar a formação de profissionais comprometidos com as transformações socioambientais e culturais.

IMPORTANTE



Você não será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.



Você não terá ganho ou gasto financeiro por participar da pesquisa.



Caso a sua participação na pesquisa lhe cause algum dano, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Lei 10.406/2002 e Resolução CNS nº 510/2016)



A sua participação é voluntária e você é livre para se recusar a participar ou deixar de participar da pesquisa, sem prejuízo ou coação, a qualquer momento.

Para você participar dessa etapa da pesquisa, você deverá responder a um questionário eletrônico. Tendo em vista o caráter virtual do questionário, não recolheremos sua autorização pessoalmente, portanto, para respondê-lo, pedimos que você informe no campo específico se está "de acordo" ou "não" em participar da pesquisa. Após a leitura do TCLE e confirmação de sua participação na pesquisa, você deverá informar o e-mail no campo específico para envio da cópia deste termo assinado pelos pesquisadores responsáveis, bem como dos resultados dos estudos, quando de sua conclusão.



Informações e Contato

Universidade de Uberaba (UNIUBE)

Secretaria do Programa PG em Educação
Av. Nené Sabino, nº 1.801, Bloco 2X, sala 16
B. Universitário - CEP 38.055-500
Uberaba/MG - Telefone:(34)3319-8811
E-mail: ppg.secretaria@uniube.br

Comitê de Ética da Uniube
Av. Nené Sabino, nº 1.801, Bloco C, sala 2C09
Bairro Universitário - CEP 38.055-500 - Uberaba/MG
Telefone: (34)3319-8816 - E-mail: cep@uniube.br
Atendimento: Segundas-feiras, das 8 às 12h

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Comitê de Ética da UFU
Av. João Naves de Ávila, 2121 Bloco A, Sala 224
Campus Santa Mônica - CEP 38408-100 -Uberlândia/MG
Tel.: (34)3239-4131-E-mail:atendimentocep@propp.ufu.br
Atendimento ao público: De segunda a Quinta-feira, das 14h30 às 17h30

Pesquisadores responsáveis
Adélia Gonçalves Soares
Tel: 99123-0064/224-3009
E-mail: adeliassoares03@gmail.com
Prof. Dr. Tiago Zanqueta de Souza
Tel: (34)98866-1984
E-mail: tiago.zanqueta@uniube.br

Definição de CEP: "Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que são responsáveis por supervisionarem pesquisas em seres humanos que estão sendo feitas na instituição e tem a função de proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes de pesquisa que se voluntariam a participar da mesma (adaptado de http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf.)"



Informe abaixo se está "de acordo" ou "não" em participar da pesquisa.



ANEXOS

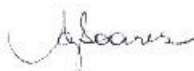
Anexo I - Carta de Autorização

CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Ao Pró-reitor de Graduação
Universidade Federal de Uberlândia

Eu, Adélia Gonçalves Soares pesquisador(a) responsável pelo projeto de pesquisa intitulado "Caminhos formativos da Educação Ambiental nos cursos de licenciatura da UFU: a perspectiva do/a professor/a formador/a", a ser realizado no período de março/2021 a dezembro/2021, juntamente com o meu orientador Prof. Dr. Tiago Zanqueta de Souza, solicitamos permissão para realização de coleta de dados para referida pesquisa nas dependências da Universidade Federal de Uberlândia.

Uberaba, 13 de outubro de 2020.



ADÉLIA GONÇALVES SOARES/RESPONSÁVEL PELA PESQUISA

Concordo com a coleta de dados.



Prof. Dr. Armindo Quillici Neto
Cargo: Pró-reitor de Graduação da UFU
Endereço: Av. João Neves de Ávila, 2121 - Bloco 3F (térreo) - Uberlândia - MG
Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Dr. Armindo Quillici Neto
Pró-reitor de Graduação
Portaria R nº066/2017

Anexo II - Aprovação dos Comitês de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Caminhos formativos da Educação Ambiental nos cursos de licenciatura da UFU: a perspectiva do/a professor/a formador/a

Pesquisador: Adélia Gonçalves Soares

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40080520.1.0000.5145

Instituição Proponente: Sociedade Educacional Uberabense

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.424.706

Apresentação do Projeto:

"Nesta pesquisa, busca-se investigar como a Educação Ambiental é desenvolvida pelos professores formadores dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com a finalidade de revelar em quais contextos os/as professores/as daqueles cursos desenvolvem a EA, tendo como recorte temporal o ano de 2019. Essa investigação caracteriza-se de natureza qualitativa, cujos instrumentos serão: I. Fontes bibliográficas compreendendo: a) livros acadêmicos, b) artigos científicos, c) trabalhos monográficos de teses e dissertações acadêmicas; II. Fontes documentais compreendendo: a) a legislação específica sobre o tema; b) documentos institucionais e III. A pesquisa compreende 3 etapas: 1) Para participar da pesquisa, os professores deverão responder a um questionário eletrônico específico, criado no aplicativo Google Drive. 2) A partir da disponibilidade apresentada no questionário eletrônico para participar da 2ª etapa da pesquisa, deverá ser realizada uma entrevista semiestruturada, conforme roteiro previamente estabelecido; 3) Havendo dúvida ou necessidade de complementação de algum dado, os/as professores/as formadores/as serão convidados/as a participar de uma roda de conversa, conforme roteiro previamente estabelecido. A análise dos dados se dará pela Análise Temática (AT). Entre os resultados da pesquisa, espera-se constatar que o/a professor/a formador/a dos cursos de licenciatura daquela instituição esteja desenvolvendo a EA fundamentada no tripé ensino, pesquisa e extensão."

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação do Parecer: 4.424.706

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 27 de Novembro de 2020

Assinado por:
Geraldo Thedei Junior
(Coordenador(a))

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Caminhos formativos da Educação Ambiental nos cursos de licenciatura da UFU: a perspectiva do/a professor/a formador/a

Pesquisador: Adélia Gonçalves Soares

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40080520.1.3001.5152

Instituição Proponente: Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.447.641

Apresentação do Projeto:

Segundo o projeto:

APRESENTAÇÃO – "Conhecer os contextos de efetivação da Educação Ambiental nos cursos de licenciatura da UFU poderá contribuir para que, de modo crítico e reflexivo, se possa re-pensar as práticas de EA que vem sendo desenvolvidas naqueles cursos/instituição - um espaço legitimado socialmente para formação de professores da educação básica. [...] Por vivermos em uma época marcada por desafios ambientais, uma efetiva inclusão da Educação Ambiental nos cursos de formação de professores, associada ao ensino, pesquisa e extensão, poderá favorecer a sua propagação em vários espaços sociais e propiciar a formação de profissionais comprometidos com as transformações socioambientais e culturais."

CRITÉRIO DE INCLUSÃO – "Estarão aptos a participar da pesquisa professores/as pertencentes ao referido universo amostral (professor de algum dos 26 cursos de licenciatura da UFU, que abordaram a dimensão ambiental, no ano de 2019) e que aceitarem a participar da pesquisa, após a leitura do TCLE."

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO – "[...] será o fato de o sujeito não pertencer ao universo amostral ou não concordar em participar da pesquisa."

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 4.447.641

Outros	Roteiro_Roda.pdf	15/10/2020 14:22:52	Adélia Gonçalves Soares	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista.pdf	15/10/2020 14:21:56	Adélia Gonçalves Soares	Aceito
Outros	Links_Curriculos.docx	15/10/2020 14:19:59	Adélia Gonçalves Soares	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_Equipe_Exec utora Mod UFU.pdf	15/10/2020 14:10:47	Adélia Gonçalves Soares	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 08 de Dezembro de 2020

Assinado por:
Heila Magali da Silva Veiga
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br