



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

MARIANA REIS FONSECA

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2021**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



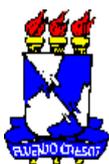
**AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

MARIANA REIS FONSECA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Lima de Oliveira Nepomuceno

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2021**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO



MARIANA REIS FONSECA

“AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE
LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE”

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós- Graduação em Educação da
Universidade Federal de Sergipe e
aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 18.06.2021

Aline Lima de Oliveira Nepomuceno

Profa. Dra. Aline Lima de Oliveira Nepomuceno (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Maria Inês Oliveira Araujo

Profa. Dra. Maria Inês Oliveira Araujo
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Cae Rodj

Prof. Dr. Cae Rodrigues
Universidade Federal de Sergipe /UFS

Mônica Andrade Modesto

Profa. Dra. Mônica Andrade Modesto
Universidade Federal de Sergipe /UFS

Edileuza Dias

Profa. Dra. Edileuza Dias
de QueirozUFRRJ

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2021

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Fonseca, Mariana Reis

F676a Ambientalização curricular nos cursos de licenciatura da
Universidade Federal de Sergipe / Mariana Reis Fonseca ;
orientadora Aline Lima de Oliveira Nepomuceno. – São
Cristóvão, SE, 2021.

154 f. ; il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade
Federalde Sergipe, 2021.

1. Ensino superior - Sergipe. 2. Educação ambiental. 3.
Currículos. 4. Professores - Formação. I. Universidade
Federal de Sergipe. II. Nepomuceno, Aline Lima de Oliveira,
orient. III. Título.

CDU 378.016(813.7)

Dedico esta pesquisa a minha Mãe, Maria Virgínia Reis, mulher fonte de força e
superação.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Maria Virginia Reis, mulher fonte de força e superação e meu grande exemplo, pelo apoio, carinho e compreensão que me fizeram ser esta mulher que sou hoje. OBRIGADA, MÃE, VOCÊ É A MELHOR! TE AMO!

À minha querida orientadora, exemplo de competência profissional, Aline Nepomuceno, cujos direcionamentos e compreensões foram imprescindíveis para que a realização deste trabalho pudesse acontecer.

Por fim, agradeço ao universo e aos que direta ou indiretamente me ajudaram a percorrer este caminho acadêmico.

RESUMO

Esta dissertação aborda o contexto da Ambientalização Curricular (AC) nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe (UFS), tendo como objetivo geral elucidar os caminhos adotados pela UFS nos campos do ensino para implementação da AC nos cursos de formação de professores(as), sinalizando as possibilidades e as limitações para seu efetivo desenvolvimento. O presente trabalho constitui-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, visando o processo de enfrentamento dos problemas socioambientais que permeiam a sociedade. Como etapa de pesquisa para produção de dados, selecionaram-se a análise documental e a entrevista semiestruturada. A amostra desta pesquisa é composta de gestores(as) que compõem cargos administrativos na área de ensino da UFS; e coordenadores(as) de cursos ofertados na modalidade presencial, levando em consideração a inserção da dimensão ambiental nos Projetos Pedagógico de Curso (PPC) dos cursos de formação de professores(as), nos *campi* da UFS. A partir das informações produzidas, os dados foram analisados com base em um referencial teórico que abarca a AC na perspectiva da EA Crítica como ato político de transformação da realidade. Desse modo, para análise dos dados, foi adotada a técnica da Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados alcançados apontam para a falta de consistência e de consenso em relação à ambientalização nos PPC dos cursos e entre os(as) gestores(as) entrevistados(as). A fragmentação dos saberes foi o fator mais observado em ambas as coletas de dados, refletindo uma abordagem de EA não integralizada, descontinuada e condizente com o viés conservacionista e pragmático divulgado pelas mídias. Sendo assim, esta pesquisa contribuiu para o entendimento e o aprofundamento teórico de como a AC das licenciaturas na UFS vem sendo incorporada aos diferentes saberes educacionais propostos e permitiu visualizar a importância de uma formação continuada que aborde a AC de maneira crítica e reflexiva junto aos coordenadores e aos professores da universidade.

Palavras-chave: Ambientalização Curricular. Currículo. Educação Ambiental. Formação Docente.

ABSTRACT

This dissertation addresses the context of Curriculum Environmentalization (AC) in undergraduate courses at the Federal University of Sergipe (UFS), with the general objective of elucidating the paths adopted by UFS in the fields of teaching for the implementation of CA in teacher training courses.), signaling the possibilities and limitations for its effective development. The present work is constituted as a qualitative research, aiming at the process of facing the socio-environmental problems that permeate society. As a research stage for data production, document analysis and semi-structured interviews were selected. The sample of this research is composed of managers who make up administrative positions in the teaching area of UFS; and coordinators of courses offered in the face-to-face modality, taking into account the inclusion of the environmental dimension in the Pedagogical Course Projects (PPC) of teacher training courses on the UFS campuses. Based on the information produced, the data were analyzed based on a theoretical framework that encompasses the AC in the perspective of Critical EE as a political act of transforming reality. Thus, for data analysis, the Discursive Textual Analysis (DTA) technique was adopted. The results achieved point to the lack of consistency and consensus regarding environmentalization in the PPC of the courses and among the managers interviewed. The fragmentation of knowledge was the most observed factor in both data collections, reflecting a non-integrated, discontinued EE approach consistent with the conservationist and pragmatic bias disseminated by the media. Therefore, this research contributed to the understanding and theoretical deepening of how the AC of the undergraduate degrees at UFS has been incorporated into the different proposed educational knowledge and allowed to visualize the importance of a continuing education that approaches the AC in a critical and reflective way with the coordinators. and university professors.

Keywords: Curriculum Environmentalization. Curriculum. Environmental Education. Teacher Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AC** – Ambientalização Curricular
- ATD** – Análise Textual Discursiva
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCBS** – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
- CCET** – Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
- CCSA** – Centro de Ciências Sociais Aplicadas
- CECH** – Centro de Educação e Ciências Humanas
- CEP** – Comitê de Ética na pesquisa
- CESAD** – Centro de Educação Superior a Distância
- CNS** – Conselho Nacional de Saúde
- CONEPE** – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CTSA** – Coordenação de Tecnologias Sociais e Ambientais
- DGASeT** – Departamento de Gestão Ambiental e Segurança do Trabalho
- DIGEN** – Divisão de Gestão de Energias Convencionais e Renováveis
- EA** – Educação Ambiental
- GEPEASE** – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental de Sergipe
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LPI** – Licenciatura Plena do Interior
- MEC** – Ministério da Educação
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional
- PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PMEA** – Política Municipal de Educação Ambiental
- PMMA** – Política Municipal de Meio Ambiente
- PNEA** – Política Nacional de Educação Ambiental
- PPC** – Projeto Pedagógico de Curso
- PPI** – Projeto Pedagógico Institucional
- PP** – Política Pública

PROPLAN – Pró-Reitoria de Planejamento

SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SIGRH – Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISNAMA – Sistema Nacional do Meio Ambiente

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFS – Universidade Federal de Sergipe

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** - Gráfico contextualizando a distribuição territorial sergipana dos diferentes *campi* da Universidade Federal de Sergipe 64
- Figura 2** - Gráfico contextualizando a distribuição territorial sergipana dos *campi* da Universidade Federal de Sergipe que possuem cursos de licenciatura..... 65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Legenda: CONEPE: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Sergipe. Fonte: Universidade Federal de Sergipe	68
Quadro 2 - Presença da dimensão socioambiental nos PPC dos cursos de licenciatura.	70
Quadro 3 - Distribuição do componente curricular de EA ou afins nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da UFS em seus diversos <i>campi</i>	74
Quadro 4 - Sigla e identificação dos(as) coordenadores(as) da UFS em seus diversos campi.....	96
Quadro 5 - Categorização dos desafios na inserção da ambientalização curricular dos cursos de licenciatura	103
Quadro 6 - Potencialidades na inserção da ambientalização curricular dos cursos de licenciatura	106
Quadro 7 - Categorias relativas às respostas sobre os projetos pedagógicos de curso.	108
Quadro 8 - Categorias e unidades de sentido para as respostas referentes à tríade ensino/pesquisa/extensão	112
Quadro 9 - Categorias e unidades de sentido referentes ao engajamento da gestão em relação às questões socioambientais	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Números de cursos de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe que apresentam nos PPC a dimensão socioambiental. Categorias (EA e Currículo).....	89
Gráfico 2 - Dimensão socioambiental dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe	90

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: APRESENTANDO O OBJETO DE ESTUDO	12
2 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	27
2.1 Educação Ambiental: diferentes perspectivas em um contexto socioambiental 	29
2.2 Formação inicial docente: pressupostos socioambientais a partir de análises teóricas.....	34
2.2.1 A importância das Universidades para a formação de professores(as): o ensino, a pesquisa e a extensão.....	39
3 AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: ANALISANDO AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	43
3.1 Ambientalização curricular e a formação do(a) futuro(a) professor(a)	44
3.2 Currículo: uma análise dos cursos de formação docente.....	50
3.3 Institucionalização da Educação Ambiental nos cursos de formação docente: do global ao local.....	55
3.4 Aspectos históricos e a constituição da Universidade Federal de Sergipe como campo de formação docente.....	61
3.5 Análise da ambientalização curricular dos cursos de formação de professores(as) da UFS.....	66
3.5.1 Concepções de Educação Ambiental nas análises dos projetos político curricular.....	70
3.5.2 Concepções de currículo ao olhar dos Projetos Político Curricular	74
4 O QUE REVELAM OS DISCURSOS SOBRE AMBIENTALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) DA UFS?.....	94
4.1. O que é ambientalizar a universidade pública?	96
4.2 Desafios da incorporação da ambientalização curricular nos cursos de licenciatura	102
4.3 Projetos pedagógicos de curso a partir da perspectiva dos(as) coordenadores(as) dos cursos de Licenciatura da UFS	107
4.4 O que dizem os projetos de pesquisa e as atividades de extensão sobre o contexto da dimensão socioambiental dos cursos de licenciatura da UFS?	111
4.5 O que revelam os discursos da gestão da UFS com relação às questões socioambientais?	116
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXO A.....	138
APÊNDICE A	145

APÉNDICE B	146
APÉNDICE C	147
APÉNDICE D	148

1 INTRODUÇÃO: APRESENTANDO O OBJETO DE ESTUDO

A formação docente em Educação Ambiental (EA) constitui um espaço recorrente de debates evidenciados no Brasil, a partir da década de 90, quando uma maior ênfase foi dada ao tema Meio Ambiente, o que possibilitou uma discussão mais fundamentada sobre a formação docente inicial. Em um contexto amplo da formação docente, sempre com a atual condição da educação brasileira em vista, observamos surgirem fatores que prejudicam a formação inicial de docentes. As péssimas condições de trabalho estão no cerne de uma das muitas desmotivações, tanto para o(a) professor(a) quanto para o(a) jovem na escolha da licenciatura como futura profissão. Também, o modelo de formação docente, o Brasil, ainda encara o(a) professor(a) como técnico(a) em sua prática pedagógica, ao refletir um currículo com muitos componentes curriculares científicos e poucos componentes curriculares pedagógicas, sendo que estas últimas fornecem alicerces para sua formação profissional pedagógica (BRASIL, 2000).

Tomando o currículo como um instrumento fundamental nesse processo, Forquin (1999), para quem a ideia de currículo não é limitada a um conteúdo científico programado, e sim flexível, proveitoso tanto para o(a) docente, mediador(a) desse currículo, quanto para o(a) discente, a quem esse instrumento se destina, sendo essa a concepção de currículo que necessita nortear uma educação efetivamente crítica e produtiva. Nessa interface, é de suma importância que o currículo, enquanto campo de poder no qual ocorre a prática pedagógica, seja configurado em uma perspectiva pedagógica, na qual a dimensão socioambiental da educação seja inserida em todo o seu papel emancipatório transformador (SILVA; MOREIRA, 2005).

Nesta direção, o estudo da Ambientalização Curricular (AC), segundo Orsi (2014), é, de certa forma, recente, mas possui significativa importância para as Instituições de Ensino Superior (IES), em atribuição às questões socioambientais que precisam ser agregadas a uma práxis efetiva na sociedade, com o objetivo de implementar projetos e ações, a fim de se iniciar um processo de mudança de pensamentos, atitudes e valores.

A perspectiva da dimensão socioambiental presume a expectativa, o aprendizado e a discussão entre as inúmeras áreas de compreensão, uma forma de inter-relação dialógica que compõe as diversas áreas do currículo (SILVA, 2010). E tem se

observado que a implementação da dimensão socioambiental no contexto de uma práxis acadêmica perpassa por diversos obstáculos, sendo objetivamente reconhecida como indispensável à geração de conhecimentos interdisciplinares (RUPEA, 2005).

Segundo Reigota (2006), o atual problema socioambiental não é a quantidade de pessoas existente no nosso planeta, e sim a dicotomia ser humano e natureza, o consumo desenfreado, a injustiça social, a ausência de reflexão sobre esses comportamentos e de teorias ambientalistas, as quais dificilmente são colocadas em prática.

Nesse sentido, há uma necessidade de ações a partir de políticas públicas com relação à práxis da EA, visto que as concepções de uma EA sócio-participativa apontam para a indispensabilidade de novos eixos teórico-conceituais e metodológicos que permitam sua reformulação, a partir de uma análise crítica, com caráter interdisciplinar, na busca por um processo de prover novos valores, posturas e condutas socioambientais transformadoras, importantes referenciais de enfrentamento no campo da educação. Dentro da práxis construtivista e socioambiental, os conhecimentos desejáveis na EA almejam estruturar-se como uma síntese da análise da problemática socioambiental, de forma a possibilitar experiências para uma sociedade participativa, discutir a importância do papel da instituição de ensino, em uma perspectiva política crítica, e criar espaços através de seus sujeitos e autores sociais, para a desmistificação do conhecimento fragmentado e a necessidade da presença da dimensão socioambiental na educação (GUIMARÃES, 2000).

Numa tentativa de consolidar uma abordagem teórico-metodológica e prática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), ampliou o dever do poder público para com a educação brasileira, ressaltando a necessidade de proporcionar formação básica comum a todos(as), com a formulação de um conjunto de diretrizes norteadoras dos currículos e seus conteúdos mínimos. Contudo, a LDB não foi decisiva para a inserção da EA nos currículos educacionais. Tendo-se isso em vista, foi necessário o lançamento de um instrumento que regulasse o currículo da Educação Básica dispendo a abordagem de temas como o meio ambiente, sendo esse instrumento os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados pela primeira vez em 1997. Os PCN visam orientar e garantir a socialização da educação brasileira a partir dos currículos e de programas sócio-educacionais gerenciados por professores(as), pela escola e pelo governo, ações que buscam uma melhoria da

qualidade da educação no Brasil e que procuram apoio na formação inicial e continuada de docentes (BRASIL, 1997).

Dentre os diferentes livros dos PCN, um em especial interessa ao escopo deste trabalho: o livro referente ao meio ambiente, que faz parte do rol de temas transversais a serem contemplados pelos currículos escolares. Nesse sentido, as questões relacionadas à dimensão socioambiental presentes no documento em pauta passaram a dialogar com as diferentes áreas do saber escolar, apresentando-se, dessa forma, como subsídios para as discussões acerca da EA na Educação Básica, sob princípios norteadores que contribuíram para o despertar de novas reflexões e discussões acerca do currículo, as quais colocam a educação como um elemento indispensável para o processo de mudança da percepção socioambiental.

Dessa forma, uma construção de valores e tomada de consciência e atitude na qual possa haver sensibilização da necessidade de incorporar novas posturas diante dos problemas socioambientais vigentes é priorizada, com base no entendimento de que a educação tem papel fundamental para a construção de um mundo equilibrado e justo, de responsabilidade a nível individual e coletivo. Assim, as IES têm por responsabilidade a formação de futuros(as) professores(as) capazes de desenvolver atitudes, valores e habilidades profissionais com ênfase na inserção das questões socioambientais nas discursões e reflexões no âmbito do Educação Básica.

Com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) instituída em 27 de abril de 1999 por meio da Lei n.º 9.795, a EA passou a ser tratada como um processo participativo no qual o(a) estudante assume um papel central e cuja realização exige que professores(as) em exercício recebam arcabouço de formação complementar interdisciplinar em suas áreas de atuação, com o objetivo de atender significativamente a implementação dos princípios e objetivos da PNEA (BRASIL, 1999).

Com vista à sistematização dos preceitos definidos pela PNEA, em consideração aos avanços ocorridos na área socioambiental desde a promulgação dessa política, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) no ano de 2012. Esse dispositivo volta-se ao estímulo à reflexão crítica e propositiva como norte da inserção da EA nos projetos institucionais e pedagógicos, aos cursos de formação de professores(as) e aos sistemas educativos, à guisa de orientação no que se refere à abordagem da EA, tomando-a como uma prática educativa interdisciplinar, integrada e permeada por um viés ideológico que não cabe em o

componentes curriculares específicos, mas sim que precisa perpassar por todo o currículo e por todas as práticas de instituições de educação.

Nesse sentido, surge a necessidade de que a formação docente seja melhor articulada ao ensino, com uma maior organicidade nos cursos de formação e maior cooperação e colaboração entre as instituições de educação superior e as de educação básica. Com isso em vista, no ano de 2015, o Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 9 de junho de 2015, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015), que inserem as dimensões socioambientais entre aquelas que devem ser contempladas na formação inicial e continuada dos professores(as), como princípios de equidade.

Como consequência desse movimento de abertura da educação brasileira à dimensão socioambiental, foi instituída em 2019 as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação foram definidas, de forma a estruturar os cursos de formação docente e a adequar os seus princípios norteadores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tomadas como política de formação inicial docente, visam à aprendizagem do discente; a acolhê-lo no entendimento do trato da diversidade social, cultural, racial e de gênero; ao desenvolvimento da inquietação em relação às práticas investigativas; a dispor de uma práxis pedagógica curricular efetiva; ao uso de tecnologias inovadoras que venham a contribuir para práticas pedagógicas; e ao fortalecimento do trabalho colaborativo em equipe. Com isso, reforça-se uma identidade política e emancipadora para os cursos de formação de educadores(as) e profissionais da educação (BRASIL, 2002).

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e dispõe a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Este documento estabelece competências para a formação de professores(as), tais como: “I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” (BRASIL, 2019, p.2). Logo BNC-Formação defende competências inerentes a formação do(a) professor(a) entrelaçadas as IES. Vale ressaltar o não lugar da EA na BNC-formação descaracterizando as discussões da dimensão socioambiental na formação docente.¹

¹ Abordaremos com mais profundidade essas questões na seção 2 deste texto.

Assim, compreendida sob uma visão sistêmica da EA nos sistemas de ensino, a formação inicial de professores(as) é de extrema importância para a efetivação de uma teoria e prática pedagógica no processo formativo, a partir da transversalidade nos níveis e modalidades de ensino, conforme posto na PNEA (Lei nº. 9795/99). Sendo um dos seus objetivos gerais realizar encontros de formação inicial de docentes em EA, essa lei sugere uma práxis pedagógica diante de conceitos e metodologias voltados para uma efetivação da educação socioambiental, dispondo de uma prática educativa democrática (BRASIL, 1999).

Seguindo as ideias gerais presentes nas políticas públicas com foco na EA, precisamos compreender o papel das universidades no processo de formação inicial de professores(as) no contexto de construção socioambiental, uma vez que, como ressalta Tristão (2004, p. 21):

A dimensão ambiental emerge como problema social que atinge as universidades, os sistemas do conhecimento, a formação de profissionais e a crescente necessidade de a educação adaptar-se a um novo perfil de desenvolvimento, cuja base transita entre a economia, a ecologia e a justiça social na busca de sociedade onde caibam realmente todos.

Diante desse pressuposto, para analisarmos a práxis da EA nos processos de formação de professores(as), precisamos entender a importância das universidades no contexto das relações socioambientais. A formação inicial de professores(as) corresponde a uma etapa de extrema importância para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica em sala de aula. Nesse sentido, a incorporação da EA ao currículo dos cursos de formação docente desempenha papel de destaque na efetivação da práxis socioambiental. Além disso, fornece subsídios para nos questionarmos sobre qual é a EA que queremos para a formação inicial de docentes?

Partindo do pressuposto que o currículo, por meio do processo de ambientalização nas universidades, estabelece uma linha de investigação e de ação, a EA assume um comportamento transformador e emancipatório. Esse comportamento compreende uma introdução de conhecimentos e de valores sociais nos currículos universitários, com vistas a sensibilizar para os problemas socioambientais, mantendo-se a esperança de mudança de hábitos por parte dos sensibilizados (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014).

De acordo com Guerra e Figueiredo (2014), a AC dispõe das contemplações de uma práxis contínua no âmbito da universidade, promovendo assim o enriquecimento

de relações socioambientais e o desenvolvimento de criticidade, diante dos desafios contemporâneos. Nesse sentido, a inserção da dimensão socioambiental no currículo das IES é de significativa relevância, por dispor de uma tomada de valores éticos, sociais e políticos, assumindo um papel transformador e emancipatório.

Cabe ressaltar que a perspectiva da AC é entendida aqui como um processo de incorporação da dimensão socioambiental em toda a universidade, incluindo todos os seus pilares (ensino, pesquisa e extensão), assim nos currículos dos cursos de formação de professores(as), nos quais significam a perspectiva da integração da ambientalização nos currículos das instituições de ensino superior. Para isso, os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de nível superior necessitam de conceitos e metodologias curriculares que possibilitem entender as questões socioambientais e que pertençam ao ambiente de suas atividades sociais (BOLEA *et al.*, 2004).

Diante desses fatores, configura-se o problema norteador desta pesquisa: Quais caminhos a Universidade Federal de Sergipe (UFS) tem mobilizado para a implementação da AC na formação de professores(as) nos cursos de licenciatura presencial?

Minha relação com este objeto de estudo surgiu da curiosidade, da identificação e do aprofundamento dos estudos em EA durante o percurso da graduação em Ciências Biológicas Licenciatura pela UFS, na qualidade de bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), juntamente à participação coletiva no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE), o qual teve grande importância em minha trajetória acadêmica, principalmente para a troca de conhecimento.

Decidi aprofundar-me nessa temática no trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, cujo objetivo foi conhecer a relação teoria-prática da EA para a formação inicial de professores(as) de Ciências e Biologia da UFS, contemplou discentes em formação do referido curso, por consequência da inquietação desta pesquisadora que vos escreve para com as questões socioambientais. Essa pesquisa serviu de base para novas concepções sobre a práxis pedagógica na EA, elucidando caminhos para uma proposta crítica.

Ingressei na jornada do mestrado buscando aprofundar minhas leituras sobre AC e sobre formação docente, com a urgência e as incertezas de quem tinha muito a aprender num campo relativamente novo de pesquisa e com a determinação de buscar

contribuir, com este trabalho, para a ampliação de um debate necessário e urgente acerca da Educação Ambiental e sua inclusão nos espaços acadêmicos formativos.

Diante do problema apresentado acima e da intenção de compreender os sentidos atribuídos à dimensão socioambiental na formação inicial de docentes, esta pesquisa ampara-se nas seguintes questões norteadoras: Como os PPC dos cursos de licenciatura da UFS incluem a abordagem sobre a dimensão socioambiental e a relação entre sociedade e ambiente? Quais as dificuldades e potencialidades da inserção da EA nos cursos de formação de professores(as) da UFS? Como a interdisciplinaridade pode contribuir para a AC na UFS? Quais as possíveis repercussões da AC no contexto formativo de docentes, no que diz respeito à implementação da EA?

Para responder ao problema da pesquisa, tem-se como objetivo geral elucidar os caminhos adotados pela UFS nos campos do ensino para implementação da AC nos cursos de formação de professores(as)?

Os objetivos específicos que encaminham a pesquisa ao objetivo geral são:

- Identificar o contexto sócio-histórico do qual emergem as necessidades e os elementos para a inserção da AC na formação inicial de professores(as);
- Analisar as concepções da dimensão socioambiental, curricular e interdisciplinar presentes nos PPC dos cursos de Licenciatura Presencial da UFS;
- Verificar o entendimento da AC para a formação inicial de professores(as), na perspectiva dos(as) gestores(as) administrativos(as) e infraestrutura de ensino da UFS;
- Identificar as demandas da AC para a formação inicial de docentes, na concepção dos(as) coordenadores(as) dos cursos de Licenciatura Presencial da UFS;
- Diagnosticar as dificuldades, possibilidades, limites e superações para a efetivação da AC na formação do(a) futuro(a) docente da UFS, para apontar as diretrizes necessárias à construção de propostas curriculares afinadas com uma EA Crítica.

Neste contexto, na busca por responder perguntas para alcançar aos objetivos específicos propostos, anteriormente abordados, na concepção de uma conjuntura socioambiental, é que abordaremos na subseção seguinte, a metodologia da pesquisa que dará novos significados aos diagnósticos sobre a AC no que ampara os cursos de formação de professores(as), estudo esse que envolve conjunturas ambientais e sociais, no ínterim, da inter-relação ambiente e sociedade na perspectiva educacional.

1.1 Procedimentos metodológicos

O estudo que envolve a dimensão socioambiental requer métodos de investigação e de análise que possam permitir olhar para os problemas humanos na perspectiva da sua relação com a natureza e as interações sociais. Enfoques qualitativos com o olhar da perspectiva socioambiental valorizam as percepções pessoais, procurando compreender os sujeitos envolvidos e seu contexto e envolvendo, assim, uma perspectiva de totalidade, cuja intenção é proporcionar maior intimidade com o problema de pesquisa, com o intuito de torná-lo mais compreensível e de construir conjecturas que almejem responder à pergunta da pesquisa.

Vale evidenciarmos que a elucidação do objeto de estudo em questão envolve a conjuntura educacional atual, na qual almeja-se que a EA faça parte do currículo de forma interdisciplinar, na formação inicial de professores(as). Trata-se de um cenário ligado ao anseio de participar da discussão do enfrentamento e da superação da educação fragmentária na UFS, ambiente de minha formação docente inicial na busca por um processo educacional transformador.

Nesse contexto, o presente trabalho constitui-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, que nasceu da inquietação do pensamento e, por consequência, de uma prática efetiva, visando o processo de enfrentamento dos problemas socioambientais que permeiam a sociedade.

O *locus* desta pesquisa é a UFS, por razão de esta instituição de ensino dispor de mais de um *campus* que oferta cursos de licenciatura e por ser a única universidade pública do estado de Sergipe. Assim, a amostra desta pesquisa é composta de gestores(as) que compõe cargos administrativos na área de ensino; e coordenadores(as) de cursos de licenciatura presencial, levando em consideração a inserção da dimensão socioambiental nos PPC, nos *campi* da UFS. Nessa perspectiva, a amostra da presente pesquisa é do tipo intencional. A amostragem intencional, segundo Aaker *et al* (1995), é viável no seguinte aspecto:

Quando se quer avaliar uma modificação em um produto ou serviço, pode-se identificar grupos específicos que estariam dispostos a dar sua opinião em relação à modificação. Se o pesquisador avaliar que este grupo não gostou da modificação, então ele poderia assumir que o resto da população também teria uma percepção negativa em relação à mudança. Se o grupo gostou da modificação, então mais pesquisas poderiam ser requeridas para se chegar a uma conclusão a respeito do assunto (AAKER *et al*, 1995, p. 376).

Partindo desse pressuposto, esta pesquisa vislumbra que os componentes inerentes à formação docente estão impregnados de sentidos, de multipluralidade, de significações. Nesse sentido, ajudam a compreender os possíveis desafios para a formação do(a) futuro(a) professor(a) com espoco na EA. Para tanto, este estudo é composto pelas etapas descritas a seguir.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe, já que se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos, conforme definido na resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/12 sendo aprovada sob o parecer de nº 3.888.974 (Anexo 1). Para isto, ocorreu a assinatura do termo de anuência da gestão administrativa da Universidade Federal de Sergipe (Apêndice A) outorgando a realização desta pesquisa.

No contexto da pesquisa qualitativa, é de extrema importância o entendimento do todo para posterior a uma análise integrada da pesquisa. O pesquisador ciente dos diversos contextos que contemplam a pesquisa por meios dos objetivos envolvidos no estudo, leva em destaque o todo do fenômeno (GODOY, 1995). Nesta perspectiva, diante das constatações dessa compreensão do estudo qualitativo que se utilizou da escolha do instrumento, utilizou-se da entrevista semiestruturada, para buscar responder e nortear as inquietações da presente dissertação. Logo, estabeleceu-se a responsabilidade científica dos procedimentos para o processo de validação dos instrumentos de produção dos dados que foram trabalhados no estudo. A validação dos instrumentos de um estudo qualitativo almeja e propõe a elucidação, a partir dos processos metodológicos, coerência e arcabouço dos resultados para futuras discussões do estudo, propostos a priori por meio dos objetivos da pesquisa (OLLAIK; ZILLER, 2012).

Nos estudos qualitativos, o conhecimento e aplicação da validação presumem diferentes vertentes e temáticas, pelo fato que em pesquisas qualitativas a validade presume uma complexidade de percepções. Nesse contexto, a validade entende que uma pesquisa deve ter foco em sua confiabilidade e coerência em sua metodologia, ética e consistência em seus resultados, por consequência daí então a valorização para posterior publicação na sociedade (BIANCHI; IKEDA, 2008). Diante disso, é necessário o aprofundamento e entendimento da conjuntura do estudo a ser validado e definir os arcabouços para uma melhor escolha útil de validação, revelando concepções contextualizadas para delinear os processos das eventuais pesquisas (OLLAIK; ZILLER, 2012).

Nesse contexto, sentiu-se a necessidade de desenvolver um projeto-piloto de validação dos roteiros das entrevistas semiestruturadas. Partindo desse pressuposto, foi realizada a validação com duas especialistas da área de EA que trouxeram contribuições pertinentes para alcançar os objetivos da presente pesquisa, a vista, disso foram realizadas a partir das sugestões e modificações da validação teórica o pré-teste com um gestor educacional com cargo efetivo na UFS, deixando claro que o mesmo não compôs a amostra dos sujeitos da pesquisa, com o objetivo de contribuição de estratégia metodológica, de acordo com Amorim (2004, p. 19), “o conhecimento é uma questão de voz. O objeto que está sendo tratado num texto de pesquisa é ao mesmo tempo objeto já falado, objeto a ser falado e objeto faltante”.

Diante disso, a experiência da validação proporcionou ensaiar, reconsiderar e reestruturar, a entrevista semiestruturada, instrumento de coleta de dados. A partir dos diálogos com os sujeitos integrantes da validação e o amadurecimento do saber construído possibilitando a mudança de algumas concepções que nortearam a pesquisa.

Por conseguinte, foi realizada a pesquisa documental, com o objetivo de conhecer os PPC, dos cursos presenciais de licenciatura da UFS e de identificar qual(is) componente(s) curricular(es), atividades e ações abordam a dimensão socioambiental nesses documentos.

Essa pesquisa documental foi de extrema importância para o esclarecimento dos objetivos e para o reconhecimento do contexto sócio-histórico do qual emergem as necessidades e os elementos para a inserção da AC na formação inicial de professores(as), como também para a análise das concepções da dimensão socioambiental, curricular e interdisciplinar presentes nos PPC destes cursos. A produção dos dados da pesquisa documental foi realizada com buscas no *site* “Sistema Integrado de Gestão de Recursos humanos (SIGRH)” e no “Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)”, os quais disponibilizam os PPC dos cursos investigados. Os termos de busca utilizados para análise destes documentos, de acordo com as categorias de análise *a priori*²: EA e Currículo, foram usadas as seguintes palavras-chave: “meio ambiente”, “ambiental” “educação ambiental”, “socioambiental”, “ambientalização curricular”, “interdisciplinaridade”, pois entendemos que estas palavras se aproximam do objeto de estudo em questão.

² Abordaremos com mais profundidade essas questões a seguir nos procedimentos metodológicos.

Em seguida, realizamos entrevistas semi-estruturadas (Apêndice B) com a gestão administrativa e infraestrutura de ensino da UFS com um total de dois gestores(as). Buscamos com essas entrevistas identificar as ações e perspectivas da AC na UFS a partir do tripé da universidade pública, sendo ele: ensino, pesquisa e extensão. A fim de selecionar os(as) entrevistados(as) para contribuir com a pesquisa, alguns parâmetros foram definidos, de forma a garantir a composição dos sujeitos pertinentes para o estudo em questão: ocupar cargos diretivos administrativos de ensino na UFS e aceitar participar da pesquisa.

Posteriormente, foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas com os(as) coordenadores(as) dos cursos de licenciatura presencial da UFS (Apêndice C), com o intuito de diagnosticar as dificuldades, possibilidades e superações para a efetivação da práxis em EA e de refletir sobre a AC na formação inicial de professores(as). Ressaltamos que esses instrumentos de produção de dados foram precedidos da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice D) por parte dos(as) voluntários(as), como forma de apresentá-los(as) à pesquisa e de formalizar o uso dos dados a partir das respostas que foram obtidas, de forma a explicitar o sigilo das informações pessoais dos participantes e atender aos preceitos éticos da pesquisa em Ciências Humanas.

Os critérios de inclusão e exclusão dos(as) entrevistados(as) na pesquisa foram: coordenar cursos presenciais em licenciatura da UFS; haver, no PPC do curso que coordena, ementas de componente(s) curricular(es) obrigatório(os) e/ou optativa(as), atividades e/ou projetos cuja temática norteadora seja a dimensão socioambiental; aceitar e concordar em participar da pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas aconteceram por meio de ambientes virtuais de socialização, devido a necessidade de isolamento físico ocasionado pela pandemia que acomete o mundo, a COVID 19³. A forma representativa de entrevista semiestruturada, de acordo com Bartholomew *et al.* (2000), dá ao entrevistador possibilidades de nortear questões que vão aparecendo ao longo do processo, apenas para facilitar a livre associação e o entendimento do entrevistado. Essas entrevistas foram registradas por meio de gravação de áudio com uso de ferramenta tecnológica para tal (celular com gravador e *notebook*).

³ O novo coronavírus COVID-19, acometido pelo SARS-CoV-2, foi inicialmente observado em 31 de dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China. E em decorrência de sua gravidade, logo em janeiro do ano seguinte a Organização Mundial da Saúde (OMS) constatou a proliferação do vírus em todo mundo (LANA, et al 2020).

Após essa etapa, foram realizadas as transcrições literais, incluindo expressões e silêncios de maneira cuidadosa dos áudios obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas. Segundo Duarte (2004), a transcrição consiste em segmentar a fala dos entrevistados em partes de significação e iniciar um procedimento minucioso de interpretação de cada uma dessas partes, articulando-as entre si, tendo por objetivo a formulação de hipóteses do problema norteador.

De acordo com Manzini (2003), a entrevista é enfatizada como um método que possibilita “fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas” (2003, p. 02).

Com relação à abordagem qualitativa, optamos por selecionar a Análise Textual Discursiva - ATD (MORAES, GALIAZZI, 2006; MORAES, 2003) como metodologia de análise dos dados coletados nas entrevistas, capaz de subsidiar a análise crítica da realidade investigada. Tomamos como base um referencial teórico que abarca a perspectiva da EA Crítica enquanto ato político de transformação, capaz de levar à superação de uma visão hegemônica e reduzida da realidade e ao entendimento da prática pedagógica como contextualizada e emancipatória. E, assim, pudemos chegar a uma visão fundamentada e realista sobre a AC na UFS.

A ATD organiza-se ao redor de quatro contextos de análise, de acordo com Moraes (2003, p. 191):

1. Desmontagem dos textos: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
2. Estabelecimentos de relações: este processo denominado de categorização envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias.
3. Captação do novo emergente: a intensa impregnação nos materiais de análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.
4. Um processo auto-organizado: o ciclo de análise, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto-organizado do qual emergem as compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência possa concretizar-se.

Logo, a primeira etapa da ATD é a desconstrução e a unitarização, a partir da qual tem início o processo da unidade de análise propriamente. Segundo Moraes e Galiuzzi (2016), essa etapa remete a um suporte teórico caracterizado por “fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado, o mais completo possível em si mesma; atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.41). Isso significa aprofundar-se nas unidades de significado a partir das interpretações do *corpus* textual, garantindo o enriquecimento dessas unidades.

O processo do estabelecimento das relações de significância é denominado por Moraes e Galiuzzi (2016) como o próximo ciclo de análise, a categorização:

A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial de análise, levando a agrupamentos semelhantes. Conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias. A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas. Essa explicitação se dá por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos, no sentido da construção gradativa do significado de cada categoria. Nesse processo, as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas (p. 45).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa incorpora o viés do método dedutivo, partindo da ideia da pesquisadora de formular as categorias antes de realizar a análise. Ressaltamos que, na trajetória da pesquisa, categorias emergentes poderão surgir, partindo do pressuposto da superação da fragmentação do *corpus* a ser analisado.

A partir das informações produzidas, os dados foram analisados com base no referencial teórico que abarca a AC na perspectiva da EA Crítica como ato político do processo de transformação da realidade, o qual favorece a superação de uma visão hegemônica e reduzida do meio, e entendendo a prática pedagógica como contextualizada e emancipatória, uma vez que acreditamos ser essa vertente a que está mais alinhada com o pensamento contra hegemônico e que colabora para com uma sociedade mais justa, mais democrática e menos excludente. As categorias de análise, *a priori*, tomam como referencial teórico as discussões acerca da:

1. Educação Ambiental Crítica: fundamentada em uma base contra hegemônica que assimila a educação em contexto de processo de mudança social, isto é, como uma práxis social na perspectiva de formar conjecturas individuais e

coletivas para a confrontação da problemática vigente consequente do sistema político de produção atual (LOUREIRO, 2004).

2. Currículo: instrumento de tomada de poder que representa principalmente as preferências de classes historicamente hegemônicas dominantes (APPLE, 2006).

Estas categorias de análise que, *a priori*, inter-relacionam-se com EA e currículo, sem intenção de afadigar os argumentos, em uma linha em que a interdisciplinaridade⁴ crítica é de extrema relevância.

O objetivo da escrita desta pesquisa evoluiu da visão subjetiva de que a vertente fragmentadora de currículo é um desafio a ser superado, um obstáculo ao pleno desenvolvimento da educação libertadora, bem como que as questões da EA que contextualizamos são algumas das problemáticas a serem enfrentadas para o avanço da educação. Nessa perspectiva, o presente estudo pretendeu embasar, como pressuposto teórico, o embate das dimensões socioambientais e analisou transformações consideráveis na consciência e na sensibilização individual e coletiva em associação ao ambiente.

Assim, este texto de dissertação está estruturado em quatro seções. A primeira seção é constituída pela Introdução e os pressupostos metodológico, e constrói um arcabouço efetivo, diante da problemática, dos objetivos e da metodologia da presente pesquisa na perspectiva da EA no currículo dos cursos de formação docente da Universidade Federal de Sergipe.

A segunda seção é intitulada “Contribuições da Educação Ambiental crítica para a formação docente” e aborda reflexões teóricas sobre os sentidos da EA Crítica para a licenciatura, fundamentando-se na inter-relação de saberes essencial à compreensão da dimensão socioambiental.

Por conseguinte, a terceira seção, nomeada “Ambientalização Curricular na Universidade Federal de Sergipe: analisando as propostas pedagógicas curriculares dos cursos de licenciatura”, consiste em uma descrição teórica sobre a ambientalização curricular em um contexto crítico, investigada a partir dos PPC dos cursos de formação de professores(as) da Universidade Federal de Sergipe, com vistas as concepções de

⁴ Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, caberá pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Contudo, se definirmos interdisciplinaridade como atitude e ousadia e busca diante do conhecimento caberá pensar aspectos que envolvam cultura do lugar onde se formam professores (FAZENDA, 2011, p. 149).

interdisciplinaridade como práxis essencial ao entendimento do contexto socioambiental.

A quarta seção, denominada “O que revelam os discursos sobre a perspectiva socioambiental na formação inicial de professores(as) da Universidade Federal de Sergipe?”, trouxe as concepções dos(as) gestores(as) administrativos e coordenadores(as) dos cursos de formação docente, a partir do embasamento teórico, sobre a AC e como se revela nas referidas áreas da licenciatura.

Por fim, a seção dedicada às considerações finais trouxe resposta à pergunta da pesquisa dos principais pontos discutidos e as possíveis contribuições geradas pelo presente estudo.

2 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Esta seção consiste em uma reflexão teórica sobre a importância da EA tomada numa perspectiva crítica para os cursos de formação de professores(as) das diferentes áreas do saber, considerando a inter-relação de saberes essencial à compreensão da dimensão socioambiental.

Partimos da ideia de que a educação é um elemento indispensável para que a população entenda o seu papel em relação ao meio ambiente e se relacione com ele de maneira menos impactante. Dentro disso, a EA tem o papel de estimular uma “nova aliança” entre as pessoas e o ambiente natural, pautada em uma razão oposta à autodestruição que prevalece na forma como o ser humano lida com a natureza (REIGOTA, 2007). Nesse sentido, como exploraremos adiante, a EA trata-se de uma atividade intencionalmente crítica atrelada à prática social e à responsabilidade cidadã.

Afirma Chiavenato (2005) que a problemática socioambiental gira em torno do modo como os sujeitos encaram a natureza diante do trabalho desenvolvido por ele, de forma que, a partir do momento em que o meio ambiente natural deixou de ser visto como fator limitante do tipo de trabalho desenvolvido para se tornar um recurso incorporado e explorado, o ser humano passou a concebê-la como algo a ser dominado. Com isso, instaurou-se a “dicotomia humanidade e natureza, onde *o homem* se opõe ao mundo natural, assumindo o lugar de seu conquistador e gestor” (CARVALHO, 1991, p.05).

Logo, a EA tem a missão de resgatar o senso de pertencimento dos sujeitos à natureza, que precisa ser encarada não como recurso a se conquistar, mas sim como um todo do qual a humanidade faz parte e no qual ela se confunde, de tal maneira que a total destruição do meio ambiente natural levará à ruína de todos os seres humanos. Isso perpassa pela reflexão crítica sobre o panorama ambiental e social vivido atualmente e sobre o papel do ser humano na destruição dos ecossistemas, reflexão esta que compete a toda a sociedade e envolve mais do que o acúmulo de conhecimentos sobre ecologia: exige a inauguração de uma nova filosofia de vida, expressa em todos os setores da vida humana, “sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos e estéticos” (AZEVEDO, 2017, p. 707).

Sendo assim, a EA necessita atingir todas as pessoas, independentemente de quaisquer condições ou características. Porém, apesar de todos(as) precisarem de informações e de conhecimentos necessários a uma participação ativa e coletiva na procura pelo enfrentamento das diferentes problemáticas socioambientais enfrentadas, o teor desses aparatos teóricos e a forma como eles chegarão até as pessoas dependem da categoria em que a EA está inserida, de um ponto de vista didático: se no âmbito da educação formal, desenvolvida em escolas e instituições educacionais nos diferentes níveis e modalidades de ensino, numa perspectiva interdisciplinar, incluindo-se professores(as) e demais membros de equipes gestoras e pedagógicas; na educação não formal, envolvendo todos os segmentos da população em espaços diferentes dos apontados na outra categoria e que possuem regulamentação e equipe suficientes para o desenvolvimento de atividades educativas, como museus e parques ecológicos (MARCATTO, 2002); ou mesmo na informal, que se caracteriza pela aprendizagem e transmissão de conhecimentos e valores dentro do processo de socialização pelo qual o indivíduo passa em toda a sua vida e cujo objetivo de desenvolver hábitos e atitudes inclui aqueles que dizem respeito à forma como o ser humano se relaciona com o meio (GOHN, 2006).

Para os fins a que esta dissertação se propõe, interessa a EA desenvolvida na educação formal, cuja realização perpassa pelo importante tema da formação docente, visto que os(as) professores(as) precisam estar devidamente preparados para o trabalho da dimensão socioambiental em sala de aula. Além disso, mais do que profissionais da educação, são sujeitos inseridos na mesma problemática socioambiental a ser posta sob reflexão, a qual exige deles posições, atitudes e valores adquiridos em uma formação integral e humana permeada pela EA Crítica.

Vemos, assim, que a formação inicial docente possui papel de destaque na forma como a EA é implementada nos sistemas de ensino. No entanto, segundo Vasconcelos (2017, p. 341), “a formação de educadores ambientais para atuar com e na realidade atual requer, principalmente das universidades e, em especial, de seus PPC, a necessidade de redimensionamento e integração entre as disciplinas”.

Nesse ponto, emerge a necessidade de superarmos o aspecto fragmentado do currículo dos cursos de licenciatura, para que uma EA Crítica seja efetivamente incorporada ao ensino. Tal como postulado pelos PCN, que apontam a interdisciplinaridade como via para a socialização e integração de conhecimentos e de atitudes em prol da mudança socioambiental (BRASIL, 2000), defendemos que, ao

invés de conhecimentos estanques compartimentados, a dimensão socioambiental constitui um todo em que as diferentes áreas humanas se inter-relacionam. Dessa forma, o currículo dos cursos de licenciatura emerge como não só um instrumento que guia o ensino, mas também um reflexo da abrangência e do caráter formativo integral que a EA possui.

Isso quer dizer que, numa perspectiva teórica, para a abordagem dessa relação EA-formação docente e da construção de reflexões, valores, posturas e condutas que a pressupõe, é importante tratar a EA enquanto um conjunto de saberes, práticas e processos por meio dos quais essa construção ocorre, bem como abordar as diferentes perspectivas a ela relacionadas, tendo-a em vista como um processo de mudança social e de exercício da cidadania.

Diante disso, a ambientalização do currículo, como forma de incluir na práxis pedagógica e acadêmica, essas questões essenciais à construção do pensamento socioambiental crítico e à mudança de atitude, é vista como a via pela qual as reflexões tomarão forma e serão amadurecidas para, então, servirem ao propósito da EA Crítica no Ensino Básico. É nesse sentido que, procurando abordar a EA na formação docente de maneira suficiente, esta segunda seção traz, em cada uma das subseções que o compõem, os eixos que formam essa relação: EA, formação inicial docente, currículo e AC.

2.1 Educação Ambiental: diferentes perspectivas em um contexto socioambiental

Qual EA almeja-se para as IES? Iniciamos as discussões desta subseção com essa pergunta. A partir desse olhar, frente à problemática socioambiental, posta no cenário atual em um contexto mundial, podemos afirmar que uma práxis efetiva em EA é de extrema importância para que uma melhor qualidade de vida seja alcançada, seja ambiental, social e/ou econômica, visto que auxilia no processo de conquista de um mundo socioambiental justo e democrático (GUIMARÃES, 2007).

Nesse contexto, é de grande importância uma EA com práticas educacionais que formem para a cidadania, contribuindo para o processo político da coletividade diante das questões socioambientais (CARVALHO, 1992). Segundo Grün (2007), o estudo da EA precisa ser alicerçado em um contexto de incorporação das questões socioambientais à educação, surge essa necessidade a partir do descontentamento com a problemática vigente atualmente. Assim, a EA Crítica compromete-se, junto à

educação, a vincular o ser humano e o ambiente como um só todo, somando-se a um só meio na busca da superação de hegemonias latentes que não possibilitam a justiça e a igualdade.

Partindo-se do pressuposto das políticas públicas educacionais voltadas ao meio ambiente, estas têm como norte o conteúdo do artigo 225 da Constituição Federal de 1988 (CF), que assim dispõe:

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 (BRASIL, 1988, p. 46).

Tal entendimento orientou a disposição de diferentes documentos legais que apontam as diretrizes educacionais, nos quais foram incluídos orientações e apontamentos no sentido de se incorporar a dimensão socioambiental ao ensino. A seguir, alguns desses documentos são citados. A Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, institui a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) e determina que a EA seja aplicada a todos os graus da educação, visando à formação e à atuação pela proteção do meio ambiente, “um componente essencial e permanente” (BRASIL, 2005, p. 65). Em consonância, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao instituir as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pressupõe a formação do(a) cidadão(ã) socioambiental na educação básica e superior, encarando o contexto humano e o meio ambiente como uma única constituição cidadã (BRASIL, 1996).

De modo mais incisivo, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, postula que “a dimensão ambiental deve constar na formação, especialização e atualização de educadores, em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2005, p. 67). O dispositivo que regulamenta a política citada (Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002) aponta ainda a necessidade de constituição de uma educação articulada em seus diversos níveis e modalidades da metodologia educacional (BRASIL, 2002).

Para que essas disposições sejam efetivadas em uma práxis educacional contínua e que gere os efeitos pretendidos, deve-se atrelar a EA às vivências sociais, oferecendo-se assim significados aos agentes educacionais para o processo de ensino. Isso porque a proposta da EA crítica está voltada a uma dimensão social participativa na construção de uma sociedade justa e ambientalmente equilibrada, tal como exposto nas palavras a seguir:

À luz da EA Crítica, torna-se importante refletir sobre práticas políticas do exercício da cidadania e da gestão democrática, cuja participação, conceito polissêmico, muito dito e pouco praticado em sua plenitude. Pensar a participação como exercício da autonomia, com responsabilidade juntamente com a alteridade, com a convicção de que a individualidade se completa na relação com o outro e no mundo, em que a liberdade individual perpassa a coletiva, tem implicações profundas da EA (OLIVEIRA, 2012, p. 41).

Desse modo, a EA precisa estar compreendida com um processo de aprendizagem que engloba todos(as) envolvidos(as), independentemente de suas condições históricas, culturais ou qualquer outro tipo de diversidade. Com isso em vista, a universidade deve proporcionar a participação de todos(as) na construção e na execução do processo de ensino-aprendizagem.

A abordagem sobre a EA em uma perspectiva crítica efetivou-se como parte indispensável e necessária a todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1998). A partir de uma práxis efetiva das relações ambientais, a dimensão socioambiental vem sendo apontada com criticidade e propondo novas formas de organização e de convívio diante da diversidade, fundamentadas no equilíbrio, harmonia e reciprocidade (ABRAMOWICZ *et al*, 2011).

É fundamental tratar a dimensão incorporando-a no cotidiano universitário por meio de uma práxis pedagógica efetiva, discutindo-se sobre a transformação social necessária para que todos(as) possam ter igualdade de direitos e de oportunidades. Essa é uma problemática que remete a uma estrutura muito mais profunda do que é visivelmente percebida no dia a dia e do que transparece nos meios de comunicação, pois envolve uma cumplicidade existente entre aspectos culturais, atitudes e valores ideológicos construídos e inseridos pelo monopólio capitalista ocorrida desde a fase colonial da história da humanidade e que resultou em um processo de dominação ideológica-cultural acompanhado de opressões econômicas e políticas permanentes.

Nesse âmbito, emerge a operação ideológica que consiste em simular a coincidência existente entre os interesses particulares da classe dominante e o interesse geral mundial, como se ambos fossem semelhantes, sendo uma estratégia nesse sentido o falso discurso de que a globalização representa uma integração total do mundo, numa tentativa de tornar invisíveis as relações desiguais e opressoras entre os centros e as periferias (AMADEO; ROJAS, 2011). Esse é um movimento de raízes políticas, econômicas e ideológicas que ocorre há séculos e que necessariamente precisa ser descoberto e problematizado na educação, para o que uma incorporação à EA das teorias críticas que o desnudam, como a abordagem do sistema-mundo, torna-se

inevitável, a fim de que a relação socioambiental seja posta como expectativa de transformação dos padrões dominantes da sociedade.

Essa abordagem trata-se de analisar criticamente as conflituosas relações entre dominantes exploradores e enriquecidos e dominados empobrecidos e silenciados, em toda a sua atualidade (AMADEO; ROJAS, 2011). Afinal, sem mudanças que, de fato, alterem esse intrincado e contínuo processo, um mundo justo e emancipatório, em que as questões socioambientais sejam efetivadas, a cidadania seja plenamente exercida, as diversidades sejam respeitadas e postas em discussão e as relações sociais sejam significativas, não pode ser mais do que uma utopia.

Por todo esse emblemático quadro, fica claro a nós que “a educação é um campo no qual a teoria e a prática, a cultura e a política, inevitavelmente, se confundem; em que a pesquisa e a descoberta teórica se misturam com a ação social e política” (MONASTA, 2010, p.12). Embora haja uma tendência (ou seria uma opção?) a se colocar o lado ideológico cultural e o lado político da educação em extremos opostos, o que é reforçado pela tradição que mantém os componentes curriculares e os campos de investigação cultural desintegrados um do outro (MONASTA, 2010), é inevitável considerar os aspectos políticos da educação em sua relação direta com os seus aspectos culturais e sociais, vez que a própria cultura, como afirma Gramsci (2001), é organizada de modo ligado ao poder dominante.

Nesse sentido, o fazer cultural sempre estará atrelado ao fazer político, de tal forma que os(as) intelectuais, pessoas que apreciam o intelecto e a cultura em geral, sendo responsáveis pela divulgação de reflexões, informações e conhecimentos à sociedade, não podem ter sua definição baseada apenas nesse trabalho que realizam, mas também (e principalmente) no papel social que este representa, papel que consiste na liderança técnica e política de determinado grupo dominante ou que almeja sê-lo (MONASTA, 2010).

Isso varia de grupo para grupo, distinguindo-se não apenas do ponto de vista do tipo de atividade intelectual, mas também do sistema de relações mais profundas que inaugura, sendo a primeira distinção apresentada por Gramsci (2001) aquele intelectual que ele chama de “empresário capitalista”, que toma para si diferentes papéis de grande importância econômica, social e política e “representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica” (GRAMSCI, 2001, p.15). Tal intelectual pertence ao grupo dos intelectuais orgânicos da classe dominante, cujo teor de especializações marca a diferença para com os intelectuais tradicionais, que se

veem como detentores de autonomia e de independência em relação ao grupo dominante, como os eclesiásticos (GRAMSCI, 2001).

Assim, o conhecimento sobre os(as) intelectuais envolvidos(as) nesse cenário representa o poder de enfrentamento e de superação das dificuldades impostas por esse jogo de busca de poder encenado por grupos específicos e que impede o total nivelamento de oportunidades entre os indivíduos. Entender esses desdobramentos ideológicos e políticos é ir na contramão do silenciamento e da invisibilidade da real divisão que há por trás de divisões sociais normatizadas na sociedade, como a existente entre o ensino clássico e o ensino técnico, cuja separação, na verdade, remete à disparidade entre as funções diretivas e subalternas e gera como consequência as desigualdades de diferentes naturezas.

Logo, “é necessário conhecer exatamente o modo de pensar e a ideologia destes intelectuais para melhor entender sua organização de hegemonia cultural e moral, a fim de destruí-la ou assimilá-la” (GRAMSCI, 1995, p. 101), e assim refletirmos acerca da dificuldade socioambiental surgida dessa prevalência do discurso capitalista e hegemônico que deve ser enfrentada. Nessa perspectiva, a EA passa a se contrapor ao sistema vigente atual e ao pensamento dominante que reproduz o discurso do capitalismo posto na sociedade, trabalhando o socioambiental dentro do contexto ideológico, político e cultural a que pertence, de modo amplo e reflexivo.

Também Loureiro (2011) dá contribuições nesse sentido, ao julgar imprescindível o enfrentamento do pensamento político dominante por meio de um processo de linguagem atuante, a fim de que seja alcançada uma representação cidadã crítica e emancipatória. Afinal, como aponta o autor citado, o ato de se sensibilizar, por si só, não reverbera uma mudança de consciência positiva ao processo de emancipação do(a) cidadão(ã) sem que o discurso hegemônico seja transformado (LOUREIRO, 2011).

Sob esse olhar, é nítida a importância de percebermos que não tem sentido a EA Crítica desacompanhada da atuação política em um contexto de envolvimento no desenvolvimento educacional, pois esta se justifica em uma pedagogia de atuação. Com isso, é necessária uma educação crítica que fortaleça o processo de mudanças políticas institucionais em setores econômicos, sociais e culturais, levando-se em consideração que a EA é um dos maiores instrumentos do processo de mudança sociopolítica, um triunfo da conquista de direito do ser humano crítico e emancipado (LOUREIRO, 2011).

A EA Crítica caminha para um processo contínuo, libertário e emancipatório social, assim como coloca Freire (2005), que a contrapõe ao modelo educacional hegemônico que serve aos interesses do capitalismo e, por isso, não abarca toda a complexidade implicada na dimensão socioambiental. Loureiro et al. (2009, p. 15) complementa essa ideia, afirmando que “[...] tudo leva a crer que a EA só apresentará resultados coerentes se incorporar em seu fazer cotidiano a completa contextualização da complexidade ambiental”. Tomada dessa forma, a EA oferece subsídios à formação e ao entendimento crítico das dificuldades sociais contextualizadas, contribuindo para o processo de emancipação e de resolução das problemáticas e, conseqüentemente, promovendo o desenvolvimento de seres humanos sensibilizados, atuantes e envolvidos com as questões socioambientais (OLIVEIRA, 2017).

2.2 Formação inicial docente: pressupostos socioambientais a partir de análises teóricas

Inquirir e repensar sobre percepções das problemáticas socioambientais é questionar também os processos formativos da EA. Percebemos a predominância, nos dias atuais, da descontextualização das questões ambientais e sociais, que são postas em um todo acabado, em processos formativos e na práxis.

Nesse contexto, entender a formação do(a) professor(a) é situar, na reflexão argumentativa, a ideia de que ser docente é ser um profissional da educação que trabalha com relações. Esse entendimento pressupõe que, para tornar-se esse profissional da educação, é preciso passar por uma metodologia contínua de construção, na busca permanente do saber em um contexto de uma práxis pedagógica crítica e efetiva, pois a educação é um movimento de humanização e, como declaram Pimenta e Ghedin (2002), é um processo por meio do qual os seres sociais são imersos na sociedade.

Com base nas ideias acima apresentadas, o fundamento da atividade do docente é o procedimento de ensino e aprendizagem. Ou seja, é o saber teórico e prático que garante o processo através do qual a aprendizagem se faz efetiva, como consequência do trabalho de ensinar. Isso compreende, portanto, a compreensão do propósito educacional, a instauração de finalidades e a integração do objeto, para que a prática (não-aprendizagem) seja reestruturada, atinente à realidade social. Assim, junto aos saberes (ou não-saberes), é necessário o comprometimento efetivo e contínuo

(PIMENTA, 2006, p. 83), o que exige do(a) professor(a) uma postura reflexiva acerca das ações e das situações diversas presentes na educação.

A reflexividade é uma característica tipicamente humana, voltada ao pensar sobre as próprias ações, uma autoanálise. No entanto, esse termo guarda diferentes acepções, de acordo com o campo filosófico no qual é aplicado, sendo pertinente recorrer a uma importante distinção realizada por Libâneo (2002) para o entendimento do que vem a ser tomado aqui como um(a) professor(a) reflexivo(a): em lados parcialmente opostos, estão a reflexividade de inspiração neoliberal, de pressuposto técnico e que se baseia em uma racionalidade instrumental aplicada a uma realidade pronta e acabada, e a reflexividade de inspiração crítica, de caráter reconstrucionista social, comunicativo e comunitário, preocupada com a apreensão das contradições e com a construção de uma atitude e de uma ação críticas do capitalismo, visando à emancipação do ser humano e ao desvendamento das condições geradoras de alienação, injustiças, dominação, por meio de uma autorreflexão sobre si próprio, seus compromissos e seus limites (LIBÂNEO, 2002).

Comprometendo-se com a sua profissão, sendo capaz de realizar decisões e de fazer escolhas condizentes e atinentes à realidade específica com a qual se depara e interpretando e adaptando a própria atuação aos diferentes contextos, o(a) docente estará sendo um(a) professor(a) reflexivo(a) crítico(a). Trata-se de uma reflexividade que é mais do que o ato corriqueiro de descrever as ações que foram executadas naquele dia e com aquela turma. Remete ao levantamento de dúvidas contínuo e motivado, alcançando-se o cerne do processo de ensino-aprendizagem, em todos os seus aspectos sociais, curriculares, ideológicos, e de uma tomada de consciência acerca da capacidade de pensar e de refletir do ser humano, que nos torna seres criativos e nos impede de sermos, por natureza, apenas meros reprodutores de ideias e de práticas (ALARCÃO, 2003).

Nesse sentido, o(a) docente, como profissional reflexivo, baseia-se na mediação da prática na ação e da reflexão sobre a ação. Esta última relaciona-se diretamente com a reflexão sobre a reflexão na ação, facilitando que o(a) docente desenvolva novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e de solucionar problemas socioambientais. A reflexão e a experimentação, assim sendo, são elementos essenciais na atuação profissional, na busca progressiva de autonomia e de potencialidades docentes (SCHÖN, 1992).

Dessa forma, a relevância da reflexão docente, de acordo com sua prática pedagógica, é indiscutível para o processo de busca de alternativas para ações referentes ao trabalho do(a) professor(a), sua identidade, bem como às necessidades socioambientais, cujo contexto se efetiva nas práticas pedagógicas. De acordo com Cardoso (2002, p. 2), “a prática reflexiva é a busca de um equilíbrio entre o ato de rotina e o ato de reflexão”, uma vez que a prática deve ser constituída por docentes, percorrendo o autoquestionamento contínuo em sua profissão.

Para além disso, de acordo com Guimarães (2004), a profissão da docência se faz por meio da interligação entre a formação e a concepção da identidade docente. Soma-se a isso a constatação de que é uma atividade comprometida com uma educação para a vivência. Dessa forma, a busca por uma formação crítico-reflexiva proporciona o processo de adaptação da formação docente para as questões socioambientais. Por essa razão, o(a) docente deve buscar contextualizar a própria formação junto à sociedade e à instituição de ensino, na busca pela reflexão de novos saberes, projetando o desenvolvimento contínuo da educação.

O fato é que a formação docente, repleta de tecnicismo e movida por um positivismo pragmático, não dá conta das necessidades concretas atinentes à resposta e à superação dos desafios contemporâneos, pois a sua racionalidade técnica orienta os profissionais em formação a buscarem a solução de problemas instrumentais na seleção de meios técnicos, atendo-se indevidamente a situações práticas, que, apesar de sua importância, não são suficientes para fundamentar uma construção reflexiva (SCHÖN, 2000; GHEDIN, 2002). Isso ocorre pela permanência de métodos e abordagens excessivamente técnicos e, logo, insuficientes, pois “a formação, quando reduzida à preparação técnica, não prepara o(a) professor(a) para solucionar problemas oriundos da incerteza, da singularidade e dos conflitos de valores que escapam aos cânones da racionalidade técnica” (ARAÚJO, 2004, p.77).

Desse modo, a reflexão é reduzida em prol do saber técnico, de modo que o(a) docente fica refém de um determinado repertório teórico-prático e de instrumentos, sem saber ao certo como agir quando estes se esgotam em determinada situação. Com isso, a reflexão e a autonomia são toldadas, devendo ocorrer uma mudança nos cursos de formação de professores(as) que priorize, ao invés de uma epistemologia da prática que a separa da teoria, uma epistemologia da práxis crítica, vez que esta operacionaliza ação e reflexão concomitantemente, viabilizando a própria consciência sobre a ação refletida

criticamente em um contexto social e político que vai além do espaço escolar, a ser transformado pela via da oposição e da resistência (GHEDIN, 2002).

Essa característica dos cursos de formação docente não resulta apenas no despreparo do profissional para lidar com situações complexas e inevitáveis que fogem ao que foi previsto no momento da preparação dos programas, mas também na ausência de reflexões filosóficas e políticas inseparáveis da problemática socioambiental. Como Gadotti (2008, p. 88) revela, “nossos cursos de formação do educador, em geral, preocupam-se muito com métodos, técnicas, meios de ensinar, orientar, supervisionar ou coordenar uma sala de aula, mas evitam a questão política da educação”.

Diante disso, a pedagogia precisa ser mais política, e o ato político, mais pedagógico (GIROUX; SIMON, 2009). Ou seja, é preciso considerar o ato de formar também como um ato político, já que o procedimento educativo é o instante em que se formam cidadãos críticos e no qual se almeja uma construção do pensamento da pedagogia crítica (GIROUX; SIMON, 2009). Dessa forma, estimular-se-á propositadamente o(a) professor(a) a descontinuar a descontextualização e o abandono desses temas fundamentais, o que está em coadunação com a teoria-prática do ato educativo, em decorrência de uma postura de contínua formação e de atuação na transformação da realidade instituída pelas relações hegemônicas (OLIVEIRA, 2012).

Nóvoa (1992) afirma que é essencial perceber as deficiências dos atuais programas de formação de professores(as) e ir além, desenvolvendo projetos “socioambientais” que possibilitem desenvolvimentos educativos, para “produzir a profissão do(a) educador(a)”, reconhecendo a formação de autores na efetivação de políticas educacionais.

Nesse debate, Tozoni-Reis (2002, p. 92) contextualiza que “a ideologia da eficiência tem sido um forte obstáculo à formação crítica dos profissionais no ensino superior”. Portanto, é preciso repensar uma formação de professores(as) competentes no processo educativo, bem como do(a) educador(a) ambientalmente crítico(a), reflexivo(a) e participativo(a) que almeja contribuir para o processo de crescimento social, cultural e político, já que, de acordo com Tardif (2008), a formação do(a) professor(a) “trata-se, no sentido forte, de um trabalho de interações humanas” (TARDIF, 2008, p. 41).

Sobre isso, assim comentam Rodrigues e Guimarães (2010, p.13):

Logo, ter esses princípios inseridos nos processos formativos dos educadores ambientais, eis o nosso sonho, nossa meta, nossa ação

como professores, pesquisadores e alunos, sujeitos históricos que militam neste ambiente acadêmico no embate por outra hegemonia.

Além disso, é possível afirmar que a formação docente vinculada às questões socioambientais numa práxis pedagógica efetiva corresponde a uma forma de enfrentamento e de interferência na atual situação, como também de ressignificar o embate da crise socioambiental vigente no mundo.

Refletindo sobre essa questão, Nóvoa (1992) afirma que é necessário perceber e analisar as limitações dos cursos de formação docente e ir à busca de projetos de extensão e de formação educativa efetiva, reconhecendo-se a importância da constituição de futuros autores socioambientais. Para tal, é essencial a ruptura do contexto técnico tradicional, que enfatiza o conhecer sem contextualizar o processo desse conhecimento (TARDIF, 2011), e repensar o modelo do(a) educador(a) reflexivo(a), que tem sido apontado e, muitas vezes, trabalhado com reducionismos ao viés pragmático, com foco na separação entre teoria e prática (LIBÂNEO, 2002).

Nesse contexto, diversas metodologias têm sido empregadas na formação inicial de educadores(as) em EA, integrando um processo que ultrapassa o contexto tradicional e almejando princípios emancipatórios fundamentais para o diálogo da perspectiva socioambiental (GUERRA, 2004). Perante isso, observamos que a instrução dos(as) professores(as) com arcabouço nas questões socioambientais contextualiza a intenção de promover a mudança de ações e o repensar de valores para um comportamento emancipatório na transformação da educação, tendo-se como ponto de partida a ressignificação das relações socioambientais (OLIVEIRA, 2017).

Por tudo aquilo que foi exposto, é essencial uma formação socioambiental de educadores(as) emancipados e críticos(as), envolvidos em uma práxis contextualizada com uma educação reflexiva que agregue ao processo socioambiental justo (GIROUX, 1997). Mais sobre isso pode ser encontrado no raciocínio expresso a seguir:

Considera-se o(a) educador(a) um(a) intelectual transformador(a) com o compromisso político de promover a formação de cidadãos capazes de analisar e de se posicionar criticamente frente à ordem social em que vivem. Nessa perspectiva, a formação de educadores(as) precisa estimular a capacidade de criação e, assim, possibilitar ao(a) educador(a) constituir-se como ser social responsável, capaz de autoformar-se, refletir sobre a sua prática, cooperar e relacionar-se eticamente. A universidade tem, portanto, o papel de formadora de sujeitos, articulada a um projeto de emancipação humana para educandos(as) e educadores(as). É necessário, por fim, considerar as contribuições do campo educacional por meio de questões que não se

resumam ao desenvolvimento de ações e intervenções na realidade socioambiental, para se refletir sobre os elementos teórico-metodológicos envolvidos no processo formativo do(a) educador(a) ambiental, como possibilidade de superação das formas prático-utilitaristas de se perceber a complexidade da realidade socioambiental no trabalho educativo escolar (OLIVEIRA, 2017, p.130).

Em concordância com essa visão, Arendt (2007) ⁵ coloca que a formação inicial do(a) professor(a) é efetiva quando o mesmo conhece o mundo e tem a instrução necessária para formar o outro acerca deste, sendo essa uma responsabilidade a ser assumida por docentes. Nessa perspectiva, a EA é posicionada no âmbito do Ensino Superior, ao passo que, segundo o que foi explanado, esta envolve a formação do educador nas universidades.

Como afirma Freire (2005, p. 49), o(a) professor(a) é um “ser inacabado e em permanente busca de superação”. Logo, a sua formação precisa refletir esse processo de desenvolvimento contínuo, sendo as questões da EA uma parte essencial disso, por remeterem à superação da forma estanque e distanciada com que os(as) professores(as) são levados a se enxergar e a enxergar o outro quando se trata da relação sociedade-meio ambiente, bem como à superação dos desafios da formação docente atrelados a isso, rumo aos processos de construção de uma práxis pedagógica efetiva.

Em suma, nesta pesquisa, a EA Crítica e transformadora é uma viabilidade para a defrontação da formação de educadoras(es) ambientais em relação aos contextos sociais, tendo-se em vista a universidade como um espaço sociocultural de diálogo e de superações em busca de novas possibilidades, qualificado a promover uma formação crítica e emancipatória em busca de romper com o contexto dominante social.

2.2.1 A importância das Universidades para a formação de professores(as): o ensino, a pesquisa e a extensão

As universidades desempenham papel significativo na formação do futuro profissional da educação e cabe as mesmas, no atual contexto globalizado, dinâmico e complexo, fomentar estratégias efetivas de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Tais procedimentos, perpassam aos contextos sociais informacionais, além de

⁵ Hannah Arendt não é teórica da educação nem teorizou sobre formação docente por parte do contexto da formação como um todo estrutural.

instâncias acadêmicas com a perspectiva da investigação, a infraestrutura institucional, bem como o currículo e concepções de ensino (MARRARA; RODRIGUES, 2009).

Neste contexto, é de extrema importância a associação entre os três pilares básicos que precisam ser articulados nas universidades (ensino, pesquisa e extensão), conectados fornecem um arcabouço sólido ao processo de uma formação crítica e emancipatória de autores e atores educacionais (GIFTED, 2016). As três atividades mencionadas se configuram e se associam, para o fortalecimento de uma formação do(a) futuro(a) professor(a), embarcada no princípio, de não apenas para que o(a) educador(a) se torne um(a) mero(a) técnico(a) na área de atuação, mas um intermediário de reforma sociopolítica que ajuda a fortalecer o processo de transformação ambiental, cultural, social, cultural e política.

Dessa forma, as universidades necessitam dispor de uma organização concreta e fortalecida, ao olhar das licenciaturas, que sejam efetivas e transformadoras ao futuro(a) professor(a) conjuntamente com práticas que estimulem o desenvolvimento da competência do ensino, da produção científica na perspectiva da pesquisa e o amadurecimento profissional por meio de atividades de extensão. Sobre essa articulação, Dias (2009, p. 39) remete que os “processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando didática e pedagogicamente a formação profissional, e estudantes e professores constituem-se, efetivamente, em sujeitos do ato de aprender, de ensinar e de formar profissionais e cidadãos”

Com isso, a compreensão de proporcionar o processo de estruturação dos saberes experienciados pela sociedade, atribui-se a universidade um território de fortalecimento, de pertencimento, de igualdade e de emancipação ao desenvolvimento social. Seu comprometimento com a formação de professores conscientes demanda de práticas academicistas, que pensam além da hegemonia dominante enraizadas em nossa sociedade, e busca por planejamentos possíveis para um progresso na esfera local e global que contribua para o fortalecimento do processo de uma educação crítica e transformadora.

Trazendo uma perspectiva legislativa sobre a interjeição do ensino, pesquisa e extensão, juntamente com a importância das universidades a esse processo, a CF de 88 dispõe de “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, p. 44). Impasses discutidos e amadurecidos diante da conjuntura dessa “indissociabilidade” diante dos três pilares que

regem as práticas das universidades. O texto da constituição que serve de base para olhares sensíveis a uma prática docente fortalecida, almeja a complementaridade e a interdependência do ensino, pesquisa e extensão nas instituições de ensino superior, buscando o amadurecimento do processo de rompimento de uma formação simplista e desagregada.

Como significativamente conceituam Moita e Andrade (2009), com relação a essa indissociabilidade afirmam que a:

Qualidade da produção universitária, porque afirma como necessária a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético”. Essa tridimensionalidade configura a responsabilidade do ensino superior com a formação cidadã dos indivíduos de sua sociedade (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 269).

Mediante a este contexto o art.º de n.º 52 da LDBN/96, orienta na perspectiva do ensino superior, quando presume a junção das atividades de ensino, pesquisa e extensão, para nortear práticas em universidades. Desse modo, compreende-se que as atividades de ensino, pesquisa e extensão deve proporcionar as universidades a promoção de uma formação cidadã que permeie as relações, através da teoria e prática educacional, na procura incessante de questionar as problemáticas socioculturais da formação nas universidades, pensadas e articuladas ao contexto vivido que proporciona aos estudantes uma reflexão crítica e emancipação do conhecimento.

É preciso contarmos com uma universidade responsável com as categorias sociais mais vulneráveis e ditas “marginalizadas”, partindo daí a importância de atividades comprometidas com a justiça e igualdade socioambiental (NOGUEIRA, 2001). Como afirma Santos (2011) quando devem favorecer “o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados” (SANTOS, 2011, p. 74). Trata-se, portanto, de um olhar atento para as questões socioculturais, onde é nítida a exclusão da identidade dos sujeitos, postas em vigência, amadurecida com o modo de produção contra hegemônico, o capitalismo.

A viabilidade de uma formação cidadã, que vá de encontro as exigências de poderes vigentes, é proposta em Mészáros (2007) quando problematiza uma formação tendenciosa, alicerçada na alienação social, voltada aos interesses da produção do capital, em uma perspectiva exclusiva de formação voltada para os sistemas de produção do trabalho opressor. Visto que uma educação crítica e integral tem função primordial nessa modificação.

Fundamentada nessas ponderações a universidade enquanto detentora do desenvolvimento da pesquisa, ensino e extensão, articula-se para um processo efetivo de formação de sujeitos preparando-os(as) para atuação ativa de suas próprias vidas. Integrando o contexto dos(as) discentes, docentes, mobilizações sociais e governo, possibilitando espaços que integrem vivências e experiências comunitárias em diferentes frentes de saberes e significados, fortalecendo assim o real sentido do ser sujeito (MONFREDINI, 2016).

3 AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: ANALISANDO AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Esta seção consiste em uma contextualização teórica sobre a AC com viés crítico, discutida a luz dos PPC dos cursos de licenciatura presenciais da Universidade Federal de Sergipe, tomando a formação de professores(as) nas diferentes áreas do saber, com vistas à inter-relação de conhecimentos essencial à compreensão da dimensão socioambiental.

Com isso, os ambientes destinados ao desenvolvimento do Ensino Superior tornam-se um espaço de investigação e de transformação único para a dimensão socioambiental, atuando como facilitadores da construção do conhecimento junto à sedimentação de atitudes comprometidas com as funções e responsabilidades socioambientais que todos possuem (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014).

Instaura-se, dessa forma, um movimento em prol da inserção e organização da EA nas universidades, não apenas em matérias específicas da ementa curricular, mas também (e sobretudo) como uma parte essencial e intrínseca à formação docente. Afinal, como afirma Muñoz (1996), ambientalizar o currículo é um procedimento descentralizador e transformador do sistema de educação, para o qual é preciso que haja inovações de conceitos, metodologias e atitudes, como também na estrutura e na organização, as quais viabilizem uma maior ênfase na interdisciplinaridade nos currículos, necessária a um planejamento de metas e de conteúdos globalizado e gerador da compreensão acerca da complexidade socioambiental e planetária.

Diante do exposto, iniciam-se as discussões acerca da AC no contexto universitário, cuja gênese pode ser encontrada na construção da Rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior (ACES)⁶, formada por pesquisadores(as) de 11 universidades de diferentes países com o intuito de dar forma ao Programa de Ambientalização Curricular do Ensino Superior: proposta de intervenções e análises do processo. Como o seu título sugere, trata-se de uma construção metodológica de instrumentos de análise para a avaliação do nível de ambientalização curricular do Ensino Superior nos países envolvidos, dentre os quais encontra-se o Brasil.

⁶ Abordaremos com mais profundidade a rede ACES na subseção seguinte deste texto.

Essa pode ser considerada a primeira iniciativa formal voltada à incorporação da dimensão socioambiental ao ensino universitário (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014). Pelo seu caráter educacional e institucional, insere-se como política institucional incentivadora do diálogo entre pesquisa e ensino fomentador da EA no Ensino Superior. Após a ACES, outras políticas institucionais e públicas foram idealizadas, com vistas, direta ou indiretamente, à efetivação da AC nas universidades, sendo esse o objeto explorado na primeira subseção da presente seção.

Sendo o *locus* em que tais políticas são implementadas, as universidades e suas constituições são uma parte muito importante dessa exploração. Desse modo, a UFS está no centro da segunda subseção desta terceira seção, cujo aparato histórico serve de base para o entendimento sobre o contexto que cerca a instituição e as transformações pelas quais passou desde o seu nascimento, que, por sua vez, envolvem aspectos sociais, culturais, históricos, políticos, econômicos e ideológicos possivelmente influenciadores da forma como a dimensão socioambiental foi incorporada ou não aos projetos dos cursos que oferta.

Com isso, a análise da AC parte da articulação entre aspectos institucionais e prossegue com a observação da abordagem socioambiental no interior dos currículos de cada curso formador de profissionais para a docência. Contida em inúmeros campos de formação docente inicial, a ambientalização contextualiza a integração educacional e ambiental de modo a ser formado um todo conectado e significativo. Logo, não é possível tratar da dimensão socioambiental restringindo-se a uma ou outra área do conhecimento vista historicamente como mais próxima das questões ambientais, tal como a Biologia. Ao contrário, é imprescindível que a abordagem permeie a formação docente de uma maneira ampla, sem que haja um direcionamento que reflita a compartimentação do ensino tradicional, contrária aos preceitos da EA crítica.

Assim, o contexto socioambiental é interdisciplinar às variadas áreas do saber, considerando-se as realidades, os autores e sujeitos sociais e as variadas ligações individuais e coletivas. Eis o preceito que guia a análise explorada teoricamente na terceira subseção desta seção.

3.1 Ambientalização curricular e a formação do(a) futuro(a) professor(a)

A problemática socioambiental engloba o panorama de inquietações e de argumentações do contexto social atual, sendo vista como uma crise humanitária

epistemológica (LEFF, 2002). Nesse sentido, é de extrema importância rever os impactos sociais causados ao meio ambiente, instabilizado pela hegemonia do capitalismo e suas práticas de desigualdade ambiental (ROCKSTRÖM et al., 2009). Com práticas críticas acerca dos problemas socioambientais, o espaço de reflexão profundo toma lugar de empoderamento, fundamentado na práxis ambiental efetiva, na busca pela construção de valores sociais, políticos e culturais, almejando-se, com isso, a justiça e a emancipação cidadã.

Segundo Leff (2002), a abordagem da crise socioambiental pode levar ao amadurecimento reflexivo do entendimento ambiental, tendo-se em vista sua profunda relação com o conhecimento: “A crise ambiental é a crise de nosso tempo. Por isso, a crise ambiental é acima de tudo um problema de conhecimento” (LEFF, 2002, p. 191). A partir da sua problematização, a crise abre margem para colocar em evidência o que é o meio ambiente, o que significa o ser humano em face dele e, entre outras questões práticas e metodológicas, a atribuição do Ensino Superior na simplificação do processo de construção do saber socioambiental.

É notório que a dimensão da ambientalização curricular (AC) no Ensino Superior forma um viés de análise teórico-prática, em que as questões socioambientais constituem um processo crítico e emancipatório. Nesse contexto, políticas públicas e práxis pedagógica são incorporadas no contexto da EA em universidades, para tornar real a inserção das questões socioambientais no currículo das licenciaturas, como afirmam a PNEA (Lei nº 9795/1999), o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), o Programa Nacional de Formação de Educadores(as) ambientais (ProFEA)⁷ e as DCNEA.

Segundo Bolea et al. (2004), à AC ligam-se teorias epistemológicas de contextos socioambientais na educação e nos currículos do Ensino Superior. Partindo-se dos PPC de universidades relacionados a concepções e dispositivos curriculares que possibilitem o entendimento para além de conceitos isolados, e sim em relação à integralização das questões socioambientais no viés da formação do(a) futuro(a) professor(a), “isso representa uma mudança radical na concepção e explicação de muitos dos componentes curriculares lecionadas na Universidade” (BOLEA et al., 2004, p. 444). Tratam-se, pois, de iniciativas que facilitam a descentralização e a flexibilidade do currículo, necessárias

⁷ O ProFEA dispõe de uma ação formativa da dimensão socioambiental sem eixo central na escola e nos educadores(as) (BRASIL, 2006).

para adaptar esse importante instrumento pedagógico ao entorno e para obterem-se respostas às inquietudes humanas (GONZÁLES MUÑOZ, 1996, p. 37).

Nesse sentido, a AC norteia-se a partir da definição clara e abrangente de critérios e princípios, e a sua forma de realização é sistêmica, já que abarca tanto a reforma curricular quanto a institucional, a fim de se assegurar uma implementação efetiva (KITZMANN, 2007). Portanto, mudanças de currículo e de aspectos institucionais são de extrema importância para a efetivação da dimensão socioambiental nas universidades.

Ainda, a AC, segundo Kitzmann e Asmus (2012), deve ser entendida como um instrumento no processo de integralização das questões socioambientais a uma práxis de escolas do saber. Nesse sentido, a AC ultrapassa a esfera curricular, implicando-se em pesquisas de extensão, projetos e iniciativas de gestão socioambiental das universidades, de modo a constituir uma atividade contínua e reflexiva. Como afirmam Trajber e Sato (2010), reflete “a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental” (TRAJBER; SATO, 2010, p. 71).

Com isso em vista, as orientações presentes em políticas públicas educacionais, no que se referem às questões socioambientais na perspectiva da AC, põem em teoria a transversalidade e a interdisciplinaridade da EA na formação docente, consolidadas em uma práxis efetiva sobre as questões socioambientais em suas diferentes perspectivas (GUERRA; FIGUEIREDO; SCHMIDT, 2012). Como referência a essa abordagem, citam-se as DCNEA, que assim orientam:

Os sistemas de ensino devem promover as condições para que suas instituições educacionais se constituam 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 e tornando-se referência para seu território (BRASIL, 2012, p. 7).

Desse modo, a inserção de questões socioambientais em políticas de engajamento de AC nas IES possui extrema relevância para o processo crítico emancipatório. Entende-se que a AC se volta à formação inicial de docentes envolvidos responsabilmente com as questões socioambientais envoltas nos princípios da justiça, igualdade e equidade (ACES, 2000).

Numa perspectiva objetiva, a Rede ACES, cita-se as dez categorias de análise de um currículo do ponto de vista da ambientalização, segundo Oliveira Júnior et al. (2003, p. 41):

1. Compromisso com a transformação das relações sociedade-natureza;
2. Complexidade;
3. Contextualização (local-global-local/global-local-global);
4. Levar em conta o sujeito na construção do conhecimento;
5. Considerar os aspectos cognitivos e de ação das pessoas afetivos, éticos e estéticos;
6. Coerência e reconstrução entre teoria e prática;
- 7 Adequação metodológica;
8. Espaços de reflexão e participação democrática,
9. Ordem disciplinar, flexibilidade e permeabilidade;
10. Orientação prospectiva de cenários alternativos (que se respeitem as gerações futuras).

No entanto, há um percurso árduo a ser percorrido quando se trata de questões socioambientais nos currículos universitários. Isso é constatado por grupos de estudo que desenvolvem projetos que aliam meio ambiente e ser humano, tendo como interposto a temática da EA na busca pela emancipação política e social das questões socioambientais:

Essas condições, de acordo com Guerra e Figueiredo (2014), envolvem o pós-curriculo e ampliam os preceitos teóricos que abarcam a discussão da AC nas IES, bem como a perspectiva interdisciplinar de projetos político-pedagógicos que explanam teorias, práticas, comportamentos e princípios que norteiam os currículos, especialmente dos cursos de licenciatura, possibilitando o processo crítico de formação.

Nessa perspectiva, a complexidade das questões socioambientais demanda um trabalho em conjunto e uma conexão intersetorial que facilitem a implementação de uma práxis efetiva da AC. Necessita-se, enfim, de “um processo de incorporação de conteúdos, enfoques e perspectivas metodológicas voltadas para a dimensão ambiental nos currículos da educação superior” (RINK, 2014, p. 25), tendo-se em vista que a crise socioambiental de que se fala cotidianamente é, por si mesma, uma junção de fatores e aspectos implicados nas diferentes esferas da vida humana.

Partindo dessa constatação, Morin (2011) contextualiza a AC crítica como mudança de saberes, tais como o respeito individual e coletivo, que correspondem a toda e qualquer situação vivida pelo ser humano, independentemente do seu teor. Acreditamos que a problemática socioambiental parte da perspectiva da falta de cuidado

social e, conseqüentemente, ambiental, o que diz respeito ao processo de transformação de atitudes individuais e demonstra a relevância da intersectorialidade para a AC e a EA como um todo. Afinal, como afirmam Oliveira e Freitas (2004), a AC interdisciplinar abarca os preceitos mentais, sentimentais e qualificativos das questões socioambientais na área da práxis do saber, e isso não é restrito a um único setor da vida humana.

Dessa forma, a ambientalização nos cursos de formação de professores(as) exige amadurecimento dos saberes e dos conhecimentos, por englobar diversas áreas e agentes institucionais aptos a promover a concretização da inserção da AC nas IES. No entanto, como afirma Morin (2011), as universidades encontram impasses na implementação da AC, principalmente por força da prevalência da fragmentação do saber e da descontextualização dos aspectos socioambientais, o que impossibilita o olhar sobre a complexidade do todo global.

Para isso, é imprescindível um currículo contextualizado e crítico que permeia a liberdade e o respeito às diferenças, abordando epistemologias variadas para buscar essas mudanças de saberes e de hábitos necessária a uma EA potencialmente alicerçada no viés da AC dos cursos de licenciatura.

Essa visão está de acordo com o que postulam Orsi, Figueiredo e Guerra (2015, p. 1283): “é visível a necessidade de um repensar da estrutura do sistema educacional na Educação Superior, uma vez que os docentes expressam a agonia de um ensino disciplinar que necessita ser repensado, rediscutido e quem sabe reformado”. Isto é, uma discussão para o enfrentamento da fragmentação dos saberes socioambientais e uma integração entre a EA e o processo de AC nas IES são fundamentais.

Assim sendo, é necessário que aconteça a ressignificação dos currículos das licenciaturas, levando-os a concordar com os novos modelos de currículo crítico que trazem, em seu bojo, a AC e a sua importância em arcabouço teórico metodológico. Sobre isso, Figueiredo (2014, p. 4) aponta a necessidade de “uma fundamentação teórico-metodológica, sociológica e filosófica mais consistente na formação, bem como, obstáculos pedagógicos relacionados ao acesso a inovações pedagógicas para este fim”. Tais mudanças precisam ser estabelecidas do individual ao coletivo, em meio à ressignificação dos contextos sócio-cultural-ambiental e deixando-se o viés descontextualizado sem vivências em decadência.

Um dos principais paradigmas para os currículos ambientalizados é uma formação contextualizada de professores(as) voltada a questão socioambiental, no qual abrange princípios teóricos e práticos do currículo, epistemológico sistemático e político

da gestão, de dimensão ambiental. Desse modo, a ambientalização se constrói do meio social, educativo e instituição superior de ensino sob sua infraestrutura, construindo um processo de sensibilização das práticas de EA, estreitando os caminhos da ambientalização, construindo-se a partir de movimentos histórico político (PARGA-LOZANO; CARVALHO, 2017).

Neste contexto, a partir do cenário das universidades vem a caracterização da ambientalização da Educação Superior, por meio da promoção social, econômica e política mais justa e igualitária, integrada aos PPC, em práticas de extensão, gestão institucional, estudo e docência para a formação de cidadãos críticos e emancipados (GUERRA; JUNKES, 2015). Segundo Ruscheinsky, Guerra e Figueiredo (2015, p.34), a ambientalização parte do “processo de produção de conhecimento das relações entre a sociedade e natureza, com ênfase na justiça socioambiental, equidade e ética diante das diversidades e mútuas dependências”. Dessa forma, é imprescindível a relevância da universidade na introdução da perspectiva socioambiental em suas atividades de ensino, de investigação, de gestão ambiental e da administração.

A partir desse contexto, surgem os encontros e superações da prática de ambientalizar no ensino superior, Sorrentino e Biasoli (2014, p. 40), contextualizam: “pedagogia à política pública, da sala de aula aos objetivos institucionais, das políticas de ensino às políticas de governo, dos debates sobre ciência e política ao papel do movimento ambientalista e do chamado desenvolvimento sustentável”. Partindo do pressuposto, segundo Silva e Baldin (2019), as universidades para incorporarem a ambientalização é necessário a atuação de uma transversalidade efetiva, e uma implementação de uma formação para uma aprendizagem teórica contextualizada, uma aprendizagem prática crítica com a realidade, uma aprendizagem coletiva e individual, desse modo ao inserir uma EA crítica está fortalecendo o processo da ambientalização nas IES.

Partindo dessa teoria, inserida aos contextos da EA crítica, Sato (2001, p. 33) afirma “a EA deve ter o compromisso de permitir sermos protagonistas para alcançar a utopia – apaixonadamente e sempre!” e assim compreende-se sob qual perspectiva, tradicional ou crítica, se constrói o processo de ambientalização.

A incorporação da questão ambiental não remete apenas a uma bagagem de conteúdos/conhecimentos/práticas encampados ao processo educativo, mas ao que representam no bojo do processo formativo dessas pessoas como um todo, ao fortalecimento dos sujeitos e à capacidade de exercitarem com autonomia e

discernimento o direito de viver e atuar com criticidade como cidadãos comprometidos com a sociedade humana e planetária (MARCOMIN et al, 2019, p.158).

Neste interim, é necessário um olhar reflexivo das questões socioambientais. Contextualizado com a inserção da comunidade universitária, partindo da perspectiva do currículo e da gestão com o objetivo de articular práticas efetivas na busca de reflexões críticas e emancipatórias (PERUZZO; CARVALHO, 2019). De acordo com Mercado (2012, p.1141) “a inclusão da dimensão ambiental e a perspectiva de sustentabilidade não é uma opção, mas sim um imperativo dos tempos presentes com vista para o futuro das sociedades”. Tornando-se essencial e primordial a dimensão socioambiental no contexto das IES. Como contextualiza, Costa (2012, p. 11) “IES são órgãos privilegiados de propagação do conhecimento por meio de suas atividades de ensino e pesquisa, formando e orientando grande parte das pessoas que assumem cargos relevantes na sociedade”.

Concluimos esta subseção afirmando que as questões socioambientais problematizadas nos dias atuais se constituem como um campo de processo socioeducativo, no qual o(a) futuro(a) professor(a), a partir das práticas pedagógicas, desenvolve metodologias que despertam, ao adentrar a sala de aula, a criticidade do(a) jovem em relação às questões socioambientais. Entretanto, essa práxis socioambiental representa desafios à superação de currículos conservadores de formação de docentes que mais tarde irão lidar com o cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a EA Crítica posiciona-se estabelecendo novos olhares sobre as práticas pedagógicas, proporcionando a percepção crítica dos problemas socioambientais em parâmetro real, contextualizando-os com o cotidiano dos envolvidos e contribuindo para formar sujeitos socioambientais críticos integradores de uma sociedade (FONSECA, 2016).

3.2 Currículo: uma análise dos cursos de formação docente

O currículo é um instrumento educacional neutro? Iniciamos esta subseção com tal pergunta, para adentrarmos a discussão das motivações e interesses presentes no currículo, bem como das suas pertinências, ocorrências e desdobramentos enquanto instrumento pedagógico.

Conforme Sacristán (2000), o currículo envolve uma prática estabelecida por meio de comportamentos com aspectos didáticos, políticos, administrativos,

econômicos, entre outros, os quais servem de encobrimento a diferentes pressupostos teóricos, esquemas racionais, crenças e valores que afetam sobremaneira qualquer teorização sobre ele. A partir disso, percebemos que o currículo abarca muitos elementos e influências complexas, sendo essencialmente político e ideológico em sua natureza conceitual e na forma como é construído e tomado enquanto um instrumento educacional. Logo, configura-se como um instrumento de influências, visibilidades e invisibilidades, silenciamentos e aberturas e, no cerne de tudo isso, um território de disputas na busca pelo poder. Porém, antes de explorarmos essa questão, importa que tracemos algumas linhas sobre o contexto em que ele se insere, em termos de descobertas e de debates.

Os desdobramentos políticos, sociais e ideológicos do currículo começaram a ser observados a partir de quando a educação passou a ser tomada como uma forma de lutar pelo exercício da cidadania e pela democracia, no bojo dos movimentos sociais e políticos ocorridos na década de 1980, quando a teoria educacional se voltou à ideia de que, na sociedade e na escola, a realidade central são as classes sociais e seu antagonismo (NOGUEIRA; MIRANDA, 2011). Passou-se a enfatizar, assim, a função social da escola, aprofundando-se as relações existentes entre educação, trabalho e movimentos sociais e ressignificando-se o aspecto educativo dos sistemas de educação como uma forma de se ter uma sociedade mais equânime e menos injusta (NOGUEIRA; MIRANDA, 2011).

Esse movimento ocorreu em diferentes frentes e resultou em publicações de materiais diversos e na ocorrência de eventos nos quais o debate ocorria, revelando-se como a educação formal serve de instrumento de influência ideológica em prol dos interesses das classes dominantes, já que é um aparelho ideológico do Estado, indo ao encontro à reduzida e simplificada visão acerca da função social da educação difundida em parte da literatura acadêmica dessa época, voltada somente ao seu aspecto de reproduzidor das desigualdades sociais (NOGUEIRA; MIRANDA, 2011). Assim,

o currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (ARROYO, 2000, p.17).

É dessa forma que toda a potencialidade social, política e ideológica do currículo é identificada, começando-se pela sua propriedade de dispor os conteúdos, saberes e conhecimentos que serão trabalhados na prática pedagógica. Reunida sob a égide de “saber legítimo”, essa disposição reafirma o conhecimento hegemônico dominante, a distribuição do poder e os mecanismos de controle social, deixando de incorporar os menos favorecidos socialmente e de atuar de forma a munir os de capacidades e de saberes suficientes para que saiam dessa condição de marginalidade social (GIUSTA, 2000).

Nesse contexto, a educação escolar, que tem o currículo como um guia rígido e toldador impondo-se sobre a criatividade de professores(as) e alunos(as), concebe-se como um acontecimento com muitas imposições inevitáveis e indiscutíveis, um peso sobre o exercício dos(as) docentes e das gestões das escolas (ARROYO, 2011). Por isso, torna-se tão problemática a tentativa de reduzir a discussão e a resolução de problemas da educação escolar ao aspecto técnico, pragmático, desconsiderando-se que a essência curricular, profundamente política, ideológica e, lógico, parcial, é o centro de muitas das dificuldades e obstáculos enfrentados no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, as práticas pedagógicas ocorridas na escola são incapazes de lidar com as expressões formativas marginalizadas na sociedade e acabam mantendo as opressões e invisibilidades sofridas fora do espaço escolar, através de um cotidiano encarcerado por um currículo marcado por uma arbitrariedade cultural, no qual se sobressai a cultura letrada e cientificista e são negadas as vivências socioculturais daqueles que fazem parte dele (NOGUEIRA; MIRANDA, 2011).

Diante disso, o currículo torna-se um território em que disputas teóricas são ensejadas, na medida em que os sujeitos educacionais, ao perceberem as manipulações e os silenciamentos presentes nesse instrumento, disputam seu lugar, exigindo serem reconhecidos em suas experiências e saberes sociais e vê-los contemplados no currículo (ARROYO, 2011). Dessa forma, são exercidas pressões para que o currículo oficial incorpore as lutas populares, mas, como salienta Favacho (2012), não se trata de este ter perdido a sua força controladora, e sim de uma nova estratégia de luta social, em combate às opressões e invisibilidades vindas de todos os lados, frente aos desmandos e abusos de um poder dominante que usa a educação para manter seu status.

A reação estatal a essa frente tomou a forma de documentos institucionalizados que fazem parte das políticas públicas educacionais, como os PCN, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e as DCN, nos quais se observa a intenção de reforçar o aspecto

conteudista da educação por meio do currículo, ao mesmo tempo em que tenta enfraquecer esse movimento e sua busca por um currículo mais plural, menos subserviente à dominação do poder e mais aberto aos interesses populares.

Com isso, o Estado aproveita o seu poder privilegiado para utilizar as políticas públicas como um instrumento de produção e de manutenção dos sentidos que favorecem os seus interesses, bem como de implementação de práticas e de propostas pedagógicas que mantêm as políticas curriculares no mesmo caminho trilhado até o momento (LOPES, 2004). Por isso, segundo Lopes (2004), os materiais curriculares não podem apenas deter-se nos âmbitos governamentais, reduzindo as políticas públicas a essa forma de construção de um currículo, que geralmente subsidia o interesse dominante, ou seja, desconsidera uns fragmentos e considera outros. A partir dessa perspectiva, defendemos a ideia de que entidades educacionais e matrizes curriculares contextualizam o currículo de forma variada.

Nesse âmbito, Giusta (2000) salienta a existência de uma íntima relação entre o currículo e o projeto de socialização almejado, e que essa relação aparece refletida nos conteúdos, no formato e nas práticas contidas nele, as quais passam por criações e recriações indefinidamente. Diante do entendimento do currículo como zona de inter-relação entre conhecimento, paridade e poder, para que seja desenvolvido um processo de desenvolvimento educacional crítico, político e emancipatório, que abarque uma relação com o socioambiental reflexiva e crítica, é preciso que a dimensão político-ideológica do currículo seja enfrentada e revista, pois, para as classes dominantes, cujos interesses são garantidos nele, uma educação transformadora e plural não é viável: representa uma ameaça à manutenção do poder.

Nessa direção, Macedo (1999, p.54) afirma que “críticos apontam para a natureza” fragmentada de um currículo organizado por projetos e para o perigo de que conclusões gerais tiradas de um projeto sejam incorretamente generalizadas por falta de uma visão sintética do conhecimento. Nesse sentido, tratar a EA nos currículos como um tema fragmentado é um tanto preocupante, pois a fragmentação reduz a complexidade e leva à falta de (re)contextualização das questões socioambientais, distanciando uma reflexão crítica do tema e, conseqüentemente, uma práxis efetiva da inserção nos currículos. Sobre esse último ponto, vale ressaltar que a EA ocupa, muitas vezes, um espaço marginalizado no currículo, restrito ao preenchimento de lacunas deixadas após todos os assuntos específicos da matriz curricular serem priorizados.

Os PCN orientam uma práxis educativa que se destina à incorporação da EA no ensino. Nesse contexto, a EA é introduzida dentro do tema meio ambiente, que deve ser incorporado de forma crítica, política e social, a fim de integrar-se de forma contínua aos diversos campos do conhecimento. Partindo dessa ótica, os PCN apontam a importância da interdisciplinaridade e da transversalidade para a superação da fragmentação do saber e para a incorporação dos diversos componentes curriculares no que concerne à temática EA (BRASIL, 1998).

Utilizando diversos argumentos, mediante o papel da EA nos PCN, alguns autores problematizam as disposições do referido dispositivo educacional. Esse é o caso de Carvalho (2005, p. 59), quando assim questiona: “Afinal, como ocupar um lugar na estrutura escolar desde essa espécie de não lugar que é a transversalidade?” Esse autor toma a transversalidade como um ato de pertencimento da EA a vários espaços, assim como de não pertencimento a nenhum desses mesmos lugares na matriz curricular. Cuba (2010) parte do pressuposto de que a EA precisa ser ofertada de forma interdisciplinar, assim como Santos (2007) ao contextualizar que o tema meio ambiente deve obter espaço interdisciplinar inserida nos currículos de ensino, proporcionando uma discussão para as questões socioambientais. Em entendimento semelhante, Leff (2001, p. 261) afirma que:

O ensino tradicional básico falha não tanto por ser disciplinar, mas por não impulsionar e orientar as capacidades cognitivas, criativas dos alunos, e por estar desvinculado dos problemas do contexto sociocultural e ambiental. A pedagogia ambiental deve gerar um pensamento da complexidade que seja crítico, participativo e propositivo.

Logo, a conjuntura do lugar da EA no currículo das licenciaturas é de extrema relevância, tendo-se em vista que a universidade é um espaço de formação para a efetivação de um contexto sociopolítico ambiental. De acordo com Jacobi (2003), as universidades têm o papel de gerar integração aos contextos socioambientais como prática educativa, buscando o processo de mudança de atitudes individuais e coletiva.

Nesse contexto, para que haja uma efetivação da EA, é necessária uma inserção de currículos que promulgue a EA interdisciplinar. A partir da percepção de que o tema é carente nos currículos universitários, no que concerne aos cursos de formação de professores(as), urge que se efetive a dimensão socioambiental como uma práxis

contextualizada contínua, como orientam os PCN e a PNEA, partindo do pressuposto de que a EA deve ser estabelecida de forma transversal e interdisciplinar (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, o currículo precisa ser pensado a partir de um olhar ideológico, sociológico e cultural, acarretando-se um valor excepcional ao processo educacional, sob a perspectiva de uma construção sociocultural política em uma visão educacional (SACRISTÁN, 1999).

Assim, o currículo é considerado um elemento de importância para guiar uma práxis pedagógica efetiva, devendo ser construído interdisciplinarmente, a partir de contextos socioambientais.

3.3 Institucionalização da Educação Ambiental nos cursos de formação docente: do global ao local

Esta subseção parte do conceito de Políticas Públicas (PP), que será galgado e contextualizado para que haja um maior entendimento em futuras discussões sobre a institucionalização da EA nos cursos de licenciatura da UFS. Nesse viés, segundo Oliveira (2010), as PP surgem com uma bagagem política e social de entraves sociais, aspirando um estado singular de política. Partindo-se desse pressuposto, a fim de se atingir um entendimento mais completo sobre essas políticas, recorre-se à origem etimológica das palavras que compõem essa expressão, por possuírem alta carga de significância. A palavra “política” surgiu do grego *politikó* (interação de cidadãos livres com a cidade pertencente), e a palavra pública tem origem no latim *pólis* (todo e qualquer povo). Diante dessas informações, observa-se que os significados das palavras mencionadas e discutidas são diversos e dependem do viés epistemológico ao qual são vinculadas, de acordo com a literatura adotada.

Nessa perspectiva, foram trazidos olhares de diferentes autores que discutem o que são as PP: com o olhar voltado para a autonomia do governo, Dye (1984) as insere no contexto da luta entre poderes hegemônicos, permeados por conflitos; Peters (1986) as contextualiza como ações e práticas governamentais que influenciam linearmente a vivência dos(as) cidadãos(ãs); Hofling (2001) afirma que as PP são um conjunto de ordenações do Estado de direito sobre os cidadãos, por meio de ações, a fim de se reduzirem dessemelhanças linearizadas de uma sociedade historicamente injusta e desigual, afirmada pelo sistema hegemônico e fortalecido que é o capitalismo, sendo essa uma visão de PP que reforça o processo de minimização, ou mesmo de solução, dos diversos problemas socioambientais, bem citados nesta dissertação.

Nesse ínterim, parte-se para um olhar crítico sobre PP, de acordo com os autores Azevedo (2003), Rua (2009) e Souza (2013). Ao descrever tais políticas, Azevedo (2003) parte do pressuposto de que o governo exerce ou não seus poderes sobre a implementação dos planos das PP para a *posteriori*, serem avaliadas. No entanto, para Rua (2009), não somente o poder político integra uma política pública, já que esta também envolve a hegemonia dos interesses governamentais. Ainda assim, segundo Souza (2006) dispõe, o governo possui o papel de verificar o funcionamento dessas PP e/ou analisá-las, a fim de realizar avaliações efetivas para a sua inserção em todo o território, reafirmando, com isso, mudanças provenientes dessas ações. Para isso, precisam estar implicados conceitos e ações oriundos de diferentes áreas, necessárias à completude e à efetivação dessas políticas:

Assim, do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos. Por isso, uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade (SOUZA, 2006, p. 25).

Nesse contexto, partindo-se dos preceitos das PP, toma-se como foco aquelas que postulam a temática da EA, a partir de uma reflexão crítica acerca da educação e dos interesses que a envolvem. Serão inseridos contextos de discussão de problemáticas socioambientais presentes em uma sociedade altamente capitalista, na qual o lucro vem em primeiro lugar e substitui as relações de igualdade social e ambiental. Confirmando esse raciocínio, Novicki (2007) argumenta a atribuição da educação nas fronteiras do capitalismo:

O ambientalismo de mercado generaliza a culpa pela degradação entre “diferentes espécies de seres humanos” (capitalistas e trabalhadores) e, através da repressão/autoritarismo e da educação, promove a internalização da ideologia dominante, a aceitação de uma visão de mundo (valores) que naturaliza a sociedade de classes, dissimulando suas contradições também através de uma concepção reducionista de meio ambiente (alienação) (NOVICKI, 2007, p. 142).

Partir desse olhar crítico das transformações educacionais não dissociado do plano cultural do capital significa relacionar qualitativamente todos os contextos a esses associados, para uma efetiva transformação educacional. Da mesma forma, é essencial a

ruptura dos fundamentos capitalistas, para almejar-se um processo educacional crítico, efetivo e significativo (MÉSZÁROS, 2005).

No que se refere à institucionalização da EA, a PP que se destaca é a PNEA (Lei federal n.º 9.795/1999), constituída de quatro capítulos e vinte e um artigos, e o Decreto n.º 4.281/2002, que regimenta a composição, competência e efetivação da EA pelo órgão responsável “em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente”, considerando a EA como os processos pelos quais “o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos e 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).

Nesse contexto, o crescimento e a inserção de políticas públicas voltadas à EA nas universidades federais brasileiras que propiciam a formação de futuros profissionais com discernimento e embasamento teórico-prático na área socioambiental emergem como um importante meio para se conseguir as mudanças almejadas na área socioambiental. Sem o desenvolvimento dessas políticas no âmbito universitário, o quadro geral formado pelas iniciativas acima relatadas ficaria incompleto. Em vista disso, e com o crescente aumento dos problemas socioambientais que afligem as sociedades atuais, surge a necessidade de voltar a formação de professores(as) aos olhares socioambientais, através de PP destinadas à inserção da EA no âmbito federal, para a efetivação da AC nos cursos de Ensino Superior de formação de professores(as).

Seguindo nessa perspectiva, a PNEA não deixa de inserir em seu bojo a importância de a EA ser implementada em todo o ensino, inclusive no nível superior, ao afirmar que “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” (BRASIL, 1999, p. 2). Ao enfatizar a importância da inserção da EA no ensino formal, esse dispositivo reafirma o seu viés interdisciplinar e contextualizado, a fim de destacar a importância da tomada de poder nos currículos de formação de educadores(as), em articulação com os PCN, que constituem os parâmetros curriculares em todas as áreas do ensino (BATISTA, 2007).

O Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), aprovado conjuntamente pelo MEC e pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) em 2005, traz direcionamentos acerca da formação de professores mais contundentes. Seu objetivo é:

Qualificar as políticas públicas federais de educação ambiental para que exijam menos intervenções diretas e ofereçam mais apoio supletivo às reflexões e ações autogeridas regionalmente, no sentido de desenvolver uma dinâmica nacional contínua e sustentável de processos de formação de educadoras(es) ambientais a partir de diferentes contextos (BRASIL, 2005, p. 5).

Desse modo, o ProNEA está calcado na articulação institucional, de modo a inserir a interdisciplinaridade da EA em diversas políticas públicas, para dar continuidade a projetos e ações com foco em saberes socioambientais (ANDRADE; LUCA; SORRENTINO, 2012). Faz isso apresentando princípios e estratégias, tais como: coletivos de professores baseados na inter e transdisciplinaridade; Agenda 21; a descentralização de hegemonias institucionais; a sustentabilidade socioambiental; a soberania social; e o aprimoramento e a consolidação da perspectiva da EA nos sistemas de Ensino Superior. A seguir, um excerto do referido programa que resume essas disposições:

O ProNEA propõe um constante exercício de transversalidade para internalizar, por meio de espaços de interlocução bilateral e múltipla, a educação ambiental no conjunto do governo, nas entidades privadas e no terceiro setor; enfim na sociedade como um todo. Estimula o diálogo interdisciplinar entre as políticas setoriais e a participação qualificada nas decisões sobre investimentos, monitoramento e avaliação do impacto de tais políticas (BRASIL, 2005, p. 33).

Partindo desse pressuposto, o art. 8º da DCNEA de Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012, no viés da formação docente, reafirmando-se a liberdade das IES, almeja ser direcionada como uma práxis curricular contextualizada e contínua em seus diversos níveis e modalidades, como também explicita o art. 11:

A dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando a consciência e o respeito à diversidade multiétnica e multicultural do País; Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental (BRASIL, 2012, p.3).

Com isso em vista, a Resolução nº 40/2018 do Conselho Universitário da UFS (CONSU), sobre o regimento interno da universidade, a respeito de práticas socioambientais, em seu art. 25, inciso IX, atribui à Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) a função de “propor e apoiar a formulação de políticas, diretrizes e metas voltadas ao desenvolvimento da sustentabilidade ambiental, econômico-financeira e ao

bem estar da coletividade universitária” (UFS, 2018, p. 11). A referida resolução aponta também, em seu art. 56, que, dentro da Pró-Reitoria de Extensão, a Coordenação de Tecnologias Sociais e Ambientais (CTSA) “é responsável pela articulação das ações dos programas e projetos institucionais de extensão que objetivem o desenvolvimento, difusão e transferências de tecnologias sociais e ambientais [...]” (UFS, 2018, p.23).

A Resolução nº 40/2018/CONSU ainda traz afirmações no que concerne ao Departamento de Gestão Ambiental e Segurança do Trabalho (DGASeT), no art. 72, cujas prerrogativas são:

Estimular, promover e apoiar a sustentabilidade socioambiental, através de atividades de ensino, pesquisa, extensão; estabelecer mecanismos de fomento ao desenvolvimento de projetos nas áreas socioambiental;II. desenvolver ações conjuntas entre a administração superior, administração dos campi, Unidades, Órgãos e Comunidade da UFS, de modo a assegurar uma gestão ambiental integrada e eficaz; III. estabelecer política interna de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente, visando estimular a implantação de práticas sustentáveis em todos os setores; IV. atuar junto aos demais setores da UFS para assegurar condições adequadas de mobilidade; V. atender e fazer cumprir as diretrizes prescritas na Agenda Ambiental na Administração Pública; VI. promover a gestão compartilhada e integrada de resíduos; VII. colaborar com os diversos setores da Universidade para implantação e fortalecimento da política de segurança do trabalho (UFS, 2018, p. 27)

Em sua seção II, art. 96, a resolução citada dispõe que, à Divisão de Gestão de Energias Convencionais e Renováveis (DIGEN), incube:

I. coordenar as ações e projetos relacionados com a implantação, manutenção e operação das unidades de energia convencionais e renováveis em todos os campi da UFS; II. elaborar estudos e emitir relatórios técnicos relativos ao ambiente e às condições de funcionamento das estruturas energéticas da UFS; III. atuar, juntamente com setores da UFS, para a sustentabilidade ambiental, mediante ações de racionalização do consumo de energia, e, VI. coordenar os serviços de energia renováveis, visando a implantação e continuidade das unidades fotovoltaicas e de gás natural, tendo em vista a sustentabilidade ambiental e econômica (UFS, 2018, p. 34).

Contudo, articular políticas de EA é atuar em um viés de preferências diversas, uma vez que a inserção das questões socioambientais na educação brasileira vem em contrapartida a interesses do capital educacional, de tal forma que “tais relações se refletem também nas decisões tomadas a partir da legislação” (BATISTA, 2007, p. 73). Tomando a PNEA para ilustrar essa problemática, Layrargues (2003) contextualiza que

a incorporação institucional dessa política ainda possui caráter tradicional no viés da EA e de seus preceitos críticos epistemológicos:

Por mais que houvesse um nebuloso e disperso desejo na sociedade pela criação de uma política pública para a educação ambiental, esta ocorreu de cima para baixo desde o início [...] Ainda não estavam dadas as condições sociais para a realização de um debate nacional a respeito da necessidade de criação da PNEA. A lei se antecipou à própria organização social que não só deveria demandar formalmente a criação de uma política pública, como tornaria o processo realmente participativo, transparente e, portanto, legítimo (LAYRARGUES, 2003, p. 64)

Ou seja, segundo o que afirma o referido autor, a PNEA, enquanto PP, representa uma iniciativa tomada puramente pela via do Governo, como uma decisão unilateral sem respaldo ou participação da sociedade. Apesar de pressupor, por sua própria natureza, a ação do Estado, as PP são mecanismos democráticos, e, sendo assim, a elas são inerentes a iniciativa e a demanda da população, que deve fazer parte da sua criação desde o início das movimentações em prol do desenvolvimento.

Diante disso, refletir sobre as políticas públicas de EA, em sua tendência crítica, é reformular o currículo institucional educacional repensando as circunstâncias de vida dos achatados socialmente e injustiçados enquanto autores(rizes) e atores(as). É modificar os modelos de poderes hegemônicos e antropocêntricos da racionalidade capitalista. Nesse sentido, esse tipo de argumentação necessita envolver governo, instituição de ensino, gestores educacionais, docentes e discentes, a fim de se buscar o processo de ações efetivas voltadas à implementação da EA na Educação de Ensino Superior.

A formação docente em EA, no contexto da sustentabilidade, é normatizada, legislada e politizada em seus diversos níveis de ensino. Partindo dessas reflexões sinalizamos as discussões no âmbito das PP que direcionam a implementação da EA na formação docente, começando pela PNMA/1981 que instituiu a EA em seus diversos níveis educacionais.

Já a PNEA (1999, p.3), pressupõe a EA no Art. 8º, inciso II, “a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino”, e em seu Art. 9º, dispõe que a EA precisa ser “desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando a educação básica, a educação superior e a educação especial, profissional e de jovens e adultos (BRASIL, 2005, p.68).

O ProNEA/2005, no que trata da “Formação de Educadores e Educadoras Ambientais” da “Inclusão da Educação Ambiental nas Instituições de Ensino”, define a “inclusão de disciplinas sobre meio ambiente na formação universitária, tornando esse tema transversal ao ensino, à pesquisa e à extensão”. Afirmando a “inclusão de disciplinas que enfoquem o aspecto metodológico da EA no currículo dos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2005, p. 47-50). Mesmo diante das PP de EA postas a debate, é tímida a incorporação das questões socioambientais nas IES, de forma sistemática interrelacionados aos currículos dos cursos de formação docente, ocupando a EA uma posição embrionária nesse meio caracterizando-se pela inexistência ou insignificância.

As PP na perspectiva da EA e da formação docente são caracterizadas pelo “lugar tímido” ou um “não-lugar” da dimensão socioambiental nos cursos de licenciatura. Essa característica é endossada nas DCN-formação (2002), que abordam a EA nos currículos de forma descontextualizada, diante do aprofundamento teórico que requer a EA crítica.

Diante dessas primeiras reflexões sobre a presença da temática socioambiental na formação de professores(as) é notório os silenciamentos, os enfiamentos e as possibilidades para a concretização de fato da EA nas políticas de formação de professores, e, por conseguinte, a implementação das questões socioambientais nos PPC dos cursos de formação docente.

3.4 Aspectos históricos e a constituição da Universidade Federal de Sergipe como campo de formação docente

Antes de adentrar o campo dos aspectos históricos e constitutivos da UFS, importa traçar algumas linhas sobre o desenvolvimento da educação em Sergipe, uma vez que entre esse desenvolvimento e as universidades existe uma relação de causa e efeito, tanto por essas instituições surgirem como um reflexo desse desenvolvimento quanto por sua implementação também representar um marco da evolução da educação no estado.

A história da educação no estado de Sergipe, à semelhança do percurso realizado pela educação no Brasil como um todo, iniciou-se com o monopólio da igreja, por meio da contribuição dos padres catequistas, e logo se sucedeu a responsabilidade das mulheres de educar as crianças. Isso que pode ser extraído do relato de Nunes (1984):

Na história da educação sergipana, como aconteceu em todo o Brasil, não pode ser esquecida a contribuição do padre secular, no interior das casas-grandes e das fazendas, como elemento marcante na sociedade patriarcal que ali floresceu. Não existem características de sua atuação. Ela, porém, foi considerável como elemento culto que eram os padres numa sociedade embrionária aonde o analfabetismo imperava. Coube-lhes educar os sobrinhos, o “tiopadre”, personagem destacado na vida patriarcal, ou os próprios filhos, como o pai de inúmeras crianças, mestiças em sua maioria. Escapam, também, às estatísticas, as pessoas, principalmente mulheres, responsáveis pela alfabetização de grande número de crianças nas casas-grandes e fazendas, como agregadas à sociedade patriarcal dominante. Presas a essa estrutura social por laços consangüíneos ou de clientela, só a partir dos meados do século XIX começarão a transformar-se em assalariadas (NUNES, 1984, p. 34,35).

Ainda de acordo com Nunes (1984), com a necessidade cada vez maior de educar as crianças para a vida na sociedade, a mulher passou a sair do seu lar para dar aulas em escolas, sendo necessário, para isso, que lhe fossem fornecidos conhecimentos suficientes, tal como denunciado pela imprensa, que apontava a mulher sergipana como uma incompetente.

Nesse contexto do século XIX, segundo a autora já mencionada, o ensino profissionalizante era tendência que tinha como finalidade o ensino tecnicista e instruir para o ofício braçal, sendo uma opção imposta aos menos favorecidos socioeconomicamente pela ausência de recursos necessários a outros tipos de formação. No período de 1877, o governo sergipano “restabeleceu o concurso para as cátedras dos cursos superiores, tornou obrigatório o ensino primário, e criou as escolas primárias de 1º e 2º graus” (NUNES, 1984; p.140). Já em 1882, segundo Cruz (2004), foi inserida a formação técnico-militar.

Esse percurso, que pertence ao lócus regional, mostra-se pertinente ao entendimento da inserção do Ensino Superior federal no estado de Sergipe, bem como reflete-se no contexto social, político e econômico da época. Afinal, como monopólio hegemônico econômico, a educação praticada então regia o trabalho e sua extensão social, de modo a alimentar as indústrias e empresas de mão de obra, enquanto os seus donos angariavam lucros. Com isso, o projeto de ciência e de Ensino Superior cresceram estereotipados pelos traços do subdesenvolvimento de uma sociedade capitalista desigual, culminando em uma instituição de educação superior constituída pelo desenvolvimento da ciência, mas permeada pelas práticas econômicas e sociais (OLIVA, 2003).

Por conseguinte, a criação da Universidade Federal de Sergipe é um reflexo da constituição coletiva social e econômica sergipana da época, assim como das políticas públicas educacionais vigentes. Esse desenvolvimento tem início nas formações das escolas superiores em Sergipe entre o final da década de 1940 e o início da década de 1960. Após se atingir a quantidade necessária de escolas de nível superior, deu-se início ao processo de institucionalização da UFS, finalizado em 1967 (BRETAS; OLIVEIRA, 2014).

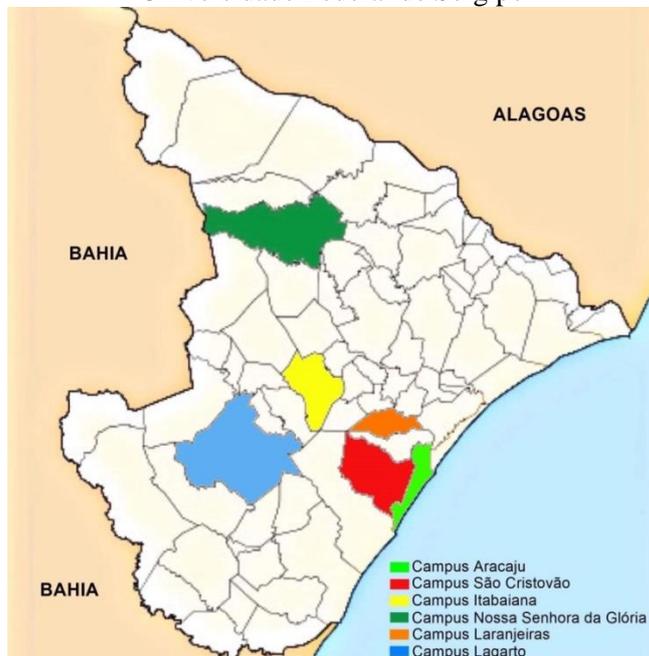
As escolas superiores citadas eram as seguintes: Faculdade de Ciência Econômica (1948), a Faculdade de Química (1950), a Faculdade de Direito (1950), Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1950), a Escola de Serviço Social (1954) e a Faculdade de Ciências Médicas (1961) (NUNES, 1984). Com a fragmentação das faculdades, sob um propósito de produção da ciência e de desenvolvimento educacional, a UFS federalizou-se e unificou-se com respaldo na Lei nº 1.194, de 11 de junho de 1963 (BRETAS; OLIVEIRA, 2014), cuja confirmação se deu pelo Decreto-Lei nº 269, de 28 de fevereiro de 1967.

Em busca de mudanças administrativo-acadêmicas em 1978, diretrizes educacionais significativas foram reformuladas, no que concerne ao viés curricular, inaugurando-se diferentes setores responsáveis por cada grande área de ensino: Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) (UFS, 2020). A década de 1980 foi marcada pela permutação da instituição UFS para novas instalações na cidade de São Cristóvão, sendo inaugurada a “Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos”.

Constituída como uma instituição de Ensino Superior federal que incentiva o ensino, a pesquisa e projetos de extensão, além de ser apoiada por PP de crescimento afirmativo, a UFS instituiu a modalidade de ensino a distância em 2006, criando o Centro de Educação Superior a Distância, através da Resolução nº 49/2006/CONSU, e aderiu, no ano de 2007, ao Programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (UFS, 2020), com cursos localizados em quinze polos sergipano: Arauá, Areia Branca, Brejo Grande, Estância, Japarutuba, Laranjeiras, Lagarto, Poço Verde, Porto da Folha, São Domingos, Carira, Nossa Senhora das Dores, Nossa Senhora da Glória, Propriá e São Cristóvão. Além disso, inaugurou outros cinco *campi*, de modalidade presencial, localizados nas cidades de Aracaju (Campus da Saúde Prof. João Cardoso do Nascimento Júnior), Itabaiana (Campus Prof. Alberto Carvalho), Laranjeiras e Lagarto.

A Figura 01 ilustra a forma como esses *campi* estão distribuídos ao longo do território sergipano:

Figura 1 - Gráfico contextualizando a distribuição territorial sergipana dos diferentes *campi* da Universidade Federal de Sergipe

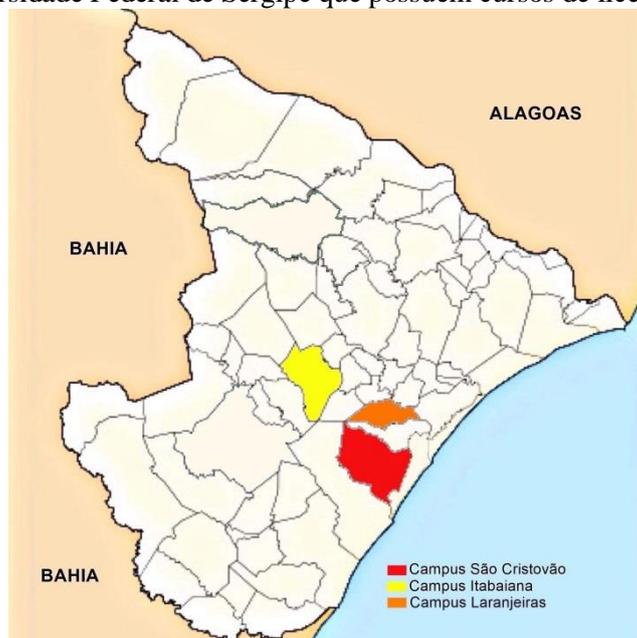


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como contextualização didática, a figura acima demonstra que os diferentes *campi* da UFS estão presentes em diferentes cidades do estado de Sergipe, localizadas em regiões diversas. Tratam-se de locais em que são ofertados cursos de graduação presenciais (bacharelado e licenciatura), como uma forma de possibilitar a formação universitária à população das cidades do interior sergipano. Assim, a UFS, única instituição pública federal e gratuita do estado de Sergipe, atua de modo a formar profissionais críticos e éticos em diferentes áreas para o desenvolvimento social e para o avanço da qualidade de vida de toda a população.

Quanto à oferta de cursos de formação de professores(as) pela UFS para a comunidade, optou-se nesta pesquisa por não limitar a análise aos cursos do *campus* principal da universidade, que fica situado na cidade de São Cristóvão. Diante disso, a Figura 02 a seguir ilustra a distribuição dos cursos de licenciatura entre os diferentes *campi* da UFS e municípios de Sergipe

Figura 2 - Gráfico contextualizando a distribuição territorial sergipana dos *campi* da Universidade Federal de Sergipe que possuem cursos de licenciatura



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, instaurada na cidade de São Cristóvão em 15 de maio de 1968, é o resultado da incorporação das faculdades mencionadas anteriormente. Nesse *campus*, são ofertados 21 (vinte e um) cursos de licenciatura, sendo eles: Ciências Biológicas, Licenciatura de 1º Grau em Estudos Sociais, Educação do Campo, Pedagogia, Educação Física, Física, Filosofia, Geografia, História, Química, Letras-Língua Portuguesa, Letras-Inglês, Letras-Espanhol, Letras Português-Francês, Letras Português-Espanhol, Letras Português-Inglês, Letras-Libras, Artes Visuais, Ciências Sociais, Ciências da Religião, Música e Teatro.

No *campus* Prof.º Alberto Carvalho, inaugurado em agosto de 2006, na cidade de Itabaiana, pela consolidação da política de ampliação das instituições superiores federais nos interiores da região do Agreste sergipano, ofertam-se sete cursos de formação de professores: Ciências Biológicas; Física; Geografia; Letras-Português; Matemática; Pedagogia e Química. Além dos cursos de graduação, o *campus* também oferece a formação em nível de pós-graduação. É importante mencionar também a existência de cursos de licenciatura presenciais em outras cidades do interior sergipano

onde não há um *campus* da UFS, como Estância. Esses cursos de licenciatura plena estão reunidos num conjunto intitulado Licenciatura Plena do Interior (LPI).

Já o *campus* de Laranjeiras, localizado na cidade histórica de Laranjeiras, em funcionamento desde 2009, oferta quatro cursos, dos quais três são bacharelados: Arqueologia; Arquitetura e Urbanismo e Museologia e um é licenciaturas: Dança.

3.5 Análise da ambientalização curricular dos cursos de formação de professores(as) da UFS

Para se iniciar esta discussão, considera-se o levantamento dos cursos de licenciatura realizado na subseção anterior. Vale ressaltar que, cada um desses cursos possui um escopo e um leque de conceitos, teorias, procedimentos e valores inerentes à área de conhecimento a que correspondem. Diante disso, os seus PPC diferenciam-se substancialmente uns dos outros, representando, cada um, um documento dinâmico que se altera no decorrer do tempo, já que está profundamente imerso nas particularidades do contexto, do meio e das PP de formação docente.

Uma dessas particularidades, cuja relevância está fundamentalmente presente na realidade vivida atualmente, é a dimensão socioambiental, cuja presença nos PPC desses cursos de formação de professores(as) é de extrema importância para uma inserção da EA interdisciplinar, contextualizada e contínua, viabilizando-se um processo de formação crítica e reflexiva dos discentes acerca das problemáticas socioambientais, o que resulta no ensino integral para os sujeitos da vida real. Nessa perspectiva, Luzzi (2014) afirma que a discussão da temática da EA no ensino é um processo de construção para a cidadania que almeja fornecer requisitos que fortaleçam a participação no contexto individual e coletivo, na tomada de decisão sobre as problemáticas socioambientais, de forma que os sujeitos sociais contraiam interesses para um presente de vida mais justo, participativo e democrático, buscando o viés crítico de pensar a participação social para com a EA.

Cabe salientar, que as licenciaturas ofertadas pelo Centro de Educação Superior a Distância (CESAD) da UFS foram excluídas das nossas análises por apresentarem uma quantidade pequena de amostragem, apresentando cerca de sete cursos de formação de professores(as) sendo eles: Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras-Português, Matemática e Química, institucionalizados em diferentes polos regionais de

Sergipe⁸. Se comparados com o número dos cursos de licenciatura ofertadas na modalidade presencial que são em um total de vinte e nove distribuídos em três *campis* localizados em regiões distintas do estado. Além disso, apesar dos cursos de licenciatura à distância apresentarem particularidades peculiares ao seu formato, muitos são geridos por PPC dos mesmos cursos ofertados de maneira presencial, o que poderia interferir nos nossos resultados em termos numéricos, mas em termos de análise dos PPC não haveria significativa alteração visto que possivelmente o PPC de um curso presencial é o mesmo do curso na modalidade à distância.

Importa lembrar aqui que a CF de 1988 argumenta a indispensável inserção da EA nos diversos níveis e modalidades de ensino, na busca por constituir direitos e deveres dos cidadãos para a promoção da conscientização individual e coletiva de preservação ambiental (BRASIL, 1988). Porém, entende-se que essa discussão vai além do viés tradicional de EA baseado apenas na conscientização e preservação ambiental, sendo imprescindível a presença de relações críticas e de superações de pensamentos ultrapassados, sem as quais a inserção dos valores socioambientais nesse contexto é dificultada. Ainda, destacamos que o avanço trazido pelas superações de concepções não mais condizentes com a realidade socioambiental hodierna está contextualizado, incessantemente, no entendimento da EA enquanto processo de construção para a cidadania no ensino, na busca por um ambiente socialmente equilibrado.

Nesse sentido, Jacobi (2003) aponta que a inter-relação do conhecimento, nas universidades, perpassando por uma formação crítico-social, é de extrema importância para a concretização dos ideais das práticas efetivas em EA. Nesse contexto, a efetivação da interdisciplinaridade nos cursos de licenciatura possibilita uma formação em EA científica social, como explicita a já mencionada PNEA, a qual determina que a EA necessita ser contemplada em todos os níveis e modalidades da educação, reconhecendo-se, com isso, a relevância da diversidade dos saberes estruturada em práticas interdisciplinares (BRASIL, 1999).

Ainda de acordo com a PNEA, é obrigatória, pela lei, a inserção da EA na matriz curricular do Ensino Superior nos cursos de bacharelado e licenciatura. No entanto, esta dissertação contextualiza apenas a realidade dos cursos de formação de professores(as) frente os discursos dos aspectos metodológicos da AC na formação inicial. Almeja-se que, ao serem efetivados os pilares (ensino, pesquisa e extensão), na perspectiva

⁸ Disponível em: <https://www.cesadufs.com.br/>. Acesso em 12 de Ago. de 2020.

socioambiental, sejam formados professores(as) críticos(as) que possuam arcabouço teórico-prático para a formação dos seus posteriores discentes.

De acordo com Teixeira e Torales (2014), as disciplinas de EA nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores(as) são acompanhadas de barreiras para serem efetivadas juntamente com os percursos inter e transdisciplinar da temática crítica da EA, resultando, muitas vezes, na disciplinarização descontextualizada da práxis socioambiental. Assim, esses cursos acabam não oferecendo subsídios para uma formação crítica e efetiva no que concerne às questões socioambientais.

Nesta subseção, são expostos os resultados das análises da dimensão socioambiental apresentada nos PPC dos cursos de licenciatura presencial da UFS. Para alcançar tal meta, esta subseção é dividida com base nas duas análises que se articularam aos objetivos deste estudo: I– Análise contextualizada das propostas curriculares dos cursos de licenciatura e de seus objetivos que contemplam as questões socioambientais. II – Cursos de licenciatura que incorporem em suas matrizes curriculares componentes curriculares (obrigatórias e/ou optativas) que abordam a dimensão socioambiental.

As reflexões e discussões aqui apresentadas estão embasadas na EA crítica justificando epistemológica e metodologicamente nossas escolhas outrora apresentadas. Com isso, a ATD, usada neste estudo, possui afinidade com significâncias explícitas e omitidas com relação ao objeto da pesquisa em questão, as quais estão postas nos documentos oficiais dos PPC.

Mediante as informações coletadas, e a título de identificação, os cursos foram renomeados de acordo com o Quadro 01.

Quadro 1 - Legenda: CONEPE: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Sergipe. Fonte: Universidade Federal de Sergipe

<i>Campus</i>	<i>Curso/Licenciatura</i>	<i>Identificação dos cursos</i>	<i>Resolução nº</i>
São Cristóvão	Artes Visuais	Curso A	110/2011 /CONEPE
São Cristóvão	Ciências Biológicas	Curso B	039/2014 /CONEPE
São Cristóvão	Ciências Sociais	Curso C	024/2000 /CONEPE
São Cristóvão	Ciências da Religião	Curso D	030/2011 /CONEPE
São Cristóvão	Educação Física	Curso E	019/2011 /CONEPE
São Cristóvão	Filosofia	Curso F	068/2012 /CONEPE
São Cristóvão	Física	Curso G	044/2017 /CONEPE
São Cristóvão	Geografia	Curso H	035/2009 /CONEPE
São Cristóvão	História	Curso I	065/2011 /CONEPE
São Cristóvão	Letras Espanhol	Curso J	030/2013 /CONEPE
São Cristóvão	Letras Inglês	Curso L	029/2013 /CONEPE
São Cristóvão	Letras Libras	Curso M	050/2013 /CONEPE
São Cristóvão	Letras Português	Curso N	062/2012/ CONEPE
São Cristóvão	Letras Português Francês	Curso O	028/2013/CONEPE
São Cristóvão	Letras Português Espanhol	Curso P	058/2007/CONEPE
São Cristóvão	Letras Português-Inglês	Curso Q	059/2007/CONEPE
São Cristóvão	Matemática	Curso R	150/2009 /CONEPE
São Cristóvão	Música	Curso S	142/2010/CONEPE
São Cristóvão	Pedagogia	Curso T	025/2008/CONEPE
São Cristóvão	Química	Curso U	22/ 2019/CONEPE
São Cristóvão	Teatro	Curso V	107/2011/ CONEPE
Itabaiana	Ciências Biológicas	Curso X	49/2019/CONEPE
Itabaiana	Física	Curso Z	043/2011/CONEPE
Itabaiana	Geografia	Curso AA	104/2010/CONEPE
Itabaiana	Letras Português	Curso BB	062/2010/CONEPE
Itabaiana	Matemática	Curso CC	057/2010/CONEPE
Itabaiana	Pedagogia	Curso DD	101/2008/CONEPE
Itabaiana	Química	Curso EE	051/2010/CONEPE
Laranjeiras	Dança	Curso FF	099/2014/CONEPE

Fonte: Universidade Federal de Sergipe

Legenda: CONEPE: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Sergipe.

Nesse ponto, adentra-se a busca das categorias de análise, a *priori*: Educação Ambiental (EA), Currículo (C) partindo da perspectiva a AC, cujo os termos de busca nos documentos oficiais, utilizados para atingir os objetivos de acordo com as categorias a *priori*, foram: “meio ambiente”, “ambiental” “educação ambiental”, “socioambiental”, “ambientalização curricular”, “interdisciplinaridade”, termos que foram selecionadas com o intuito de diagnosticar se há indícios de inserção da EA na

formação inicial de professores(as) e de identificar se a mesma está sendo efetuada da forma como foi recomendada nos documentos oficiais e técnicos da UFS. Isso foi empreendido analisando os PPC dos vinte e nove cursos de licenciatura que objetivam listados.

3.5.1 Concepções de Educação Ambiental nas análises dos projetos político curricular

Nos três *campi* da UFS que ofertam cursos de formação de professores(as) na modalidade presencial, administrados nas cidades do estado de Sergipe sendo elas: São Cristóvão, Itabaiana e Laranjeiras, foi localizado o total de vinte e nove cursos em diversas áreas de formação de professores(as), dos quais apenas cinco (de diferentes *campi*) abordam em seu PPC indícios da perspectiva socioambiental. São eles: Ciências Biológicas (São Cristóvão e Itabaiana) curso B e curso X; Geografia (São Cristóvão) curso H; e, Pedagogia (São Cristóvão e Itabaiana) curso T e curso DD.

Quadro 2 - Presença da dimensão socioambiental nos PPC dos cursos de licenciatura

Inserção da temática EA/ Curso de Licenciatura
Curso B
Curso H
Curso T
Curso X
Curso DD

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nos PPC analisados, especialmente dos Curso B e Curso X, a inserção da EA se refere às habilidades do(a) futuro(a) professor(a). De acordo com as competências propostas há indícios da EA conservadora, por outro lado há também momentos em que é possível identificar no discurso textual aproximações a alguns princípios críticos, se aproximando de uma proposta de uma EA crítica tomando como referência a

transformação da realidade. Nestes trechos existem propostas de formulação políticas que possam contribuir para o processo da educação emancipatória. Assinala o trecho a seguir:

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 técnico-científicos, quanto na formulação de políticas, e de se tornar agente transformador da realidade presente, na busca da melhoria da qualidade de vida (Curso B e Curso X) (CONEPE, 2014, p.23).

Nesse olhar, observa-se que, a presença de elementos contraditórios no discurso visto elementos com tendências tradicionais de EA, voltada a conservação e manejo da biodiversidade para além, pode se observar aspectos de uma EA Crítica, a ação educacional é a constituição do agente transformador de sua realidade, partindo do pressuposto da formulação de políticas que fortaleçam tal dimensão. Porém, cabe ressaltar que é preciso pensarmos no autor individual e coletivo, no presente documento não ficou explícita a importância do coletivo atuante no processo de transformação socioambiental. O que pode ser intencional, atendendo a todos os campos, sem de fato cumprir efetivamente com os processos da dimensão socioambiental. Como afirma, Carvalho (2004, p. 20): “educação não se reduz a uma intervenção centrada exclusivamente no indivíduo, tomado como unidade atomizada, nem tampouco dirige-se apenas a coletivos abstratos”.

Neste contexto, Loureiro (2004) se faz presente no seguinte pressuposto de acordo com uma EA crítica e transformadora:

(...) A Educação Ambiental transformadora é aquela que possui um conteúdo emancipatório (...) vinculada ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais (...) dimensão política da educação (...) não cabe mais esperar o milagre da mudança de circunstâncias a partir de uma elite intelectual ou econômica (...) (LOUREIRO, 2004, p. 89).

Em resumo, a EA Crítica vem para problematizar as relações que permeiam as questões vinculadas a política, economia e sociedade para construção do processo de formação dos saberes socioambientais dando lhes alternativas para uma transformação social:

Assumir o compromisso por uma educação ambiental com responsabilidade social, empenhada também na transformação social, implica uma reelaboração conceitual, mas também assumir posturas

decorrentes da incorporação da perspectiva da questão ambiental como uma questão de justiça distributiva, para uma coerente tradução nas estratégias de ação das práticas pedagógicas da educação ambiental (LAYRARGUES, 2009, p. 27).

Portanto, a formação crítica presume as inter-relação de sujeitos, partindo da perspectiva do indivíduo e do coletivo e, nesse sentido, corroboramos com a ideia de que os indivíduos se estabelecem enquanto seres identitários tomando como referência o mundo e o coletivo. Uma ideia de responsabilidade consigo, com o outro e com o meio (o mundo) relações de cuidado que permeados e presentes tomam como ato político o processo de formação socioambiental.

Na proposta do Curso T e do Curso DD, a concepção de EA fica evidente nas competências do futuro profissional em educação, os(as) pedagogos(as), ecologicamente sustentável e socialmente justo. Como evidencia-se no seguinte trecho que está igualmente presente nos dois PPC em análise:

Analisar e criar processos educativos que possam interferir como estratégia de desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável em ambientes escolar e não escolar (Curso T e Curso DD) (CONEPE, 2008, p.21).

É necessário destacar que pensar a formação de educadores na perspectiva das questões socioambientais é repensar a estrutura social, desigual vigente e atuante e repensar a formação ecologicamente sustentável aos moldes do capital.

Novas formas de ser e compreender o mundo e a experiência humana. Sintetiza assim as virtudes de uma existência ecologicamente orientada, que busca responder aos dilemas sociais, éticos e estéticos configurados pela crise socioambiental, apontando para a possibilidade de um mundo socialmente justo e ambientalmente sustentável” (CARVALHO, 2008, p. 26)

Afinal, para que os sujeitos possam envolver-se na configuração política do processo educativo, na perspectiva socioambiental, são necessário novos significados ao fortalecimento de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

Nesse sentido, a EA é:

Um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socioambientais. Busca uma estratégia pedagógica do enfrentamento de tais conflitos a partir de meios coletivos de exercício da cidadania, pautados na criação de demandas por políticas públicas participativas conforme requer a gestão ambiental democrática (LAYRARGUES, 2002, p. 79).

Logo, a necessidade da resignificação do processo formativo da EA em seu sentido crítico pode ser efetivada. É vista também a importância de um contexto de educação com um olhar para uma formação de preceitos éticos e morais e uma conjunção participativa efetiva para o enfrentamento e empoderamento das questões sociais e ambientais postas.

Logo, na proposta analisada do Curso H, é visível a inserção da dimensão socioambiental, presente nas habilidades para os(as) futuros(as) professores(as), em uma perspectiva voltada a gestão ambiental, como observamos no seguinte trecho:

Exercer suas atividades no campo do magistério do ensino básico (fundamental e médio), nas equipes de planejamento e gestão: territorial, regional, ambiental e turístico, e em outros setores onde se exija a produção do conhecimento geográfico (Curso H) (CONEPE, 2009, p.20).

Nesse sentido, reconhece-se que, para a EA crítica e transformadora o viés seguido no referido PPC pode não atender a complexidade necessária a tal processo formativo quando o mesmo menciona apenas a perspectiva da gestão ambiental. Visto que existe problemáticas urgentes que apontam para os limites de simplificar a dimensão socioambiental à gestão ambiental. É nítido a importância da superação de paradigmas conservacionistas nos processos formativos dos(as) professores(as) para interromper com tais fragilidades. Nesse sentido, Guimarães (2004, p. 25) argumenta:

Senti a necessidade de resignificar a educação ambiental como “crítica”, por compreender ser necessário diferenciar uma ação educativa que seja capaz de contribuir com a transformação de uma realidade que, historicamente, se coloca em uma grave crise socioambiental. Isso porque acredito que vem se consolidando perante a sociedade uma perspectiva de educação ambiental que reflete uma compreensão e uma postura educacional e de mundo, subsidiada por um referencial paradigmático e compromissos ideológicos, que se manifestam hegemonicamente na constituição da sociedade atual.

Assim, essa educação vem como enfrentamento à EA conservadora que, por diversas situações apresenta olhares tradicionais e reducionistas na prática educacional socioambiental, fortalecendo a desagregação da realidade no sentido de preservar as relações de dominância. É notório a predominância da ação de resolução das problemáticas ambientais, como superação das adversidades socioambientais, sem uma contextualização crítica às relações dos sujeitos dominantes que organizam a sociedade

predominantemente desigual e socioambientalmente desequilibrada.

Ademais, é necessário e de extrema importância desenvolver e fortalecer os espaços de debates, tendo em vista que, ainda que haja discussões e o fortalecimento das PP, a EA, encontra-se vulnerável, pois é vista de forma conservadora que pouco se faz significativo aos processos formativos para uma educação crítica e transformadora.

3.5.2 Concepções de currículo ao olhar dos Projetos Político Curricular

Quando analisados os PPC dos cursos de licenciatura da UFS, constata-se a presença insuficiente de componentes curriculares obrigatórios ou optativas que envolvem a perspectiva socioambiental, a partir do critério utilizado para a seleção dos componentes curriculares diante da categoria ambiental tanto no título dos componentes curriculares quanto em suas ementas, e, da mesma forma, que impulsionam práticas interdisciplinares, a fim de se enfrentarem as problemáticas socioambientais. Tais observações são contextualizadas no quadro 03 a seguir:

Quadro 3 - Distribuição por componente curricular de EA ou afins nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da UFS em seus diversos campi

Curso/Licenciatura	Componente Curricular
Curso B	Biologia da Conservação ² Ecologia e controle da poluição ² Educação Ambiental ² Estágio Supervisionado em Educação Ambiental ¹ Ética e Meio Ambiente ² Entomologia ¹ Fundamentos do paisagismo
Curso C	Sociologia Ambiental ¹
Curso H	Biogeografia Fundamentos de Educação Ambiental ² Planejamento Geoambiental
Curso I	Natureza e História ²
Curso T	Ética ambiental ¹
Curso U	Educação e Ética Ambiental ² Monitoramento Ambiental ² Química ambiental Análise de petróleo no meio ambiente Química ambiental e Laboratório de química inorgânica Química de biomoléculas Química dos compostos orgânicos I Química dos compostos orgânicos II Química dos compostos orgânicos III Química e Educação Ambiental ¹
Curso X	Atividade de extensão III ¹ Educação Ambiental ¹ Bioética ¹ Entomologia Geral ¹ Biologia da Conservação ¹
Curso DD	Educação e Ética Ambiental ¹
Curso EE	Química ambiental ¹
Curso FF	Corpo e Ambiente ¹

Legenda: ¹Disciplina Obrigatória, ²Disciplina optativa.

Fonte: Universidade Federal de Sergipe.

Conforme disposto no quadro 03, pode-se observar, de antemão, que, de um total de vinte e nove cursos, somente em dez foram identificados, no exercício de análise dos PPC, como possuidores em sua matriz curricular de componentes curriculares (obrigatórias e ou optativas) que citam em suas ementas a contextualização da EA. São eles: Ciências Biológicas (São Cristóvão e Itabaiana) Curso B e Curso X, Ciências Sociais (São Cristóvão) Curso C, Geografia (São Cristóvão) Curso H, Pedagogia (São Cristóvão e Itabaiana) Curso T e Curso DD, Química (São Cristóvão e Itabaiana) Curso U e Curso EE, Dança (Laranjeiras) Curso FF e História (São Cristóvão) curso I.

Cabe enfatizar que a maior parte dos componentes curriculares que abordam a EA pertence à matriz curricular de cursos que constituem o campo das “ciências da natureza” (Ciências Biológicas, Geografia e Química). Santos e Santos (2016), ao realizarem um estudo na literatura sobre a inserção da EA nas escolas brasileiras, constataram que a abordagem, em geral, fica restrita a projetos realizados no âmbito dos componentes curriculares afins, que são as ciências da natureza. Esse é um fato que pressupõe a ideia conservacionista de que as questões de EA precisam estar restritas as áreas tradicionalmente voltadas aos estudos do meio ambiente, desconfigurando-se a transversalidade e a interdisciplinaridade que lhe são próprias, o que torna de difícil realização a quebra desses preceitos e argumentos conservacionistas.

Ao analisar a ementa do componente curricular “Sociologia Ambiental” do Curso C, de cunho obrigatório, que inclui aspectos socioambientais em seu programa, percebemos a presença de uma preocupação de abordar questões relativas à dicotomia ser humano e natureza. A seguir a ementa é transcrita:

Abordagem das especificidades do estudo sociológico na questão ambiental discutindo a relação homem/sociedade/natureza. Desenvolvimento e a questão ambiental, dando ênfase as questões do desenvolvimento e meio ambiente do Brasil (Curso C) (CONEPE, 2000, p. 16).

A questão socioambiental comporta diversos paradigmas e ambientes na estrutura curricular de um curso, por implicar um processo complexo que envolve todos os setores da vida humana. Apesar disso, o curso em questão dedica apenas um componente curricular ao estudo socioambiental, e, embora se saiba que o foco do mesmo é a formação disciplinar em Antropologia, Sociologia e Ciência Política

(CONEPE, 2000), isso não justifica que outras práticas não possam ser realizadas, a fim de se inserir a dimensão socioambiental do referido curso, cujo escopo na forma como o ser humano lida com o social não se afasta, necessariamente, da relação entre sociedade e ambiente.

É visto que essa é uma inserção da EA, no componente curricular em questão, que tem potencial para a dimensão ambiental crítica, mediante o que já foi discutido sobre AC neste trabalho, que ressignifica as práticas da dimensão socioambiental transformadora. Sobre esse último ponto, observa-se que a ementa mencionada objetiva uma EA voltada para um caminho sociológico, explicado pelo objetivo de formação do(a) futuro(a) professor(a) de Sociologia.

A afirmação das questões socioambientais necessita estar em consonância com a ambientalização do estudo dos movimentos sociais, de modo a serem identificados contextos socioambientais. Nesse sentido, as questões raciais, étnicas e culturais são de extrema valia para a inserção da dimensão socioambiental, como afirmam Herculano e Pacheco (2006, p. 20):

Chamamos de Racismo Ambiental as injustiças sociais e ambientais que recaem de forma desproporcional sobre etnias vulnerabilizadas. O Racismo Ambiental não se configura apenas através de ações que tenham uma intenção racista, mas igualmente através de ações que tenham impacto racial, não obstante a intenção que lhes tenha dado origem.

Dessa forma, ao se discutirem as problemáticas da conjuntura contra hegemônica de poder, reconhecem-se as dificuldades e as superações entre as práticas de movimentos socioambientais, a exemplo dos políticos, ecológicos, indígenas e feministas, aproximando-se a educação de uma conversa dialógica em prol da superação do processo de injustiça socioambiental. No entanto, de acordo com Santos (2005, p.30), “essa tarefa implica um vasto exercício de tradução para expandir a inteligibilidade recíproca sem destruir a identidade dos parceiros da tradução” (SANTOS, 2005, p.30), visto que os membros de cada um desses movimentos possuem particularidades que os fazem se identificar entre si e com a causa pela qual lutam, e isso precisa ser traduzido, em suas especificidades, para a causa socioambiental, sem que as bandeiras de luta sejam diluídas ou percam a sua identidade.

Afirmando-se uma possível concretização de diálogo entre discursos, práticas e conhecimentos sociais, compreende-se, logo, a ambientalização social de mão dupla, das práticas sociais e das questões ambientais, tornando-a um coletivo engajado. Com

isso, enfatiza-se a EA como ação educacional capaz de fortalecer a ambientalização e, concomitantemente, a inserção social, que, quando contextualizada, não faz sucumbir uma práxis educativa.

Assim, a área de Ciências Sociais é de suma importância e valorização para que os(as) futuros(as) professores(as) fortaleçam um olhar significativo, a fim de desenvolverem a capacidade crítica necessária para o manifesto de opiniões e atitudes nas variadas organizações socioambientais, compreendendo as heterogeneidades das relações sociais. Como assinala Raynaut (2004), evidenciar as questões socioambientais demanda a interligação com as Ciências Sociais, partindo-se do pressuposto de que essa área alicerça as questões políticas, sociais, econômicas, culturais e ambientais.

Atentamos para a questão de que a EA deve ser inserida ao processo curricular de forma interdisciplinar, entretanto não é o que sucede no referido curso, o qual identifica-se estruturalmente, como componente curricular isolado.

Na proposta do Curso FF, foi possível identificar a ementa do componente curricular que trata especificamente das questões ambientais na matriz curricular do curso, intitulada “Corpo e Ambiente” (obrigatória). Para respaldar nossas análises, segue um trecho do PPC:

O corpo e suas conexões com o ambiente. Noções básicas de ecologia, evolução e educação ambiental relacionada à dança. Entendimento sistêmico de corpo e ambiente e suas possibilidades de criação em dança (Curso FF) (CONEPE, 2014, p. 13).

Com a formação de professores(as) para o ensino da dança, espera-se gerar um ambiente democrático que beneficiará novos modelos de interação social, pois refletir sobre as questões socioambientais e a dança é de responsabilidade individual e coletiva, implicado nisso o modo como as pessoas percebem e sentem o mundo, a partir do entendimento dos seus princípios e das suas crenças. Assim, compete à formação desse(a) futuro(a) professor(a) muni-lo de condições para que ele(a) perceba essas concepções, a partir do trato das diferenças existentes entre os(as) alunos(as) com respeito, justiça e sensibilidade, já que a educação para os preceitos da dimensão socioambiental torna-se de suma importância para a formação crítica de indivíduos sociais.

A dança é uma expressão corporal humana e, como afirma Tavares (2005), é um tipo de linguagem social através da qual o sujeito reafirma suas identidades socioambientais:

Existem indícios de que o homem dança desde os tempos mais remotos. Todos os povos, em todas as épocas e lugares dançaram. Dançaram para expressar revolta ou amor, reverenciar ou afastar deuses, mostrar força ou arrependimento, rezar, conquistar, distrair, enfim, viver! (TAVARES, 2005, p.93).

Nesse contexto, a movimentação humana ultrapassa a mera locomoção do corpo em determinada área, formando, na verdade, uma expressão de constituição socioambiental, trazendo a significância da dança ao processo educacional de formação dos(as) futuros(a) professores(as), o que favorece um processo de conduta de cidadãos críticos, participativos e conscientes do seu processo formador. Segundo declara Strazzacappa (2010, p. 73), em comentário referente ao ensino e à formação da dança voltados às questões socioambientais, são os primeiros valores adquiridos que determinam os comportamentos éticos e morais que as pessoas irão adotar no decorrer da vida, e, muitas vezes, esses valores são adquiridos por meio da dança e da carga cultural que ela carrega dentro de uma comunidade.

Com as questões socioambientais, a formação do(a) futuro(a) professor(a) de dança busca, como afirma Marques (2005), uma identidade corporal individual mediante o espaço social. Ao(à) futuro(a) professor(a) de dança é essencial a construção e formação do ser social, pois "o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador" (MARQUES, 2005, p.25). Como contextualiza Ferreira (2008, p.103),

O ensino de dança tem sido visto como o movimento do corpo em relação ao método utilizado... Ao contrário, venho propondo uma visão de corpo, primeiro como um objeto marcado pelos valores e significados culturais da nossa época, um veículo de compreensão da opressão, da resistência e liberação. Essa visão de corpo me leva a questionar a pedagogia tradicional da dança.

Ainda, segundo Reigota (2001, p.49), "os recursos didáticos mais artísticos e criativos são os mais adequados à perspectiva inovadora da educação ambiental" (REIGOTA, 2001, p. 49). Nesse sentido, por ser uma forma de interação humana dinâmica, cultural e divertida, além de um tipo de atividade artística, a dança pode ser considerada como um interessante recurso a ser incorporado às aulas de EA. Para isso, a formação do(a) futuro(a) professor(a) de dança almeja ser articulada, contextualizada, interdisciplinar e continuada com o ambiente socioambiental.

No projeto dos Cursos T e Curso DD foi possível encontrar as questões socioambientais em um componente curricular com caráter obrigatório. Esse componente curricular é “Educação e Ética Ambiental”. Logo em seguida, é posta a ementa:

Aspectos históricos e normativos da educação ambiental no mundo e no Brasil. Epistemologia ambiental. Ambiente, crise ambiental e o movimento ambientalista. Dimensão educativa dos estudos ambientais. Inserção da dimensão ambiental nos espaços escolares e não escolares (Curso T e Curso DD) (CONEPE, 2008, p.21).

A respeito do referido componente curricular, que orienta os saberes históricos e regulamentares da EA no Brasil e no mundo, assim como questões a respeito das problemáticas ambientais e das movimentações ambientalistas e a perspectiva e a integração educacional da EA, é visto a possibilidade da relação de questões que compreendem as problemáticas socioambientais, visto que possibilita ao discente o desenvolvimento da compreensão sobre o ambiente possibilitando um discurso ambiental ao caminho da criticidade da formação docente, que seja capaz de instruir ao(a) futuro(a) professor(a) a diversidade da EA e ao enfrentamento de um olhar inocente, simplista e limitado (CARVALHO, 2012).

Desta feita, verifica-se que não é inalcançável a esperança de que, dentro de alguns anos, poderemos ter um entendimento legal de que a educação precisa ter uma abordagem ambiental, afinal, já estamos nessa direção quando percebemos o entendimento de que a educação ambiental, formal ou não, pode ter uma dimensão curricular que perpassa todos os campos de estudo. Evidentemente essa esperança não deixará de ser uma quimera se não houver maior investimento na formação de educadores e maior comprometimento deles para a promoção de uma prática pedagógica de dimensão ambiental crítica (MODESTO, 2016, p.50).

A EA é um exercício de formação para a cidadania que precisa ser praticada e vivida nos cursos de formação de professores(as) de pedagogia. Nesse olhar, a educação é objeto de emancipação cidadã posta as problemáticas socioambientais capazes de ajudar ao processo de formação de educadores(as) comprometidos consigo, com o outro e com o mundo. (JOSLIN & ROMA, 2017).

O próximo PPC analisado foi a do Curso H, sendo possível encontrar três componentes curriculares, uma de caráter obrigatório e duas optativas, que se encaixam nas pretensões de análise desta pesquisa. O texto a seguir encontra-se na ementa do

PPC, com a identificação dos componentes curriculares “Biogeografia”, “Planejamento Geo-ambiental” e “Fundamentos de Educação Ambiental”:

Biogeografia: As bases epistemológicas da Biogeografia. Análise dos ecossistemas. Estudo dos biomas terrestres: características, localização, relação entre fatores físicos, bióticos e antrópicos atuais e passados. A noção de segunda natureza e a produção social da natureza no espaço geográfico. Correntes e movimentos ambientalistas. Métodos e técnicas de estudos interdisciplinares em biogeografia (CONEPE, 2009, p.20).

Planejamento Geo-ambiental: Métodos e indicadores de sistemas ambientais. Perícia ambiental. Licenciamento ambiental. EIA/RIMAS. Legislação Ambiental. Planejamento e gestão. Degradação e Dano ambiental. Subsídios para avaliação econômica de impactos ambientais. Aplicações práticas (CONEPE, 2009, p.23).

Fundamentos de Educação Ambiental: Origens da discussão e marcos epistêmicos referentes à educação e meio ambiente no mundo. Estilos de desenvolvimento e a problemática socioambiental. Declarações e documentos oficiais sobre educação e meio ambiente nos organismos internacionais e no Brasil: Tbilisi, Tessalonic, Rio 92, PNEA/ProNEA, Carta da Terra. Fundamentos e pressupostos da educação ambiental no mundo e no Brasil. Concepções teórico-metodológicas em educação ambiental no Brasil. Ética ambiental. Sociedade civil e governo no sistema nacional de Educação Ambiental: desenvolvimento de projetos de pesquisa/ ensino voltados à reflexão-ação-resolução dos problemas ambientais (Curso H) (CONEPE,2009, p.24).

A integração das questões socioambientais no curso de Geografia, diante do PPC analisado, tem articulação com três componentes curriculares, a conhecer: Biogeografia discute em sua ementa as questões socioambientais associando os movimentos sociais, já o componente curricular Planejamento Geo-ambiental enfatiza na gestão e planejamento ambiental, por outro lado Fundamentos de EA aborda a dimensão socioambiental em seus aspectos históricos, críticos, políticos e emancipatórios com desenvolvimento de projetos de pesquisa/ ensino voltados à reflexão-ação-resolução dos problemas ambientais. Com isso, o curso de geografia presume em sua ementa curricular contato teórico e prático sobre as questões socioambientais, para um processo de formação de futuros professores(as) reflexivos(as) sobre suas práticas pedagógicas diante da dimensão socioambiental.

A percepção do estudo da geografia sobre as questões socioambientais bem como até mesmo a consciência do meio ambiente, presume como a EA é vista e tratada na própria ciência, partindo da ideia de um mundo que enobrece o capital e empobrece

as questões socioambientais, nesse contexto a concepção das questões socioambientais demanda por uma formação crítica que fortaleça o processo de emancipação cidadã (TOZI; GUEDES, 2017).

Dessa forma, o ensino da geografia, crítico e reflexivo pode ajudar no processo enfrentamento das questões socioambientais, podendo dar subsídios para a compreensão e entendimento da realidade posta, interligando o processo teórico e prático, em um viés interdisciplinar. Um procedimento no qual os sujeitos enriquecem de saberes para compreender o seu espaço enquanto relação de cuidado e responsabilidade para um mundo mais equilibrado socioambientalmente.

Na proposta do Curso EE analisamos a ementa do único componente curricular com abordagem socioambiental, trata-se do o componente curricular “Química Ambiental”, de caráter obrigatório. Foi escrita abaixo, assim como exposto no PPC do curso, a ementa do o componente curricular em questão, para um melhor aprofundamento teórico:

A química da atmosfera. Química das águas naturais. Química de solos e sedimentos. Substâncias tóxicas: produtos orgânicos e metais tóxicos. Legislação ambiental (Curso EE) (CONEPE, 2010, p.18).

Pode se destacar que o componente curricular em questão tem conexão direta com a compreensão dos problemas ambientais, provenientes da poluição devido à ação antropogênica, principalmente relacionados aos resíduos industriais. Em seguida, traz a importância de abordar a legislação ambiental na formação de professores(as) de química, porém cabe destacar os riscos da redução desse processo educativo às questões preservacionistas e conservadoras, ao associar a dimensão socioambiental somente aos fatores químicos e naturais relacionados à química verde, sem problematizar a lógica do sistema hegemônico.

Os processos de AC para a formação do(a) futuro(a) professor(a) de química, de acordo com Loureiro (1999, p.18) pressupõe: “um processo educativo de construção da cidadania plena e planetária, que visa à qualidade de vida dos envolvidos e à consolidação de uma ética ecológica”. Para além desse olhar é de significância que a EA, na formação de sujeitos comprometidos com o sistema dominante hegemônico local e global, estabeleça significados diante das problemáticas socioambientais, pertinentes ao processo de uma formação crítica que forneça subsídios teóricos e práticos para o amadurecimento de uma vida mais justa e sustentável.

Partindo desse pressuposto, uma EA Crítica tem como ação educativa à formação cidadã. Como afirma Carvalho (2004):

Na perspectiva de uma educação ambiental crítica, a formação incide sobre as relações indivíduo-sociedade e, neste sentido, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação. As pessoas se constituem em relação ao mundo em que vivem com os outros. Na educação ambiental crítica esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana (CARVALHO, 2004, p.20).

A partir da análise do PPC do Curso U⁹ foram identificadas dez componentes curriculares de viés onde encontra-se uma de caráter obrigatório e nove de caráter optativo, que atendem ao proposto nesta dissertação, as quais são assim intituladas: “Química e Educação Ambiental”, “Química Ambiental”, “Monitoramento Ambiental”, “Análise de Petróleo no Meio Ambiente”, “Química dos Compostos Orgânicos I”, “Química dos Compostos Orgânicos II”, “Química dos Compostos Orgânicos III”, “Química de Biomoléculas”, “Educação e Ética Ambiental” e “Laboratório de Química Inorgânica”.

Diante dos dez componentes curriculares diagnosticadas, possivelmente apenas duas possuem potencial de relacionar aspectos críticos e emancipatórios da EA para uma formação crítica reflexiva do(a) futuro(a) professor(a) de química, as demais tendem a resumir a dimensão socioambiental aos aspectos técnicos, preservacionistas e românticos. Como observamos:

Química e Educação Ambiental. Princípios da Educação Ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental. Sustentabilidade, mobilização e inserção socioambiental. Educação ambiental e práticas pedagógicas. Possibilidades e limites do processo educativo frente às questões ambientais. Tendências e perspectivas para educação ambiental em diferentes contextos educativos e as possíveis relações entre educação ambiental e as teorias de currículo. A disciplina contemplará atividades práticas de Educação Ambiental com estudantes da Educação Básica (CONEPE, 2019, p. 16)

Educação e Ética Ambiental. Aspectos históricos e normativos da educação ambiental no mundo e no Brasil. Epistemologia ambiental. Ambiente, crise ambiental e o movimento ambientalista. Dimensão

⁹ Curso de Licenciatura que atualizou recente o PPC buscando cumprir a Resolução CNE/CP nº. 02, de 15 de junho de 2012 - estabelece DCN para a Educação Ambiental como cumprimento de exigências do MEC e da UFS. Sendo está uma demanda para todos os outros cursos de licenciatura que estão neste momento discutindo junto a Núcleo Docente Estruturante (NDE) a reformulação de seus respectivos PPC.

educativa dos estudos ambientais. Inserção da dimensão ambiental nos espaços escolares e não escolares (CONEPE, 2019, p. 8).

É perceptível maior quantidade de componentes curriculares que tocam em questões socioambientais diante dos demais cursos até aqui analisados. Uma possível justificativa é a recente atualização e reformulação deste PPC, pois atende à PP e recomendações específicas de inclusão da EA nos cursos de formação docente, dentre elas a Resolução CNE/CP nº. 2 de 15 de julho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, tal política pode ter impactado positivamente o PPC do curso em questão, diante da abordagem às questões socioambientais.

A Resolução de nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), citada foi elaborada em consonância com as políticas de educação em vigor atualmente, segundo afirma em seu artigo 1º, parágrafo 2º, no qual cita a obrigatoriedade de as IES conceberem seus programas de formação de acordo com o que postula o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e mantendo-se a organicidade entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu PPC. E, no artigo 4º, orienta que haja “a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida”, de acordo com a estruturação da instituição e o que foi delineado no PDI, PPI e PPC (BRASIL, 2015).

A despeito disso, reconhece-se a relevância da abordagem realizada no dispositivo educacional, que deixa em evidência o lugar fundamental que o currículo e os documentos que servem de base para a formação do(a) professor(a) de química possuem na busca por um ensino mais ambientalizado.

De fato, nos cursos de licenciatura, um dos caminhos para a inserção da questão socioambiental na constituição profissional de futuros(as) professores(as) críticos(as) é a sua aplicação como componente curricular na matriz curricular. Sobre isso, afirmam Santos e Sato (2003) a significância das IES na contextualização da inserção socioambiental, ao ser enfatizada uma busca por uma formação epistemológica, uma formação crítico-social, uma formação ecológico-ambiental e uma formação pedagógica. Nessa perspectiva, almeja-se uma EA que contribua para “inscrever a consciência ambiental e a ação social nas transformações do mundo atual que levarão a um desenvolvimento sustentável, democrático e equitativo” (LEFF, 2001, p. 259).

Com base na investigação do Curso I, foi observada a partir da matriz curricular um componente curricular de cunho optativo voltada à dimensão socioambiental: “Natureza e História”:

As imagens da natureza nos textos da historiografia brasileira. História das paisagens. O conceito de sertão enquanto categoria explicativa na História do Brasil. A relação campo cidade na América espanhola e portuguesa. (Curso I) (CONEPE, 2011, p. 37).

No que trata ao componente curricular do curso de licenciatura em História os conteúdos essenciais figuram as concepções de história diante de imagens da natureza, pensamentos sobre paisagens, conceito de sertão enquanto pertencimento local e a relação entre campo e cidade contextos favoráveis a uma discussão de pertencimento e apropriação identitária socioambiental. O referido curso abre caminhos para possibilidades reflexivas de AC, todavia cabe pontuar a necessidade de abordagem aos aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais, locais e ambientais, de forma mais contextualizada e crítica para assim subsidiar uma formação socioambiental reflexiva para os(as) futuros(as) professores(as) de História.

Diante desse contexto, a História vem explicar que as modificações temporais que decorrem a partir dos contextos vividos e experienciados, imergidos de história e de sujeitos impregnados de social, segundo Hall (2005, p. 13) é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

Através da História, podemos encontrar muitos esclarecimentos que nos levam a compreender as causas da atual problemática ambiental. Com isso, podemos refletir sobre a percepção que a espécie humana desenvolveu ao longo do processo de civilizatório, que nos transformou nos seres que somos hoje e podemos, ainda, pensar alternativas para nos soerguermos dessas condições de vida degradadoras, as quais nos habituamos e naturalizamos como melhor, sem nos questionarmos para quem ou para quem e sem utilizarmos a alteridade como base para nossas ações (MODESTO, 2016, p. 18).

Nesse sentido, entende-se que o processo de degradação socioambiental pode ser compreendido pelo conhecimento histórico ambiental, partindo da ideia de consciência e permeando para uma sensibilização socioambiental, em seus diferentes contextos (naturais e históricos). Diante disso, é preciso reconhecer os diversos saberes no currículo de formação inicial de professores(as) de História, o diálogo crítico e

emancipador dos(as) agentes educacionais é de extrema valia para a ruptura do processo de formação com relação aos contextos socioambientais.

Em seguida no Curso B dentre os componentes curriculares que compõem a matriz curricular, possui um componente curricular obrigatória e cinco optativas foram identificadas ao relacionar a EA: “Ética e Meio Ambiente”, “Estágio Supervisionado em Educação Ambiental”, “Fundamentos de Paisagismo”, “Entomologia”, “Biologia da Conservação” e “Ecologia e Controle da Poluição”, assim como delimitadas no PPC do curso de Ciências Biológicas, *campus* São Cristóvão.

O amadurecimento das questões socioambientais é imprescindível para a construção de um conhecimento ambiental enriquecedor no processo de formação de futuros(as) professores(as) de Ciências e Biologia que sejam capazes de ressignificar as problemáticas do mundo. Para isso, o destaque é uma formação socioambiental, estabelecendo-se uma conexão individual e coletiva entre um dado local e um dado global, de modo a enfatizar a importância do enfrentamento da lógica dominante do sistema capitalista que enaltece as questões de exclusão e de desigualdade socioambiental (JACOBI, 2003).

Embora essa conexão seja apreciada nas ementas supracitadas, a partir da abordagem de conhecimentos relacionados à legislação ambiental em nível local junto a noções de gestão ambiental numa perspectiva global e empresarial, não se observam nelas tentativas explícitas de despertar nos(as) futuros(as) professores(as) de Ciências e Biologia a reflexão e a capacidade de observar as diferentes desigualdades inerentes à problemática socioambiental vivida atualmente. Esses componentes curriculares, mostram-se mais propensas à importância de conservar, proteger e gerir o meio ambiente do que no despertar para as profundezas do caos em que esse meio ambiente e o ser humano estão imersos.

Neste sentido, os componentes curriculares que provavelmente podem problematizar a complexidade da dimensão socioambiental, por seu viés teórico e prático, são: Ética e Meio Ambiente e Estágio Supervisionado em Educação Ambiental. No que explicita as ementas dos componentes curriculares a seguir:

Ética e Meio Ambiente. Ética e comportamento moral. Biologia, natureza e moral. Ética ambiental e ecocentrismo. Meio ambiente. Ética, ethos e questão ambiental. Ética e desenvolvimento sustentável. Ética e educação ambiental. (Curso B) (CONEPE, 2014, p. 19).

Estágio Supervisionado em Educação Ambiental. Estágio supervisionado em Educação Ambiental. Planejamento, elaboração, desenvolvimento e avaliação de atividades (Curso B) (CONEPE, 2014, p. 13).

Vale ressaltar que somente Estágio Supervisionado em Educação Ambiental faz parte do currículo obrigatório fragilizando a formação em uma perspectiva crítica da EA em seus contextos reflexivos e complexos de uma AC contextualizada que leve ao sujeito uma construção do conhecimento inerentes as suas realidades mediante a adequação metodológica, para proporcionar uma reflexão participativa democrática diante uma formação de um(a) futuro(a) professor(a) de Ciências e Biologia da UFS.

O curso X¹⁰ possui cinco componentes curriculares todas de caráter obrigatório que se aproximam do escopo deste trabalho. São elas: “Bioética”, “Educação Ambiental”, “Atividade de Extensão III”, “Entomologia geral” e “Biologia da Conservação”.

Educação Ambiental. O caráter histórico-social das concepções sobre a natureza em diferentes culturas e épocas; Desenvolvimento social e meio ambiente; Tendências teóricas na educação ambiental e prática escolar; Abordagem do meio ambiente na educação CTSA; Pesquisa em educação escolar; Meio ambiente e direitos humanos; Elaboração e execução de atividades práticas de Educação Ambiental na educação básica (CONEPE, 2019, p.28).

Atividade de Extensão III. A pesquisa como princípio educativo. A prática como componente curricular. Articulações entre os componentes curriculares do semestre nas temáticas de educação, saúde e meio ambiente. Proposta de intervenção no ensino de ciências e biologia: projeto multi, pluri, inter ou transdisciplinar (Curso X) (CONEPE, 2019, p. 28).

Transcrevemos dois componentes curriculares, Educação Ambiental e Atividade de Extensão III, pelo fato de contextualizarmos uma discussão como sendo dois campos férteis para tratamento da AC ao referido curso de Ciências Biológicas, *campus* Itabaiana. A disciplina EA traz caminhos para o caráter histórico-social das concepções sobre a natureza em diferentes culturas e épocas, tendências e práticas educacionais envolvendo a educação CTSA e elaboração e execução de atividades práticas de EA ao contexto educacional, já a atividade de extensão III, mesmo não sendo um componente

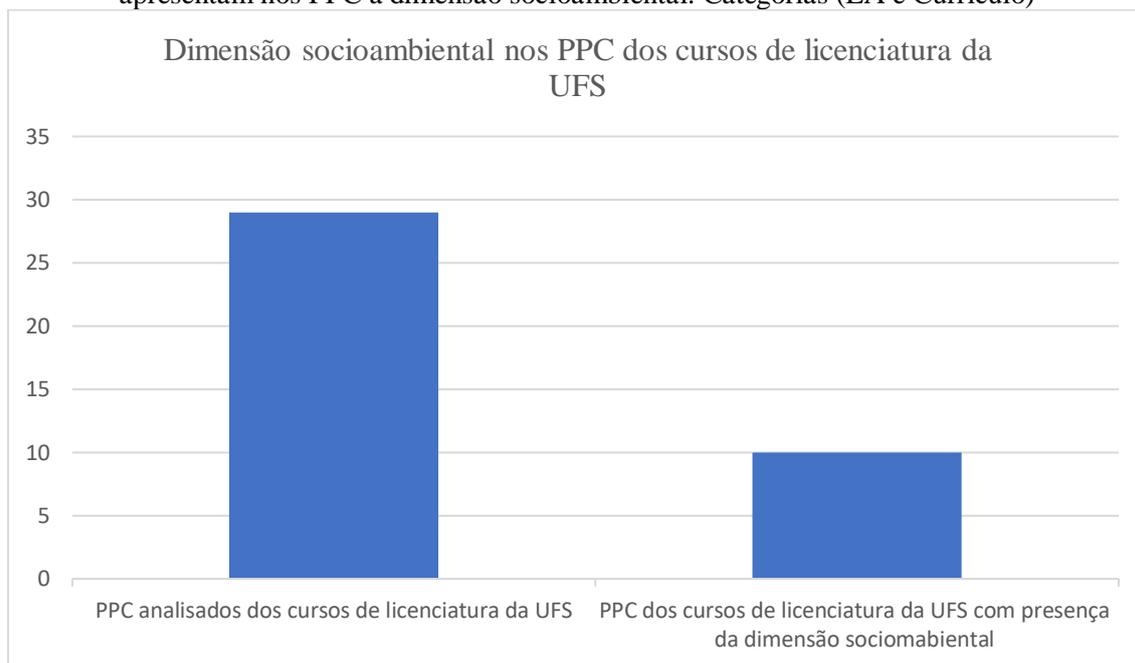
¹⁰ Curso de Licenciatura que atualizou recente o PPC buscando cumprir a Resolução CNE/CP nº. 02, de 15 de junho de 2012 - estabelece DCN para a Educação Ambiental como cumprimento de exigências do MEC e da UFS. Sendo está uma demanda para todos os outros cursos de licenciatura que estão neste momento discutindo junto a Núcleo Docente Estruturante (NDE) a reformulação de seus respectivos PPC.

curricular e sim uma atividade curricular, aborda explicitamente a multi, a pluri, a inter ou transdisciplinar no ensino de ciências e biologia. Cabe chamar a atenção para o fato de colocar em desenvolvimento perspectivas diversas em um mesmo contexto, sem se importar com as particularidades dos contextos socioambientais, como afirma Nepomuceno (2017, p. 114): “Essa confusão entre transdisciplinar, interdisciplinar e multidisciplinar para a implementação da EA na formação de professores(as) e tão logo em espaços formais é mais uma estratégia de um discurso curricular híbrido saturado de propostas hegemônicas”.

É necessário atentar-se às minúcias inerentes a esse processo de incorporação da interdisciplinaridade aos currículos, no que se refere à EA, tal como existe em qualquer reforma de pensamento. Falamos em reforma de pensamento porque alterações em um instrumento tradicionalmente imbuído de poder como o currículo não se restringem a meras retiradas e acréscimos, mas sim são nascidas e maturadas em complexas transformações ideológicas envolvendo o contexto em que se está inserido, e o fazemos com base nos delineamentos de Edgar Morin (2003), em sua obra “A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento”, no qual lança críticas à fragmentação do ensino ocorrida por meio da compartimentação dos componentes curriculares, que leva a uma hiperespecialização que incapacita o ser humano para enxergar o global.

Diante dos resultados e análises até aqui discutidos foi possível elaborar o gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 - Números de cursos de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe que apresentam nos PPC a dimensão socioambiental. Categorias (EA e Currículo)

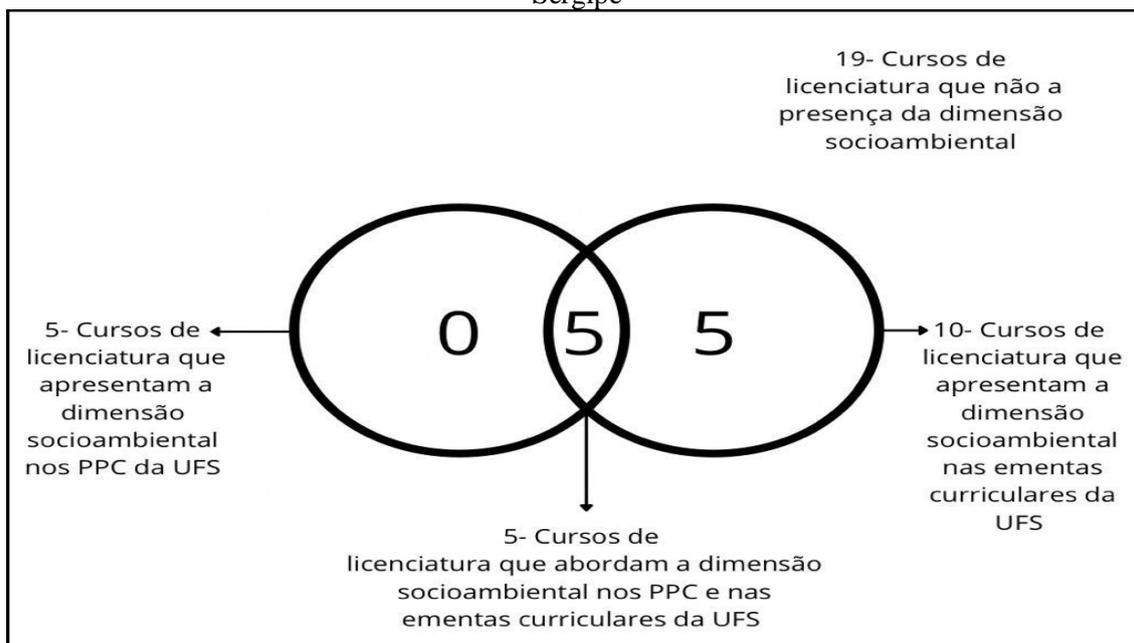


Fonte: Universidade Federal de Sergipe.

Nessa vertente, ao elaborar os PPC a universidade pública em questão, no âmbito dos cursos de licenciatura, demonstra a generalização das questões socioambientais que deveriam estar atreladas em seus documentos oficiais a um embasamento teórico e prático, e nos oferece o olhar do quanto é relevante, imprescindível e urgente que a dimensão socioambiental esteja presente nos cursos de formação de professores(as), visto todas as políticas de inclusão que ressaltam a importância da perspectiva socioambiental na educação. Diante disso, há preocupação, pois é visto que menos da metade dos cursos de licenciatura da UFS apresentam a dimensão socioambiental. Diante disso, a universidade pontuada tem muito a avançar na perspectiva da AC sobretudo nos cursos de licenciatura.

Quando identificada, a dimensão socioambiental foi encontrada de acordo com as informações contidas no Gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 - Dimensão socioambiental dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe



Legenda: Cursos de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe que apresentam somente nos PPC a dimensão socioambiental, somente nas ementas curriculares e a interseção que correspondem aos cursos que abordam tanto nos PPC quanto nas ementas curriculares da UFS.

Fonte: Universidade Federal de Sergipe.

Ao considerarmos os vinte e nove PPC das licenciaturas da Universidade Federal de Sergipe, constatamos que apenas em dez PPC foi identificada a presença da dimensão socioambiental. Com isso, é importante destacar que em dezenove cursos de licenciaturas que tiveram seus PPC analisados não encontramos qualquer indício da dimensão socioambiental.

À vista disso, a averiguação de princípios de AC na perspectiva dos PPC revela um afastamento e silenciamento, nos documentos em questão é pouco visível o estabelecimento de bases efetivas para inserção das questões ambientais, nos cursos de formação docente e, por isso, é tímida a constituição de conjunturas para se efetivar uma EA “que possua como repertório, as experiências de vida e o envolvimento com o lugar” (VIEIRA, 2016, p. 102).

O amadurecimento das questões socioambientais é imprescindível para a construção de um conhecimento ambiental enriquecedor do processo de formação de futuros(as) professores(as) que sejam capazes de ressignificar as problemáticas do mundo. Para isso, o destaque é uma formação ambiental, estabelecendo-se uma conexão individual e coletiva entre um dado local e um dado global, de modo a enfatizar a

importância do enfrentamento da lógica dominante do sistema capitalista que enaltece as questões de exclusão e de desigualdade socioambiental (JACOBI, 2003).

Embora, essa conexão possa estar presente nos PPC supracitados, a partir da abordagem de conhecimentos relacionados à legislação ambiental no nível local junto a noções de gestão ambiental numa perspectiva global e empresarial, não se observam nelas tentativas de despertar nos(as) futuros(as) professores(as) a reflexão e a capacidade de observação das diferentes desigualdades inerentes à problemática socioambiental vivida atualmente. De modo que a abordagem da EA, nesses componentes curriculares, mostra-se mais propensa à importância de conservar, proteger e gerir o meio ambiente do que ao despertar para as profundezas do caos em que esse meio ambiente e o ser humano estão imersos.

A conquista dos saberes e da sensibilização acerca das questões socioambientais é de extrema valia para todas as pessoas, sendo indispensável uma formação de professores(as) qualificados de forma significativa para lidar com os saberes ambientais, formação essa que fortaleça a promoção da responsabilidade e da interdisciplinaridade necessárias para o entendimento e o enfrentamento dos problemas socioambientais.

Esse raciocínio está em conformidade com Schulz et al. (2012), que estabelece que a interdisciplinaridade ajuda no processo de entendimento e de discussão dos problemas socioambientais, acarretando a conjuntura participativa individual e coletiva dos cidadãos, parte integrante do meio ambiente, o que favorece o enfrentamento do pensamento antropocêntrico, em que o ser humano é tido como a parte dominante do meio em que está inserido. Sobre isso, cita-se Sato (2003, p.18), para quem “a Educação Ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar”.

Em vista dos atuais paradigmas, Moraes (2002) preceitua que as universidades tomam seu currículo hegemônico e hierárquico como vigente, não incorporando, em sua práxis pedagógica, o currículo de maneira interdisciplinar de significados, integrativo e contínuo que ofereça subsídios teórico-metodológicos para a inserção de questões muitas vezes esquecidas, como a complexidade das questões socioambientais. Afinal de contas, no contexto atual, é perceptível que os sujeitos e todo o meio ambiente formem um conjunto integralizado, e é preciso incorporar essa realidade à prática.

A forma reducionista de tratar a dimensão ambiental gera prejuízos à educação, vez que restringe a abrangência e o impacto de conhecimentos e de valores que estão intrinsecamente relacionados à complexidade da problemática socioambiental. Como

afirma Gallo (2000), os problemas socioambientais envolvem um território abrangente que não cabe em uns poucos componentes curriculares, e, por isso,

não podem ser abarcados apenas pela biologia, ou apenas pela geografia, ou apenas pela química, ou apenas pela política etc. A ecologia constitui-se num novo território de saber, marcado pela interseção de vários campos de saberes, como estes já citados, além de muitos outros (GALLO, 2000, p. 26).

A falta de um componente curricular de EA em cursos de licenciatura pode ser explicada pelo olhar tradicional presente no currículo das IES. Masetto (1998) aponta que as discussões sobre a temática socioambiental propostas metodologicamente nos currículos das universidades são escassas.

Assim, a ausência de implementação e de interdisciplinarização dos artefatos socioambientais em variadas áreas educacionais se dá pelos vestígios conteudistas e técnicos dos saberes, os quais classificam que, para ser um(a) professor(a) competente, o(a) profissional deve acumular e repassar o máximo possível de conteúdos tradicionalmente pertencentes à esfera da área em que está se graduando, desvinculando-se a formação docente das questões socioambientais (SANTOS, 2018).

De acordo com tais pressupostos, a complexidade da dimensão da EA é pouco contextualizada com as práticas da AC dos cursos de licenciatura, no que abrange os componentes curriculares da matriz curricular. Urge, portanto, que as universidades e as escolas de uma maneira geral insiram a discussão das conjecturas de uma EA crítica e efetiva. Por esse motivo, é essencial reestruturar o currículo dos cursos de formação de professores(as) da UFS, a fim de que o processo de inserção das questões socioambientais, juntamente à interdisciplinaridade efetiva, seja posto em prática de acordo com as diretrizes voltadas para a inserção da EA no Ensino Superior.

Na concepção ampliada de currículo, analisando as ementas curriculares dos cursos de licenciatura e práticas educativas em EA, para tal alicerçadas podemos observar a ascensão da cidadania e da democracia provenientes de um currículo crítico que corrobora para o enfrentamento das problemáticas socioambientais ao olhar do sistema dominante hegemônico. No entanto, o manifesto curricular pode apresentar, vários significados representando suas múltiplas equipes.

Dentro desse pensamento, é possível devanear sobre os fatores curriculares não explícitos nos PPC analisados, o qual qualifica-se de currículo oculto. Dentro do qual deve-se considerar segundo Modesto (2016, p.59): “as estratégias de ensino, a postura

do gestor, entre outros, são elementos que compõem o currículo e como tais são também ferramentas convergentes para a ascensão e fortalecimento desse poder” para entender as dimensões socioambientais inerentes a determinado contexto e realidade educacional.

As práticas das IES para a EA crítica e emancipatória reverbera o engajamento às questões socioambientais, que contextualizam e discutem o enfretamento do poder hegemônico incutido na sociedade, dos meios de subsistência do sistema capitalista, responsável direto pelo consumo desenfreado e irresponsável que aumenta as problemáticas socioambientais e as injustiças sociais. Também perpassa pela incansável discussão do despertar crítico das ações individuais e coletivas como composição de um meio sociocultural, de subjetividade e objetividades, almejando-se um sentimento de pertencimento de lugar e, conseqüentemente, a real ideia de sensibilização para com as questões socioambientais, voltadas à construção de uma formação crítica e emancipatória dos agentes educacionais (GUIMARÃES; VASCONCELLOS, 2006).

Ademais, a institucionalização da EA no Ensino Superior a partir da inserção de componentes curriculares contribui com a concretização e o fortalecimento da temática em todas as áreas e setores da universidade, reforçando a significância das questões socioambientais. Para tanto, deve-se recorrer à abordagem interdisciplinar, de modo que tais componentes curriculares não sejam desenvolvidas como conhecimentos estanques, e conceber os currículos de maneira crítica e construtiva, a fim de possibilitar uma formação cuja EA venha a ajudar os agentes sociais a ter uma vida mais justa e ambientalmente equilibrada (JUNIOR; CUNHA, 2015).

4 O QUE REVELAM OS DISCURSOS SOBRE AMBIENTALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) DA UFS?

Esta seção consiste em uma reflexão crítica sobre as falas dos(as) gestores(as) administrativos e de infraestrutura de ensino da UFS e dos(as) coordenadores(as) dos cursos de Licenciatura Presencial da UFS, analisadas a partir da perspectiva das problemáticas socioambientais. Os dados obtidos para a investigação dos processos de ambientalização da universidade em questão no campo socioeducacional são provenientes de tomadas de fala, a partir de entrevistas semiestruturadas, entendendo-se que esses discursos se enriquecem por suas subjetividades e olhares diversos e legitimados sobre a Educação Superior em suas diferentes áreas do saber.

Cabe trazer, mais uma vez, à tona as problemáticas socioambientais vêm enfrentando a partir das mudanças climáticas e do suporte dos ecossistemas. Apesar das discussões e das exposições realizadas na sociedade, “[...] ainda há dificuldades para perceber que a atividade humana sobre o meio ambiente natural está transformando as condições de vida e sobrevivência, no lugar onde vivem, bem como no planeta” (GUERRA; BAUER, 2015, p.235).

No contexto atual de desproteção socioambiental, o Brasil enfrenta uma “era de destruição” ainda maior no governo de Bolsonaro, iniciado em 2019, cujas ações e decisões enfraquecem as lutas diárias em prol do processo de formação socioambiental crítica e emancipatória:

Com o primeiro ano do regime Bolsonaro, o Brasil bateu o recorde de desmatamento na Amazônia dos últimos dez anos [...] apresentando, portanto, o risco de detonar um processo de savanização dessa floresta tropical, uma transformação capaz de gerar um desequilíbrio ambiental de dimensão monumental [...] e todo esse desequilíbrio ecossistêmico em larga escala, que ainda por cima ocorre em função da expansão agropecuária (LAYRARGUES, 2020, p.15).

Assim sendo, é evidente o contexto neoliberal atual que estrutura as relações socioambientais, em que o escopo econômico e político se fortalece, enraizando comportamentos desiguais e excludentes, concretizados por poderes unilaterais e verticais, de alienação e de exploração dos mais dominantes diante dos menos favorecidos, “seja nas relações de classe, gênero, étnicas, coloniais e entre as nações nortesul” (GUIMARÃES; CARTEA, 2020, p. 23).

Nesse âmbito, observa-se a prevalência de um modo de lidar com o meio ambiente marcado pelo antropocentrismo, tal como descrevem Guimarães e Cartea (2020, p. 25):

A exacerbação por esse modo de pensar e viver do poderoso indivíduo humano (alguns), tem levado ao extremismo do individualismo, do sectarismo, do fundamentalismo. Vivemos um momento de crise aguda, em que as referências disjuntivas e simplificadoras não conseguem dar conta de problemas cada vez mais complexos da modernidade, como as questões socioambientais [...].

Portanto, a inquietação da formação do processo de construção por um global mais justo, equilibrado, inteligente, consciente e sensível está inserida nesse contexto de tendências antropocêntricas. O papel da educação, examinado aqui pela ótica dos gestores, refere-se à consideração e à discussão desses variados contextos socioambientais que impactam o meio ambiente e a sociedade e adquire uma importância social bastante relevante, já que os efeitos sentidos por esse modo de proceder às questões socioambientais “[...] se complexificam porque atingem prioritariamente as populações mais vulneráveis, porque dificultam o combate da pobreza preexistente e porque implicam em uma urgência temporal” (LIMA, 2018, p. 156).

Nesse sentido, ao pensar na complexidade das questões socioambientais, permitindo-se as explanações das perspectivas que embasam o processo de ambientalização, é imprescindível um olhar atento para a perspectiva política, social e cultural, com suas subjetivas e abundantes compreensões diante das realidades socioambientais. As instituições superiores de educação, enquanto lugares formadores, são espaços que favorecem esse olhar, pois, ao mesmo tempo em que servem ao propósito do ensino, são permeados por visões, ações e tendências que se refletem diretamente na forma como ocorre (ou não) a ambientalização.

A ambientalização curricular carrega, em sua percepção teórico-prática, além da incorporação do processo ambiental nas “temáticas” componentes curriculares instituídos nas ementas das instituições superiores de ensino, as inter-relações dos significados socioambientais no ambiente. Dessa forma, não é apenas nos limites do currículo que ela acontece e pode ser observada, mas também nos diálogos dos agentes educacionais, nas experiências vividas e vivenciadas em uma práxis socioeducacional, a fim de proporcionar a construção do processo identitário para a formação do(a) futuro(a) professor(a) (WASZAK; SANTOS, 2020).

Diante disso, com o propósito de atender aos objetivos desta pesquisa e de perceber diferentes sujeitos que se constituem como coordenadores(as) de cursos de licenciatura da UFS que abordaram, de alguma forma, o contexto socioambiental em seus projetos políticos de curso, realizou-se uma análise baseada nos estudos e teorias envoltos pela EA crítica.

As entrevistas semiestruturadas foram feitas de acordo com a disponibilidade e com as prioridades para aceitação dos sujeitos, ou seja, conforme a vontade de cada um deles(as) de colaborar com o estudo. Dentre os cursos em cujos projetos foram encontrados indícios da presença da EA, seis tiveram seus respectivos coordenadores entrevistados, além de dois coordenadores(as) administrativos de ensino, totalizando-se, assim, oito entrevistas semiestruturadas.

Para a manutenção do sigilo da identidade dos participantes, estes foram identificados da seguinte maneira:

Quadro 4 - Sigla e identificação dos(as) coordenadores(as) da UFS em seus diversos *campi*

Sigla	Identificação
C1[AI]	Coordenador(a) 1: Administrativo e Infraestrutura
C2[AI]	Coordenador(a) 2: Administrativo e Infraestrutura
C1[CL]	Coordenador(a) 1: Curso de Licenciatura
C2[CL]	Coordenador(a) 2: Curso de Licenciatura
C3[CL]	Coordenador(a) 3: Curso de Licenciatura
C4[CL]	Coordenador(a) 4: Curso de Licenciatura
C5[CL]	Coordenador(a) 5: Curso de Licenciatura
C6[CL]	Coordenador(a) 6: Curso de Licenciatura

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como forma de obter uma interpretação de dados organizada e inteligível, as perguntas realizadas foram divididas em blocos que figuram em cinco subseções distintas, nas quais constam as categorias encontradas após a leitura atenta das respostas e a sua discussão.

4.1. O que é ambientalizar a universidade pública?

A resposta a essa pergunta não é tão simples quanto possa parecer. Envolve uma abrangência de valores e de fatores que, embora intrínsecos às relações estabelecidas

entre meio socioambiental, estão invisibilizados, principalmente quando se trata de EA. Afinal, às formas de lidar com a crise socioambiental, às soluções e às ações planejadas e disseminadas como caminho para a sua superação estão ligados conceitos que não levam em consideração as relações humanas, mas sim apenas o desequilíbrio originado pelo agir humano (elemento encarado como externo ao meio ambiente).

Nesse sentido, pode-se dizer que entre ambientalização e EA existe uma relação de inseparabilidade, como se depreende das palavras de Krammel e Baldin (2017, p.277):

[...] entende-se que a ambientalização é um processo e a Educação Ambiental pode ser a tecnologia utilizada para viabilizar recursos capazes de disseminar, nas universidades, uma nova maneira de compreender o mundo. Essa compreensão envolve o mundo da forma como ele é, com todas as potencialidades e limitações, e também visa que a sociedade atue de modo que as potencialidades sejam exploradas e as limitações sejam superadas e compensadas.

Logo, não existe ambientalização sem EA, já que possibilita que a universidade incorpore e desenvolva, em todos os seus setores, um trabalho crítico e empoderador voltado à dimensão socioambiental. É por isso que a forma como a EA é encarada e abordada reflete-se diretamente no processo de ambientalização da universidade, o qual, por sua vez, não se restringe aos currículos dos cursos, embora possa ser facilmente visualizado (ou ter sua ausência observada) em meio aos conteúdos e práticas previstos pelos componentes curriculares.

A EA é desenvolvida por atores e instituições sociais diversos que têm em comum valores e normas, mas, simultaneamente, diferenciam-se em relação às concepções e às propostas relacionadas às problemáticas socioambientais (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Dessa forma, há diferentes correntes político-pedagógicas de EA, que variam entre a conservação e a transformação social, de acordo com suas características pedagógicas, políticas, éticas e epistemológicas (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Isso necessariamente influencia a visão sobre ambientalização curricular e explica o quanto esta é permeada por diferentes posturas dentro de um mesmo espaço que está localizado em uma mesma comunidade.

Nesse ponto, cumpre destacar o que está implicado na expressão “universidade pública”. Para além de um prédio em que ocorrem aulas, planejamentos e decisões educacionais, a universidade pública é um fato social e, sendo assim, reúne, institui e julga crenças, valores e condutas que circulam na sociedade e que determinam o seu desenvolvimento (FARIA; WALGER, 2020). Desse modo, ambientalizar a

universidade pública remete à incorporação da dimensão socioambiental a um conjunto socialmente e politicamente referenciado, cujo projeto de instauração e de desenvolvimento segue uma determinada ótica e determinados interesses que não são facilmente identificados sob um olhar superficial destinado às superfícies físicas e aos currículos propostos.

Considera-se que gestores e coordenadores são parte essencial desse projeto, pois trazem e aplicam visões socialmente determinadas ao espaço (material e imaterial) da universidade pública. Desta feita, esta primeira subseção discute a ambientalização da universidade pública a partir das opiniões e dos conhecimentos trazidos por esses profissionais que estão à frente de cursos de licenciatura e que podem revelar algumas das faces ideológicas, subjetivas e políticas da ambientalização dentro do contexto universitário.

Para isso, foram feitas as seguintes perguntas: O(A) senhor(a) conhece o conceito de ambientalização curricular? Se sim, o que sabe sobre?; O que você entende por ambientalizar a universidade pública?; Como o(a) senhor(a) explica a ambientalização curricular na universidade pública?

Após o exame das respostas a essas primeiras questões, identificou-se que não há consenso entre os participantes sobre a ambientalização curricular na universidade pública. Pelo contrário, as visões e concepções são bem distintas entre si. No entanto, algumas confluências puderam ser apontadas, iniciando-se pelo grau de definição dos conceitos apresentados.

Dos oito entrevistados, três (37,5%) apresentaram entendimento e conceito bem definidos, entendendo-os aqui como conceituações e descrições que se aproximam do que a literatura pontua sobre a ambientalização. Em contrapartida, cinco (62,5%) coordenadores demonstraram entendimento e conceito que se ligam em parte ao que encontramos na literatura, porém focam apenas em um aspecto da ambientalização, qual seja, a inserção das questões socioambientais no currículo.

Seguem duas falas que expressam, respectivamente, essa diferença no teor das respostas:

E ambientalizar, nesse sentido, a formação é a gente pensar, né... é um **processo formativo super amplo** de formar o sujeito de uma **forma integral**, né, não é aquela formação técnica tecnicista [...]. Então para mim ambientalizar é tá disposto a formar o indivíduo na sua integralidade o tempo inteiro na universidade [...] (C2[AI], grifos nossos).

[...] o que eu entendo é justamente isso, de tentar **trazer a questão dos problemas relacionados à... ao ambiente para questão da licenciatura e do ensino** (C5[CL], grifo nosso).

Observou-se que as respostas que contêm uma concepção mais complexa da ambientalização na universidade pública tocam em diferentes aspectos do ensino, como o aproveitamento do tempo em que o(a) discente se encontra na instituição e os efeitos que a formação permeada pelo socioambiental — e, por isso, integral — geram nesse estudante dentro e fora da universidade. Em outro extremo, as respostas com caráter mais pontual simplificam a amplitude da ambientalização ao nível do currículo amplo, sem contemplar os aspectos sociais, políticos, econômicos e subjetivos inerentes a esse processo.

Com relação às categorias emergentes, foram identificadas concepções e informações que se aproximam do escopo da EA crítica e da EA conservacionista/pragmática, de modo que cada uma dessas vertentes se configurou como uma categoria. Além disso, observaram-se ideias que remetem a uma ambientalização evidentemente administrativa, sendo reunidas em uma categoria própria, embora possam ter relações com as duas anteriores. Vale dizer que muitas das respostas se encaixam em mais de uma categoria, já que trazem uma multiplicidade de conteúdos que se aproximam do escopo de uma ou de outra vertente de EA.

A ambientalização nos moldes da EA crítica foi evidenciada nas falas do C2[AI] e dos C2 e C3 coordenadores(as) de cursos de licenciatura. Trata-se da ambientalização vista como um processo formativo amplo e integral que ocorre em todos os espaços da universidade por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão. A atuação junto à comunidade em que a instituição está inserida é uma das características apontadas para esse processo que merece atenção:

E pensando em universidade pública, porque sua pergunta é da universidade pública, né, essa interação se estende ainda mais para comunidade, né, fora da universidade. Então acho que a universidade pública, além de informar os seus profissionais, ela dá respostas para o público para além dos seus muros. Então pensar ambientalização, nessa pergunta que você me fez, ainda precisa incluir toda a sociedade, precisa dessa resposta e contribuir também para essa formação integral (C2[AI]).

Ao se estender para fora da universidade, englobando a comunidade, a ambientalização reveste-se da transformação da realidade social, que é um dos

conceitos-chave da macrotendência crítica (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Assim, unindo formação e atuação, a ambientalização contribui com o empoderamento do sujeito diante das violências impostas pelo sistema econômico.

A ambientalização conservacionista/pragmática remete, na verdade, a duas vertentes de EA que estão relacionadas. Embora Layrargues e Lima (2014) as abordem separadamente, reconhecem que a pragmática é a continuação da conservacionista, numa tentativa de se adequar ao contexto social e econômico moderno. Trata-se de uma forma de ver a crise socioambiental apenas num nível superficial e individual, sem a pretensão de reconfigurar a ordem vigente, e isso foi identificado nas respostas a partir da referência a atitudes práticas de conservacionismo (descarte de resíduos, coleta de resíduos/seletiva) e a uma formação direcionada à conscientização/sensibilização em detrimento da atuação crítica sobre a realidade e baseada em temas e conceitos. A seguir, consta uma das respostas nesse sentido:

Na realidade, eu vejo coleta seletiva, eu vejo um monte de coisa aí que poderia ser feito. [...] Então eu acho que quem tá na gestão da Universidade... tá lá as lixeirinhas... muita coisa tem que fazer, não adianta você botar adesivo 'lixo' e falar: isso aqui [é] educação ambiental, isso aqui é comprometimento socioambiental, se você efetivamente não tem um programa de conscientização. **É necessário conscientizar, depois talvez educar** (C6[CL]).

Dessa fala, pode-se extrair a ideia de que não adianta colocar lixeiras ou equipamentos se não houver uma política mais incisiva. Precisa de uma ação conjunta coesa que ainda há muito a ser feito e que a responsabilidade recai muitas vezes sobre a gestão, reduzindo-se a dimensão socioambiental a ações conservacionistas que são do escopo de quem ocupa cargos administrativos da universidade, sem que sejam atribuídas ao ensino as suas devidas responsabilidades. Isso fica ainda mais evidente no último trecho da fala, no qual se dá mais importância à conscientização, que se relaciona diretamente às atitudes a serem ou não tomadas, do que ao processo educacional.

Assim, está-se diante de uma concepção concernente com os interesses do poder hegemônico, para o qual é mais interessante a “massa” que pensa e age individual e pontualmente, sem questionamentos, do que pessoas que enxergam além do conservar e reciclar. Sobre isso, Faria e Walger (2020, p.15) revelam a ligação dúbia entre a instituição chamada “universidade” e o modo de produção capitalista neoliberal: ao mesmo tempo em que reúne conhecimentos, informações e ações capazes de lançar um

olhar crítico ao modelo capitalista e às práticas sociais e políticas dominantes, questionando suas bases, a universidade serve a esse mesmo modelo, ao produzir profissionais que, com o seu trabalho, irão alimentá-lo e estudos que, com suas descobertas, irão potencializá-lo, sendo, por isso, de suma importância para a expansão capitalista. Essa contradição é visualizada na forma como a EA e a ambientalização são encaradas entre pessoas que trabalham numa mesma instituição — ora a libertação das influências hegemônicas, ora a sua total subserviência.

Por fim, chama-se atenção para alegações que relegam a EA e a ambientalização curricular a áreas do conhecimento específicas. Entre as respostas a essas primeiras perguntas, as dadas pelos coordenadores número 4 e 5 destacam-se por remeterem a falta de conhecimento justificada por não ser “da área” e a uma visão da EA como uma área/ componente curricular específica:

Não conheço muito, né, não é como... não é minha área do conhecimento, então não tenho conhecimento profundo sobre a ambientalização curricular (C4[CL]).

Uma pergunta meio que complexo. Na verdade, assim, como eu te falei, não é o que eu trabalho... (C5[CL]).

Essas respostas são exemplos da fragmentação curricular gerada pela hiperespecialização do conhecimento científico, cuja presença no ensino torna os saberes estanques, desconectados e fechados. Dessa forma, a complexidade da ambientalização curricular é negligenciada, pois é reduzida a um componente curricular específico, sem diálogos com outros campos, quando, na verdade, é um fenômeno com múltiplos e contínuos significados para a vida humana, impossível de ser reduzido a um único objeto (ANDRADE et al., 2018).

No entanto, o mesmo coordenador 4 traz, em sua fala, uma denúncia acerca dessa fragmentação:

[...] eu vejo ela [a ambientalização] **muito mais presente em alguns cursos do que em outros**. Eu vejo muito mais presente, por exemplo, nos cursos de licenciatura do que nos cursos de bacharelado. Eu vejo ela presente em **cursos como Pedagogia, Geografia e Biologia**, mas eu não vejo para gente de uns cursos de exatas, matemática, de química... (C4[CL], grifos nossos).

De fato, na pesquisa documental, os PPC dos cursos citados pelo participante foram os únicos que apresentaram indícios de abordagem socioambiental, além do curso de Química. Essa prevalência da ambientalização nas “áreas afins” e nos cursos de

licenciatura vai de encontro ao seu caráter abrangente e torna distante a obtenção de uma universidade verdadeiramente ambientalizada.

Na ambientalização pensada administrativamente, agruparam-se as respostas dadas pelos coordenadores de curso 2 e 6 e pelo C1[AI], que trouxeram o processo de ambientalização na forma de construção e adaptação de espaços físicos; dependente das decisões políticas e de gestão, com foco no âmbito institucional; e como um conjunto de normas a serem cumpridas pela universidade e pelos cursos. Eis um trecho de uma das falas:

Eu acho que deve ser uma ambientalização de ordem estrutural... não é... que parta também pela estrutura administrativa da universidade (C1[AI]).

Embora não seja uma tendência específica de EA, configura-se como um conjunto de concepções que relegam a ambientalização única e exclusivamente ao setor administrativo da universidade, alocando-a em meio aos procedimentos e processos gestacionais de incumbência do chamado “alto escalão”. Acompanhando essas visões, há a menção a problemas e desafios oriundos das decisões tomadas pela gestão:

Então, não vejo se a universidade vai se movimentar nem sempre na velocidade que a gente quer, nem sempre as mudanças que a gente almejaria... que avanços é importante à gente. **Às vezes tem retrocessos que depende de gestão, depende de políticas, depende de pessoas que estão à frente;** mas eu acredito que isso é um caminho sem volta. [...] exemplos de coisas na universidade é a **descontinuidade de projeto por conta de gestão**, esquecem da política orçamentária, toda hora é um corte na educação (C2[CL], grifos nossos).

Com essa constatação, delinea-se uma das necessidades mais evidentes enfrentadas pela educação brasileira, o incentivo financeiro, que afeta o sistema educacional como um todo e traz barreiras ao desenvolvimento da ambientalização curricular e institucional. Logo, não é à toa que professores(as) e coordenadores(as) o mencionem, como na pesquisa de Andrade et al. (2018), na qual o tópico questão financeira foi o segundo desafio à ambientalização curricular mais citado pelos participantes. Essa e outras problemáticas são melhor discutidas na subseção seguinte.

4.2 Desafios da incorporação da ambientalização curricular nos cursos de licenciatura

Inicialmente, vale lembrar que a Resolução nº 2/2012 do Conselho Nacional de Educação, responsável pelo estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), diante do papel fundamental e transformador da EA nas diversas práticas humanas e na formação dos indivíduos, tornou obrigatória a inserção desse processo educacional nos projetos que embasam a educação brasileira. Para os cursos de nível superior, essa é uma condição para que seja credenciados, autorizados e reconhecidos. Com isso, a ambientalização curricular deixa de ser uma opção e passa a ser uma ação regulada legalmente.

Porém, ambientalizar cursos com propostas e delineamentos muitas vezes díspares, sob a influência de um ensino tradicionalmente fragmentado, não é tarefa das mais fáceis, principalmente porque envolve a superação de uma ideologia marcada pelo poder. Desta feita, esta segunda subseção procura desvendar os principais desafios e potencialidades na inserção da ambientalização aos currículos dos cursos de licenciatura, na visão dos coordenadores entrevistados.

Em seqüência, encontram-se os principais desafios apontados, divididos em suas categorias.

Quadro 5 - Categorização dos desafios na inserção da ambientalização curricular dos cursos de licenciatura

Gestão	Ensino
Visão descontextualizada sobre o meio ambiente	Convencer o aluno de que ele deve trabalhar a EA
Foco na ambientalização e na sustentabilidade relacionadas à gestão	Visão da EA como uma temática: reducionismo e perspectiva fragmentária
O lugar da EA no currículo dos cursos: últimos períodos	Falta de conhecimento dos professores
	Ultrapassar o âmbito da informação
	Ênfase no domínio do conceito
	Falta de preocupação da sociedade
	Não ser “da área”
	Dificuldade em colocar a teoria em prática

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Observou-se que não houve um padrão de desafios e de potencialidades mencionados. Cada resposta se ateve a diferentes aspectos, numa abrangência de conteúdos que impossibilita a quantificação.

No primeiro bloco, estão os desafios que se ligam diretamente à forma como a gestão da instituição lida com as questões socioambientais. Destaca-se a confusão entre

a ambientalização curricular e a ambientalização dos espaços físicos da universidade materializada no projeto de desenvolvimento institucional, segundo o C2[AI]:

[...] a cada quatro anos, sempre que troca de reitor, de gestão, eles pensam no PDI, que é o projeto de desenvolvimento institucional que vai valer quatro anos. Se você analisar esse documento, né, ele pensa ambientalização — ou o tema ambiental, vou chamar assim — [como] o recurso hídrico, energético, espaços físicos de acessibilidade; ele vai pensar a segurança do ambiente, então **eles sempre vão fazer associação do ambiente com recursos e espaços físicos**, e eu falo para você que isso já é um problema, porque **a gente consegue avançar pouco, né, num processo formativo** (C2[AI], grifos nossos).

Dessa exposição, extrai-se uma crítica que remete diretamente à visão superficial da ambientalização, dedicada a apenas alguns espaços da universidade. Isso é certamente problemático, considerando-se que o elemento humano é essencial a esse processo, mas passa a ser ignorado, enquanto espaços físicos são aperfeiçoados para seguir um padrão pré-estabelecido. É, pois, uma visão descontextualizada do meio ambiente, cuja influência vai se alastrando por toda a instituição, já que está na sua base e advém de decisões tomadas nas altas posições da hierarquia organizacional.

Essa influência advinda da gestão é tão evidente que, conforme o(a) mesmo(a) coordenador(a) citado, fortalece uma prática comum entre os(as) professores(as) e que dá continuidade ao empobrecimento do currículo em termos socioambientais:

Então quando eu percebo... quando chega para mim uma reformulação curricular, se for licenciatura é obrigado... se já tem uma fragilidade na concepção de ambiente, de educação ambiental da gestão, fica difícil, então é muito difícil para mim, e aí o que é que eles fazem, esses gestores/coordenadores de curso? Muitas vezes, se eles não são da área, principalmente, eles querem cumprir tabela para cumprir com o que é determinado. Para uma temática que é muito importante em termos de gestão de curso, se o curso não for totalmente afinado com a temática, ele vai ficar no básico do básico do básico (C2[AI]).

Percebe-se aqui uma problemática que remete, mais uma vez, à fragmentação do saber. Devido à concepção excessivamente conteudista e técnica do ensino brasileiro, o professor tem sua competência medida de acordo com a sua capacidade de “decorar” informações próprias à sua área. Nesse contexto, incorporar conhecimentos e práticas vistas como alheias ao objeto do curso/componente curricular é visto como prejudicial ao status profissional (SANTOS, 2018).

Sobre os desafios na área do ensino/pesquisa/extensão, identifica-se que estão profundamente relacionados ao conhecimento acerca da EA. Ultrapassar o âmbito da informação é visto como condição para a transformação verdadeira “*como cidadão e como profissional*” (C3[CL]). Isso liga-se à ideia do(a) professor(a) enquanto capaz de alterar hábitos, pensamentos, visões e a postura adotada frente à realidade a partir de sua prática pedagógica. Para isso, é preciso levar o estudante a entender o potencial transformador da informação, para que esta se torne um caminho para a ação efetiva na vida e na profissão.

Na fala do(a) coordenador(a) 6, essa dificuldade é mencionada com uma outra questão:

[...] você convencer um aluno **de certos bairros** que é preciso, né, sei lá, na coleta seletiva de lixo, seja o que for, qual viés, né, de educação ambiental. Esse é um grande desafio (C6[CL], grifos nossos).

Trata-se de uma perspectiva conservacionista e pragmática relacionada a um ideal social marginalizante, porquanto relaciona a dificuldade de aderir a uma prática conservacionista reforçada pela mídia ao pertencimento local/social. Além dessa redução totalmente contrária ao escopo da EA crítica, o convencimento pretendido é insuficiente para a transformação efetiva e para que a sociedade realmente se preocupe com a EA, pois não adquire a significância e o reconhecimento com suas próprias questões, mais íntimas, mais pertencentes às profundezas do seu interior.

À questão do domínio dos conceitos, liga-se ao que os(as) coordenadores(as) 3 e 4 abordam sobre o estágio supervisionado, que é visto como a oportunidade para estes conceitos serem trabalhados e apoderados pelos(as) alunos(as), num exercício prático que pode ser continuado após a conclusão do curso.

Em relação às potencialidades, estas dizem respeito sobretudo ao poder de atuação que a EA proporciona.

Quadro 6 - Potencialidades na inserção da ambientalização curricular dos cursos de licenciatura

Potencialidades
-A EA é uma postura diante da vida e inerente a ela
-Relação com dimensões educacionais e sociais — agricultura familiar, segurança alimentar, Educação do Campo
-Projetos criativos que sensibilizam e estimulam o trabalho com a EA de uma forma crítica e a revisão das ementas das disciplinas
-A sensibilização em relação a necessidades ambientais e políticas no nível local (em Sergipe) e sua influência na forma de pensar a curricularização
- A integração e a problematização das questões que afetam o mundo e o país
-Empenho dos professores “da área”: desenvolvimento de pesquisa, grupos de estudo e de projetos de extensão
-O trabalho com o aluno o torna um multiplicador da dimensão ambiental

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Segundo foi identificado, as potencialidades se revelam como ideias e soluções para lidar com os desafios impostos à ambientalização curricular. Pode-se dizer que são ações e desdobramentos resultantes da extensão, que foi apontada pelo(a) C2[AI] como uma possibilidade da EA, por envolver a perspectiva da EA como “transformação social” (e isso ultrapassa qualquer limite teórico-metodológico-curricular):

[...] o que eu tenho percebido é que... que os cursos que possuem educação ambiental ou que têm alguma afinidade, eles visualizam nesses componentes curriculares a possibilidade de tá atendendo a essa resolução da extensão, ou seja, **eu vejo na prática da Universidade que eles percebem muito a educação ambiental como algo a dar respostas à comunidade**; eu avalio nesse como algo muito bom, né? Eu não acredito nessa educação ambiental que é teórica; na educação ambiental, para mim, ela é pensar, transformar a realidade e pensar na prática, né? [...] **A extensão vem agora com uma possibilidade. De fato, você enxergar a educação ambiental como um... como transformação social, como que dá respostas à comunidade**, como... como algo que é prático, né? Eu acho que isso é bastante proveitoso que mais outra questão (C2[AI], grifos nossos).

A resolução que o(a) coordenador(a) cita é a Resolução CNE/CES nº 7/2018, que dispõe sobre as diretrizes para a extensão na Educação Superior Brasileira, delimitando que as atividades devem ocupar 10% da carga horária total dos cursos de graduação e compor a matriz curricular. Como a extensão universitária se caracteriza pela interação direta entre a universidade e a comunidade na qual ela se situa, permite uma compreensão de conceitos em diálogo com problemas enfrentados pela sociedade atual e com a atuação em prol da sua superação. Diante disso, para o(a) coordenador(a), os cursos que incorporam a EA e afins vêm nos projetos de extensão uma forma de atender às disposições legais e, ao mesmo tempo, de utilizar as questões socioambientais para aproximar a teoria vista nos cursos da comunidade.

Certamente, essa é uma forma de “*não estar fechado na redoma da universidade*” (C2[CL]), alusão a ultrapassar os limites da instituição, referindo-se aos acontecimentos e às decisões políticas que têm afetado enormemente a EA e a formação profissional. Esse “*olhar de fora para dentro da universidade*” (C2[CL]) favorece a integração e a problematização das questões que afetam o mundo, o país e o local.

4.3 Projetos pedagógicos de curso a partir da perspectiva dos(as) coordenadores(as) dos cursos de Licenciatura da UFS

Esta subseção traz a análise das falas dos participantes com relação ao seguinte questionamento: Como está disposta, no projeto pedagógico de curso (PPC) do curso de licenciatura, a dimensão socioambiental? De que forma?

Aqui, o procedimento analítico guiar-se-á pelo diálogo com o que foi identificado e discutido na análise dos documentos, uma vez que se tratam dos mesmos projetos que serviram de objeto à pergunta ora discutida. Além disso, o documento intitulado “Orientações para elaboração e atualização de projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Universidade Federal de Sergipe”, elaborado pelo Departamento de Apoio Didático-Pedagógico (DEAPE) da referida universidade, serviu de norte para a categorização e para a discussão das falas.

Segundo consta nesse documento, o PPC caracteriza-se da seguinte forma:

O projeto pedagógico de curso (PPC) é um documento construído de forma coletiva e democrática que deve refletir e guiar a organização de um curso de graduação e sua concepção de ensino e aprendizagem, contendo diretrizes organizacionais e operacionais a fim de garantir a qualidade do ensino e a adequação às normas da educação nacional, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabelecidas pelo Ministério da Educação e das normas e finalidades institucionais (UFS, 2019, p.5).

Portanto, esse tipo de projeto envolve diversas questões inerentes ao ensino e ao fazer pedagógico, desde a forma como serão organizados os procedimentos e as atividades a serem desenvolvidas, com base nos objetivos propostos e nas regulamentações que regem o sistema educacional brasileiro, até o que se espera que o(a) aluno(a) concluinte retenha e demonstre em termos de conhecimento e de atuação profissional.

Essa amplitude em que o PPC está envolvido reflete-se na estrutura que lhe é atribuída. O documento de orientação da UFS enumera 20 elementos que devem,

necessariamente, constar em todo e qualquer projeto dessa natureza. Apesar disso, nas falas dos entrevistados, observa-se um direcionamento quase exclusivo a um único elemento presente nos PPC: a estrutura curricular. Isso é evidenciado no quadro em sequência, no qual essa categoria emerge como predominante em relação às demais:

Quadro 7 - Categorias relativas às respostas sobre os projetos pedagógicos de curso

Categorias emergentes	Quantidade de vezes	Unidades de sentido
Estrutura curricular	36	Disciplina (26) Currículo (6) Grade curricular (1) Ementas (1) Disciplina obrigatória (1) Disciplinas optativas (2)
Monografia e estágio curricular obrigatório	2	Estágio (1) Estágio educação ambiental (1)
Formas de incentivo à iniciação à pesquisa e à extensão	3	Extensão (2) Pesquisa (1)
Competências e habilidades a serem desenvolvidas	3	Sensibilização (2) Conscientização (1)
Metodologia adotada para a consecução da proposta	11	Aula prática (2) Teórico-prática (1) Conceitos (1) Relação com a própria realidade (1) CTS (Ciência Tecnologia Sociedade) (1) Trabalha com acessibilidade (1) Perspectivas culturais da educação e do ensino (1) Palestras (1) Eventos (1) Visitas técnicas (1)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como se pode ver, o foco dos(as) entrevistados(as) nessa pergunta sobre os PPC esteve na presença da EA em componente curricular do currículo. Apenas um coordenador não mencionou uma das unidades de sentido relativas a essa categoria, porém citou “ementas”, o que se relaciona diretamente com a estrutura curricular.

Esse foco vai de encontro ao caráter integrativo e participativo do PPC, bem como reduz a presença da EA a um documento tão importante para o planejamento e o desenvolvimento do ensino. A pouca presença da EA em outras partes dos PPC demonstra uma tradução insuficiente da realidade da formação docente e guia de modo pouco efetivo a incorporação da dimensão socioambiental nos cursos (MARCOMIN; PLÁ; MARCOMIN, 2019).

Ademais, a fragmentação do saber foi recorrente. Quatro dos seis coordenadores de curso se referiram a essa presença de modo desassociado e estanque, como se pode observar da fala a seguir:

Está passando por uma reformulação... nós temos duas disciplinas, na verdade, então voltados para área das ciências. Mas ela é vista de uma forma muito interdisciplinar, perdão muito disciplinar, e é isso que a gente precisa mudar (C1[CL]).

Esse mesmo(a) coordenador(a) ressalta a dependência da atuação de uma professora específica que, quando se aposentou, deixou um “desfalque”. Essa concentração no trabalho a determinados docentes espelha uma abordagem de EA unilateral, na qual falta ultrapassar os limites da “zona de conforto”, pois a responsabilidade pela abordagem da dimensão socioambiental acaba recaindo sobre aqueles profissionais que já possuem alguma afinidade, algum histórico e/ou disposição, enquanto a maioria, por não ter tido contato com a EA em sua trajetória acadêmica e profissional, mantêm-se afastados e certos de que o trabalho desenvolvido está sendo suficiente.

A superação dessa tendência envolve uma transformação profunda nas estruturas da educação. Como afirmam Andrade et al. (2018, p.199):

só uma mudança nas estratégias para educação ambiental pode propor um pensamento complexo [...] O intuito desse pensamento é superar as formas compartimentadas e desassociadas para que, assim, se possam religar os saberes do ensino, pesquisa, extensão e gestão, como uma aspiração que vislumbra a perspectiva da formação integral e de reforma da Universidade como um todo.

Para outros(as) dois(uas) coordenadores(as), é evidenciada a presença da EA de maneira abrangente no currículo, mas fica claro que ainda existem componentes curriculares que não tratam a EA, nem mesmo indiretamente:

Na verdade, a questão socioambiental está distribuída em algumas disciplinas do curso, né. Ela não estava exclusivamente numa disciplina, mas o tema educação ambiental perpassa por várias outras disciplinas... Essas disciplinas também discutem a questão ambiental, então assim, ela não é um tema que seja discutido absolutamente só em uma disciplina; lá tá dizendo discutida no âmbito do curso em outras disciplinas (C5[CL]).

Apesar disso, foram observadas referências a atividades de cunho prático que propiciam ao(a) discente uma relação mais próxima com o meio e, por isso, possuem a potencialidade de ultrapassar o foco na disciplinarização. Se inseridas nos projetos,

essas iniciativas estarão tornando-o mais próximo do que prega o documento de orientação para elaboração de PPC: “O Projeto Pedagógico de Curso deverá estabelecer meios de oferecer aos alunos uma formação global e crítica, capacitando-os para o exercício profissional, da cidadania e transformação da realidade” (UFS, 2019, p.5).

O perfil, as competências e habilidades dos profissionais egressos é uma das partes essenciais apontadas nesse documento, visto que remete às condições necessárias à atuação na realidade com a qual o indivíduo irá se deparar em sua profissão. Porém, apenas a sensibilização e a conscientização foram mencionadas nesse aspecto, o que faz a formação docente permanecer a serviço do poder hegemônico, concernente com a manutenção do sistema opressor vigente. Afinal, conscientes e sensibilizados, os(as) professores(as) se contentarão em realizar ações individuais e não chegarão aos aspectos mais profundos das problemáticas socioambientais. Mais que isso: irão formar, no mesmo molde, alunos(as) que auxiliarão na permanência desse encadeamento.

Para dois(uas) coordenadores(as), é vista a presença do estágio supervisionado como metodologia pedagógica para inserção da dimensão socioambiental:

Porque, se os estágios trabalhassem nesta dimensão, nessa questão ambiental, talvez fosse um dos temas a serem abordados, e isso não acontece (C2[CL]).

Só que uma das dificuldades é a gente colocar essa disciplina antes das disciplinas de estágio, para que possa ser mais uma área, um campo aberto para os alunos poderem trabalhar isso nos estágios, nos diversos campos de estágio (C3[CL]).

Dessa maneira, é identificado nas falas o reconhecimento da importância que o estágio supervisionado possui para o trabalho com a dimensão socioambiental. Como consta no documento de orientação para a elaboração dos PPC, “o estágio é definido como o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação do discente para o trabalho produtivo” (UFS, 2019, p.25). Logo, trata-se de um componente que favorece a ligação entre a formação e a atuação, oferecendo a oportunidade para produzir novos conhecimentos a partir daqueles que foram vistos em sala de aula e de gerar contribuições à sociedade.

No entanto, apesar de ser uma possibilidade bastante profícua, o estágio não pode ser visto como a única forma de se abordar as questões socioambientais; é necessário implementar a EA em outros momentos da formação docente, de modo integrado e contínuo.

4.4 O que dizem os projetos de pesquisa e as atividades de extensão sobre o contexto da dimensão socioambiental dos cursos de licenciatura da UFS?

Tomou-se como base, para a discussão da referida subseção, as formas de incentivo à iniciação à pesquisa e à extensão, cuja presença nos PPC dos cursos é um modo de enriquecer a formação com diferentes maneiras de construir conhecimentos:

No PPC precisam estar presentes ações que garantam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e permitam a flexibilização curricular. A indissociabilidade entre ensino e pesquisa é concebida como princípio pedagógico, não apenas se restringindo à iniciação científica ou a um componente curricular específico no currículo, mas como metodologia de ensino. A indissociabilidade entre ensino e extensão deve propiciar a inserção do aluno na realidade social de sua área de formação. Isso permite integrar teoria e prática e significa contextualizar o ensino na realidade local do mundo do trabalho para o qual o profissional está sendo preparado para desenvolver a sua responsabilidade social e cidadania (UFS, 2019, p.16).

Assim, parte-se da ideia de que essa tríade é intrínseca tanto ao planejamento dos cursos quanto à vivência na universidade, enquanto espaço que engloba teorias e práticas, ações e investigações. Tendo isso em vista, entende-se a essencialidade da forma como a ambientalização é concebida nesse contexto, sendo possível um entendimento coerente a partir das falas dos coordenadores. Logo, para esta terceira subseção, foram feitas as seguintes perguntas da entrevista semiestruturada: Há/houve projetos/atividades de pesquisa e/ou extensão e/ou ensino sob o escopo da dimensão socioambiental promovidos e/ ou incentivados por esta gestão? O Departamento no qual o(a) senhor(a) atua incentiva a implementação e/ou manutenção de componentes curriculares obrigatórios ou optativos, na perspectiva de uma formação de licenciandos(as) comprometidos(as) com a dimensão socioambiental?

Foram retiradas a partir das respostas as seguintes unidades de sentido diante das categorias emergentes, como segue o quadro 08:

Quadro 8 - Categorias e unidades de sentido para as respostas referentes à tríade ensino/pesquisa/extensão

Categorias emergentes	Unidades de sentido
Inserção disciplinar	-Presença da disciplina EA na grade curricular -Atuação restrita a professores específicos - Pesquisa e extensão restritas aos projetos pedagógicos dos cursos “da área”: Química, Geografia e Biologia
Projetos/atividades voltados ao conservacionismo/pragmática	- Projeto de extensão sobre a coleta seletiva -Trabalho sobre o uso de copinhos descartáveis
Inserção transdisciplinar	-Saberes, conhecimentos e disciplinas que fazem parte da dimensão socioambiental -“Questões socioculturais” em diálogo com a percepção ambiental

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir da categoria emergente “Inserção Disciplinar”, evidencia-se uma unidade de sentido bastante significativa à discussão da AC nos cursos de licenciatura. Os(as) coordenadores(as) C1 e C4 aludem à presença do componente curricular na ementa curricular, sem mencionar projetos ou atividades.

Não posso lhe dizer por completo, institucionalmente. Dentro do departamento nós temos as vagas dentro da grade curricular para essa disciplina (C1[CL]).

E a presença da EA na grade curricular do curso gerido pelo(a) coordenador(a) 4:

Está inserida na grade curricular... a educação ambiental já está inserida na grade curricular em componentes curriculares obrigatórios; ela é ofertada como disciplina obrigatória no curso. Então a gente já tem esse compromisso (C4[CL]).

O coordenador C3 também menciona esse aspecto, mas do mesmo modo faz referência à própria pesquisa sobre nanotecnologia voltada para o meio ambiente e a um projeto de extensão sobre a coleta seletiva (conservacionista/pragmática). Além disso, traz uma perspectiva de mudanças a partir da implementação do novo PPC do curso. Isso é visto como um fato que necessariamente irá implementar a dimensão socioambiental no âmbito do curso.

Eu trabalho com uma parte da minha pesquisa sobre meio ambiente... nanotecnologia voltada para o meio ambiente... Como já foi citado, projeto de extensão voltado, por exemplo, para a educação da coleta seletiva, e tem outros professores e professores que também trabalham com tanto na área de extensão complementar em relatar os fatos (C3[CL]).

A perspectiva de mudanças materializada na expressão “fase de implementação do novo PPC”, embora transpareça a expectativa de que irá trazer uma inserção da EA para o curso, é acompanhada da ideia de que as ações se sobrepõem aos componentes curriculares.

Sim, porque eu estou considerando que a gente vai passar por uma fase de implementação do novo PPC; antes eu poderia dizer sim também, mas não indicando componentes, e sim ações, como a gente já citou... são voltadas para a temática socioambiental, mas levando em consideração, né... Nós temos um PPC aprovado sim, é um projeto que tenham discussões com temática socioambiental na disciplina desde o primeiro semestre... e a temática da Educação Ambiental como disciplinas da área de ensino de disciplinas e nas outras áreas... então consideramos que sim, nós temos discussões e componentes curriculares que trabalham (C3[CL]).

Já o(a) C2 menciona “seminários integradores” e aponta que os estágios não trabalham a dimensão ambiental, argumentando que isso é um dos motivos para a EA não ser abordada devidamente, uma vez que “não tem esse despertar para a importância de outros componentes curriculares”.

Já falei que tem seminários integradores. Eu acho que deveria ser trabalhado mais interdisciplinarmente, porque, se os estágios trabalhassem nesta dimensão, nessa questão ambiental, talvez fosse um dos temas a serem abordados, e isso não acontece. Eu acho que é uma fragilidade... porque não tem esse despertar para a importância das outras disciplinas, né, dentro do processo de alfabetização da iniciação da leitura da escrita (C2[CL]).

No caminho da fragmentação do saber, o(a) coordenador(a) C5 informa que há um(a) professor(a) específico(a) responsável pelo componente curricular EA e que realiza projetos de extensão envolvendo a dimensão socioambiental.

Responsável pela disciplina educação ambiental. Ele trabalha com esse sistema, então o professor... de educação ambiental e ele tem projeto de extensão sim que trabalham com a parte da educação ambiental... tem um projeto dele com essa parte também de ir na comunidade então tem muita coisa que ele fez que ele faz com esse tema (C5[CL]).

O(A) C6 também foca na atuação de um(a) professor(a) em particular que trabalha com o “projeto Sala Verde”.

Nós temos projetos... educação, e sugeriu nessa disciplina educação ambiental, falando sobre educação ambiental no departamento, e alguém que é muito ativa lá nela participam de um projeto da Universidade se eu não me engano é sala verde (C6[CL]).

Dessa maneira, visualiza-se a tendência de concentrar os trabalhos de EA em iniciativas pontuais que professores com certa afinidade realizam.

Em outro extremo, aponta-se o apanhado sobre saberes, conhecimentos e o componentes curriculares que, de uma forma ou de outra, englobam a dimensão socioambiental referido pelo(a) coordenador(a) C2. Este(a) traz à discussão Direitos Humanos; Corpo, Gênero e Sexualidade; debates acerca das relações de poder; EA crítica e Saberes Populares em comunidades indígenas e quilombolas.

Com certeza, né, com certeza. Eu acho assim, diretamente eu poderia citar para você a disciplina de educação ambiental... **disciplina de educação, de estudos de caso, tendências pedagógicas trabalhando com a questão dos Direitos Humanos.** Quando você vai falar Direitos Humanos, vai pensar: mas o que que entra na dimensão socioambiental? 100% né? **Porque isso, se você não tem direito à moradia, se você não tem direito a uma vida de segurança, mais qualidade, saúde, essa dimensão social tão importante, vai ter implicações diretas no lugar que essa pessoa vive, em como ela vive e nas suas relações.** Então assim... posso dizer com segurança, **corpo gênero e sexualidade** que disciplina que você vai falar mais o quê que pensa da dimensão socioambiental tem tudo a ver, né, **porque é quando você vai trabalhar as relações de poder.** [...] Eu acho que eu vejo a gente ainda conhece pouco **dos saberes populares, por exemplo indígenas quilombolas, né, de comunidades agroecológicas** (C2[CL], grifos nossos).

[...] Eu, por exemplo, coordeno **um projeto que tá falando de livro didático, né, e aí a gente tá vendo como o gênero é percebido no livro didático,** que agora nós vamos para os professores da rede pública. Então assim, **não é direto, mas indiretamente a gente acaba botando essas questões... dessa dimensão, ora mais ambiental, área mais socioambiental...** Que tipo de sujeição que elas estão com seus corpos fabricados, a alimentação, suas condições **de direitos humanos básicos que teoricamente teriam que ser garantidos pela constituição** [...] (C2[CL], grifos nossos).

É imprescindível destacar que esse(a) coordenador(a) traz um resumo sobre saberes, conhecimentos e componentes curriculares que, de uma forma ou de outra, fazem parte da dimensão socioambiental. São eles: os Direitos Humanos, que constituem os direitos que fazem parte da dimensão social e que têm “implicações diretas no lugar que esse sujeito vive, bem como ela vive e nas suas relações”, o que revela uma visão da confluência entre as problemáticas sociais e ambientais como um todo inseparável. Nessa perspectiva, traz à tona a temática de corpo, gênero e sexualidade, por ser uma discussão acerca das relações de poder, voltada a dimensão da EA crítica, realizada em um projeto que estuda livros didáticos e como eles trabalham a

relação com os corpos fabricados e padronizados, a alimentação e os direitos humanos, discussões relevantes ao contextualizarmos a dimensão socioambiental na formação de futuros(as) professores(as) críticos e reflexivos.

A ambientalização curricular se mostra, cada vez mais, um campo promissor na área da gestão, ensino, extensão e pesquisa, eixos que articulam a temática ambiental nas Instituições de Ensino Superior e abrem possibilidades para uma reforma mais efetiva das ações. Nesse caminho, a mudança de paradigma influenciará a formação dos alunos dentro da abordagem socioambiental com base em problematizações reais das relações sociedade e ambiente (ANDRADE et al., 2018, p.200).

Acerca das respostas dadas pelos(as) coordenadores(as) do setor Administrativo e Infraestrutura de ensino, observa-se uma diferença fundamental. O(A) C1[AI] cita, como iniciativas que tratam a EA, a Residência Pedagógica e o PIBID, cuja programação, segundo ele(a), é advinda do contexto dos cursos aos quais estão vinculados. Nesse âmbito, o(a) coordenador(a) afirma que gera um incentivo a esses trabalhos dentro de sua atuação como gestor(a) e que, no acolhimento, leva em consideração as “questões socioculturais” em diálogo com a percepção socioambiental.

O programa residência pedagógica, o programa pibid... óbvio que acata tudo que vem dos... os coordenadores acatam aquilo que vem dos cursos. Não é mais toda a programação efetiva relacionada aos cursos de licenciaturas e bacharelados, elas **vêm a partir dos seus próprios cursos, e a gente incentivava na medida em que era possível tá considerando,** especialmente porque **trabalhava com a parte de gestão das licenciaturas e dos bacharelados...** no primeiro ano que a gente teve a frente, **houve o acolhimento dos novos alunos; a gente levou em consideração as questões socioculturais, tá? Dentro das questões socioculturais, percepção ambiental e como se trabalhar a educação ambiental nesse acolhimento** (C1 [AI], grifos nossos).

Já o(a) C2[AI] diz claramente que a iniciativa para esse tipo de trabalho não é da alçada do seu setor, como é observado na seguinte fala:

Quando você fala ‘gestão’, você tá pensando... mesmo não tem esse propósito, a gente não faz não, viu, nenhuma ação... eles têm programas, poderá... **se não tem essa função a gente só da assessoria a gente auxilia pedagogicamente. Se o professor chegar com essas questões, tá...** mas assim, de modo geral, que eu percebo **em termos de pesquisa e extensão, só aparecem nos projetos pedagógicos se o curso foi da área.** Então **química** é um que aparece muito, **geografia**

e a **Biologia** são os três cursos que trazem, no seu projeto político pedagógico. É essa discussão que o departamento trabalha, com extensões de pesquisa com esta temática. **O meu departamento na gestão não trabalha com ações** (C2 [AI], grifos nossos).

Nesse ponto, identifica-se uma contraposição com a fala do(a) C1[AI], pois este(a) insere o acolhimento e a abordagem do socioambiental em meio ao trabalho que realiza enquanto gestor(a). Na fala do(a) C2[AI], também se identifica uma denúncia à fragmentação do saber: “em termos de pesquisa e extensão, só aparecem nos projetos pedagógicos se o curso foi da área”, estando restritos a Química, Geografia e Biologia. Esse embate reflete claramente o quanto a ambientalização na universidade é sinônimo de falta de consenso, sendo marcada excessivamente pela subjetividade e pelo individualidade daqueles que estão à frente dos currículos e da instituição como todo, bem como dos(as) professores(as).

4.5 O que revelam os discursos da gestão da UFS com relação às questões socioambientais?

Iniciamos esta última subseção com um olhar sobre a perspectiva da dimensão socioambiental a partir da gestão administrativa de ensino vista de dentro, explicada por gestores(as), de forma a tentar explicar fatores e significados inerentes à ambientalização dentro do contexto da gestão educacional. Foi feita a seguinte pergunta: Você percebe ou identifica a gestão atual da UFS como engajada com questões socioambientais? De que forma? Descreva.

Diante desse contexto, foram classificadas categorias emergentes e suas unidades de sentido como forma de organização de pensamento crítica e reflexiva, de acordo com o Quadro 09, a seguir:

Quadro 9 - Categorias e unidades de sentido referentes ao engajamento da gestão em relação às questões socioambientais

Categorias emergentes	Unidades de sentido
Aspectos políticos	- Mudança de gestão - Multiplicação de visões na hierarquia
Documentos de gestão	- Escrita x ação - Cumprimento de diretrizes
Estrutura curricular	- Ementas que se contradizem - Competências e habilidades - EA pragmática

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como se pode observar, o foco dos(as) entrevistados(as) nessa indagação esteve na dimensão da AC principalmente voltada aos aspectos políticos, documentos de gestão e à estrutura curricular. Cabe destacar a descontinuidade e o fortalecimento da fragmentação da EA no processo de AC no Ensino Superior voltados aos aspectos políticos, partindo da gestão:

Na atual gestão, não tem como responder isso, porque é uma gestão nova, né, então não tem como responder não (C1[AI]).

É importante observar como a fala do(a) entrevistado(a) sobre a mudança de gestão revela uma descontinuidade do trabalho com a dimensão socioambiental de gestão para gestão. Até que ponto uma gestão pode descontinuar o trabalho da anterior? Lança-se tal pergunta com a motivação gerada pelo fato de o próprio gestor não ter respondido pelo trabalho que faz ou simplesmente fez. Disso, interpreta-se que a gestão atual está iniciando seus trabalhos de um ponto que não dá continuidade ao que foi feito antes, pois, de outro modo, o gestor teria bases para dissertar sobre a visão socioambiental que determina os trabalhos no presente. Esses fatores descaracterizam a AC contínua e permanente, crítica e reflexiva.

Ainda sobre a gestão administrativa, seguindo a vertente da descontinuidade e da contradição a uma práxis socioambiental, o(a) entrevistado(a) (C2[AI]) aborda: *“pregam essa ideia do que é sustentabilidade, que é o que tá mais em voga no sentido midiático, das engenharias e da inovação, e coloca isso no papel, mas nem isso eles conseguem promover.* Essa fala faz refletir sobre a diferença entre o que está escrito e o que é praticado diante dos documentos da gestão e volta-se à EA pragmática, influenciada pelo discurso preservacionista com base no apelo ao individual e na manutenção da ordem vigente. Isso porque, por trás dessas palavras, há a denúncia de que os documentos em questão se mantêm condizentes com a chamada “pauta verde”, marcada pela adaptação da indústria ao movimento ambientalista através de ações e procedimentos que, no fundo, privilegiam os grandes empresários mais do que realizam transformações concretas.

Nesse ponto, chega-se à questão ideológica por trás do conceito de sustentabilidade: “Assim como a ciência, a concepção de sustentabilidade não é isenta da subjetividade” (SILVA; BALDIN, 2019, p.61). Ou seja, ser sustentável envolve mais do que um conjunto de decisões e de realizações visivelmente postas em prática, pois

implica um olhar determinado socioculturalmente e influenciado pelos discursos que circulam nos diferentes espaços, sendo um deles (e o mais influenciador) a mídia.

Como citado na fala em questão, o poder midiático veicula uma imagem específica de sustentabilidade, a qual figura em destaques trazidos em revistas, programas televisivos, jornais entre outras produções de circulação em massa (COELHO; LACERDA; COELHO, 2015, p.2). Essa imagem está atrelada à prescrição de atitudes individuais, coletivas e institucionais, e essas últimas remetem diretamente à gestão das empresas, com a promessa de que, sendo sustentáveis, elas estarão gerando mais valor e riqueza para si próprias ao mesmo tempo em que contribuem com o equilíbrio econômico, social e ambiental do planeta (COELHO; LACERDA; COELHO, 2015, p.2)

Nesse âmbito, sobressai a ideia de sustentabilidade como autopromoção institucional, e isso é trazido pelo(a) coordenador(a) C2 em sua fala, ao descrever uma sustentabilidade muito teórica e pouco prática, destinada à alimentação da imagem da universidade como organização comprometida com a causa ambiental. Com isso, o projeto de ambientalização da universidade fica bastante comprometido, sendo urgente a “[...] construção de um caminho que busca compreender como ocorre a concepção de sustentabilidade, em escala local, de uma forma diversa e não hegemônica na produção do conhecimento” (VIEIRA, 2016, p. 102).

Nesse contexto do local como forma de significância da EA crítica e contextualizada com as realidades dos sujeitos envolvidos ao processo de pertencimento socioambiental, cabe destaque à fala do(a) gestor(a) no que compete à gestão da UFS:

Não envolve a comunidade em tudo o que eles fazem, como planejamento de prédio. O próprio Resun, como eu falei para você, ações de educação ambiental na universidade, **processos de que eu também acredito culturais e desenvolvimento entre as pessoas, de inclusão não só física, né, mas a inclusão no sentido também das diversidades**, que para mim tudo isso faz parte da dimensão ambiental isso não acontece, tá? (C2[AI], grifos nossos).

É importante destacar, a partir da fala do(a) entrevistado(a), as ações que não envolvem a comunidade, o que é contrário à EA crítica e a uma ambientalização real e efetiva. O foco nos espaços físicos e a falta de dedicação e de atenção às relações interpessoais, à inclusão das diversidades, aos aspectos culturais e de desenvolvimento pessoal (tudo isso visto como parte da dimensão socioambiental) são exemplos práticos de ações pouco convergentes às necessidades do público local, cujos aspectos subjetivos

precisam ser levados em consideração. E essa forma de lidar com o socioambiental também transparece em outro ponto problematizado na fala do(a) mesmo(a) entrevistado(a): a contradição nas ementas curriculares

[...] quando você vai fazer análise de todo o currículo, você vai encontrando **ementas que se contradizem completamente**. Eu entendo que não tem como você pensar numa educação ambiental se você não faz uma crítica à essa vida consumista, se a gente não faz uma crítica ao neoliberalismo, se a gente não faz crítica à competitividade, né, se você não traz ali você não discutir valores socioambientais. Enfim, então **quando você pega a ementa, você ver que é para cumprir tabela** (C2[AI]).

A partir desse posicionamento, entende-se que as ementas trazem uma abordagem de meio ambiente e de EA e, ao mesmo tempo, reforçam a competitividade, ideia essa que também é expressa pelo(a) coordenador(a) C2: *“Ah, então você vem no mesmo currículo competências e habilidades para pessoa ser super empreendedora... por uma disciplina lá em que você vai pensar em uma visão super limitada de educação ambiental”* (C2[AI]). Essa é uma abordagem inerente ao neoliberalismo, baseada em competências e habilidades que tornarão o(a) aluno(a) um(a) profissional empreendedor(a), ou seja, uma formação condizente com o mesmo sistema causador das crises socioambientais, que o alimenta ao mesmo tempo em que se reveste da “pauta verde” para “cumprir tabela”. Isso é feito, segundo o(a) gestor(a), através da multiplicação das perspectivas muito equivocadas dos(as) coordenadores(as) responsáveis pelos projetos de curso, as quais chegam até os(as) professores(as).

Por fim, finaliza-se com a seguinte afirmação: *“Ah, então eu não vejo essa gestão pensando de fato, né, ambientalmente”* (C2[AI]). Como salientam Andrade et al. (2018, p.198), a ambientalização é “[...] um processo que depende da mudança de estilo de pensamento dos sujeitos envolvidos na construção da Universidade nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão”. Logo, é necessária uma transformação nas bases que regem toda a instituição, desde a sua administração até as práticas vividas em sala de aula, com aparato social, cultural e ideológico, a partir do entendimento de que ambientalizar não é somente adequar, mas também (e sobretudo) pensar socioambientalmente e fazer esse pensamento transparecer em cada ponto do espaço chamado “universidade” e transbordando para fora de seus muros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez finalizada a pesquisa, pode-se concluir que uma aproximação com a ambientalização curricular foi conquistada. Foram descobertas as suas nuances e compreendidos os seus desdobramentos, ainda que falte muito para a obtenção de uma ideia completa acerca desse processo tão necessário à realidade educacional atual.

Compreende-se que a AC é caracterizada como um constante diálogo entre teoria e prática que ocupa os diferentes espaços do saber, sem o qual uma criticidade e uma emancipação diante dos problemas que afligem sociedade e meio ambiente se tornam impossíveis. Porém, a existência de políticas públicas que visam à incorporação da EA ao ensino se mostra insuficientes para que esse diálogo cresça e ocupe todo o sistema educacional e, especificamente, as universidades, que são os lugares de onde saem os(as) formadores(as) de cidadãos.

Assim, lança-se uma conclusão que representa o alcance do objetivo geral proposto para esta dissertação: o potencial da AC para a implementação da EA na formação inicial de professores(as) na UFS é uma realidade existente na teoria trazida pelos textos legislativos, como a PNEA, o ProNEA e o ProFEA, e ausente na prática realizada por essa universidade. A descaracterização da AC, diante da averiguação de princípios das questões socioambientais na perspectiva dos PPC e das entrevistas com os(as) gestores(as) de ensino, revela afastamento e silenciamento. Eis os fatores e as condições que levam a isso:

Na análise documental realizada nos PPC dos cursos, observou-se que somente cinco abordam questões socioambientais, e estes fazem parte do conjunto referido como “disciplinas afins” pela literatura sobre a EA e pelos(as) professores(as). Nessas abordagens, sobressai a predominância de aspectos conservacionistas e generalistas, de modo que a abordagem da EA, nesses componentes curriculares mostra-se mais propensa à importância de conservar, proteger e gerir o meio ambiente do que ao despertar para as profundezas do caos em que esse meio ambiente e o ser humano estão imersos. Desse modo, não se observam nelas tentativas explícitas de despertar nos(as) futuros(as) professores(as) a reflexão e a capacidade de observar as diferentes desigualdades inerentes à problemática socioambiental vivida atualmente.

Ademais, o exame dos currículos revelou uma presença insuficiente de componentes curriculares (obrigatórias ou optativas) que trabalhem a EA, bem como uma alta carga de fragmentação do saber, pois não há diálogos entre os componentes, de

forma que aqueles que tratam da EA o fazem de maneira estanque e restrita aos seus próprios parâmetros. Dessa forma, os PPC dos cursos analisados não demonstram uma ambientalização de fato, indo de encontro à reflexão e à criticidade almejadas pela EA e necessárias ao enfrentamento das desigualdades socioambientais.

As entrevistas realizadas com os(as) coordenadores(as) de curso e de infraestrutura da UFS permitiram um aprofundamento desse olhar iniciado com o exame dos PPC. Através disso, verificou-se que a fragmentação identificada não está restrita ao âmbito curricular, embora esta tenha se expressado tanto em observações críticas lançadas nas entrevistas quanto na reprodução de discursos e na descrição de procedimentos que refletem uma perspectiva fragmentária de ver e de lidar com as questões socioambientais.

Na verdade, uma fragmentação dos saberes foi identificada também na falta de consenso entre os(as) participantes sobre a ambientalização curricular na universidade pública, com visões e concepções tão distintas que, muitas vezes, assumem a aparência de relatos relacionados a instituições diferentes. Além disso, as decisões relativas à ambientalização são altamente dependentes da gestão e dos(as) professores(as) responsáveis por cada componente, e estes, por sua vez, por terem recebido uma formação nesse mesmo molde fragmentário, têm nos inflexíveis limites de suas áreas do conhecimento uma zona de conforto que impede o avanço a novos saberes, o transbordamento que é necessário à EA. A dependência do trabalho de professores específicos que são vistos como mais “acostumados” com esse tipo de abordagem é outro exemplo dessa situação que permanece impedindo a plena ambientalização dos cursos.

Sobre a visão acerca dos PPC, os(as) gestores(as) também demonstraram um excessivo apego à disciplinarização, com foco na estrutura curricular e sem relacionar a EA aos diversos outros elementos que fazem parte desse tipo de projeto. Dito isso, pode-se afirmar que, com exceção das falas trazidas pelo coordenador C2 de infraestrutura e administrativo, os discursos proferidos pelos gestores entrevistados acerca da ambientalização nos cursos de licenciatura da UFS revelam um cenário pouco condizente com a EA crítica e longe de uma presença socioambiental concreta, integrada e transformadora.

Dentre as dificuldades e os limites que se impõem à mudança do quadro, destacam-se a descontextualização no trabalho com a EA; a falta de conhecimento dos(as) professores(as), principalmente daqueles que não têm sua formação na área das

Ciências da Natureza ou das Ciências Humanas; a influência da gestão e de aspectos políticos e econômicos aos quais ela está sujeita, baseados em uma perspectiva midiática de sustentabilidade que foca no cumprimento de normas e na adaptação da dimensão física, deixando de lado os aspectos mais profundos e mais humanos da ambientalização; e a ausência de uma metodologia que integre toda a universidade no quesito socioambiental, retirando a ênfase das atitudes isoladas.

Portanto, tanto o currículo quanto os aspectos institucionais como um todo precisam passar por uma transformação profunda para a efetivação da dimensão socioambiental nas universidades. Nesse contexto, os fatores humanos são de extrema importância, pois são os indivíduos quem trazem para o solo da universidade ideias, valores e significações que culminarão na aproximação ou no distanciamento da EA. É preciso, primordialmente, estabelecer políticas de formação continuada para professores e gestores que priorizem a AC, pois somente através disso o aparato ideológico e sociológico inerente à dimensão socioambiental poderá ser problematizado, transformado e refletido na ambientalização de toda a instituição. As políticas públicas que já existem, em sua ligação com a lógica neoliberal, tecnicista e superespecialista, apenas mantêm a tendência observada atualmente, em um ciclo de formação entre o Ensino Superior e o Ensino Básico que reforça cada vez mais a manutenção da ordem vigente.

Por fim, recorda-se que esta dissertação trata apenas dos cursos de licenciatura ofertados por uma universidade pública, o que pode ser visto como uma limitação no exame de uma problemática que não cabe em muros fechados em si mesmos: é uma questão geral, uma necessidade planetária e, por isso, um objeto de exame contínuo e duradouro, de visão e de revisão obrigatórias dentro da ciência e fora dela. A necessidade de estudos futuros para sanar as lacunas observadas, a partir dos contextos de departamentos dos cursos de formação docente, da gestão e dos(as) formadores(as) de professores(as) diante de cursos de formação continuada.

REFERÊNCIAS

- AAKER, D.; KUMAR, V. & DAY, G. **Marketing research**. John Wiley & Sons, Inc. 1995.
- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T.C.; CRUZ, A.C.J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**. São Carlos, n. 2, 2011.
- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- AMADEO, J.; ROJAS, G. Marxismo, pós-colonialidade e teoria do sistema-mundo. **Lutas Sociais**, São Paulo, n.25/26, p.29-43, 2º sem. de 2010 e 1º sem. de 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18579>. Acesso em: 25 ago. 2020.
- AMORIM, A. C. R.; ARBAT, E. B. Diagnósticos e intervenções sobre ambientalização curricular nos cursos de Licenciatura em Biologia e Geografia. Universidade Estadual de Campinas. In: JUNYENT, M.; GELI, A. M.; ARBAT, E. (Orgs.). **Procesos de diagnóstico de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores**. Girona: Universidad de Girona, v. 3, 2003, p. 93-130.
- ANDRADE, I.C. F. de; ARRUDA, M.P. de. Ambientalização Curricular e Educação para inteireza: Diálogos com Educadoras da Educação Infantil. **Revista Didática Sistêmica**, ISSN 1809-3108, v. 20, n. 2, p. 6-19, 2018.
- ARAÚJO, M. I. O. A universidade e a formação de professores para a educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, 0, 71-78., 2004.
- ARENDT, H. **A Condição Humana**. São Paulo: Editora Forense-Universitária, 10ª edição, 2007.
- ARROYO, M. G. A escola e o movimento social: relativizando a escola. **ANDE**, n. 12, 2000, p. 16-21.
- ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. 374p.
- AZEVEDO, L. V. **Política Nacional de Educação Ambiental: análise de sua aplicação em projetos de pesquisa e extensão de instituições públicas de ensino**. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2016.
- AZEVEDO, S. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. et al (Orgs.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003. p. 38-44.
- BARTHOLOMEW, K., HENDERSON, A.J.Z. & MÁRCIA, J.E. **Coding semistructured interviews in social psychology research**. UK: Cambridge University Press, 2000.

BATISTA, M. S. S. **Políticas públicas de educação ambiental: a gestão do Programa Municipal de Educação Ambiental de Mossoró-RN**. 2007. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

BIANCHI, E. M. P. G.; IKEDA, A. A. Usos e aplicações da grounded theory em Administração. **GESTÃO.Org**, v. 6, n. 2, p. 231-248, 2008.

BOLEA, Y.; GRAU, A.; DOMINGO, J.; MARTINEZ, H. **Ambientalización Curricular de los Estudios de Informática Industrial**: La experiencia en la UPC. jornadas de em señaanza universitaria de informática: robótica e informática industrial. Espanha, 2004.

BOLEA, Y.; GRAU, A.; DOMINGO, J.; MARTINEZ, H. Ambientalización Curricular de los Estudios de Informática Industrial: La experiencia en la UPC. **JORNADAS DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE INFORMÁTICA: ROBÓTICA E INFORMÁTICA INDUSTRIAL**, 10., 2004, Anais... Alicante, Espanha: Editora da Universidade de Alicante, 2004, p. 443-451.

BRASIL. **Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: documento introdutório. Versão Preliminar. Brasília, DF: MEC/SEF, nov. 1995.

BRASIL. **Apresentação da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCCAPRESENTACAO.pdf>> Acesso em 22 de out. de 2019 às 12:58.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2012.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal 1988.

BRASIL. **Consumo sustentável**: manual de educação. Brasília: Consumers International, MMA, MEC/IDEC, 2005.

BRASIL. **Decreto n.º 4281**. Regulamenta a Lei n.º 9.795/99 - Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 jun. 2002.

BRASIL. **III Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente**: mudanças ambientais globais. Luziânia-GO, Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei n. 9795 - 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei n.º 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 1981.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, 28 abr. 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Disponível em <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>. Acesso em: 17 set. 2020 às 12:37.

BRASIL. Ministério da Educação. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 26 de fev. 2020 às 07:58.

BRASIL. Ministério da Educação. Políticas de melhoria da qualidade da educação: um balanço institucional. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)**. 3. ed. Brasília: Edições MMA, 2005.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)**. 3. ed. Brasília: Edições MMA, 2005.

BRASIL. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais**: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade, ProFEA. Brasília: Série Documentos Técnicos, n. 8, 2006.

BRASIL. **Órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental**. Portfólio. Série documentos técnicos, nº 7. Brasília, 2006.

BRASIL. **Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997-2007**. Brasília, DF: MMA, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Meio Ambiente**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>> Acesso em: 26 fev. 2020 às 15:30.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 29 dez. 2019 às 10:58.

BRASÍLIA. **Resolução CNE/CP 2/2019**. Diário Oficial da União, Brasília, 2019.

BRETAS, S.A; OLIVEIRA I.de S. A constituição da Universidade Federal de Sergipe (1950- 1960): um estudo sobre aspectos históricos da educação superior brasileira **Hist. Educ.** Porto Alegre v. 18 n. 42, jan./abr. p. 151-169, 2014.

CARDOSO, C. A. Formação crítico-reflexiva: a relação teoria e prática. **Integração: ensino, pesquisa, extensão**, ano VIII, nº 30, agosto de 2012.

CARVALHO, I. C. de M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13-25.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez Editora, 2008a.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, I. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M., CARVALHO, I. C. M. (orgs). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed. p. 51-63, 2005.

CARVALHO, I. C. M. Ecologia, Desenvolvimento e Sociedade Civil. **Rev. Adm. Púb.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, p. 4-11, out/dez 1991.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**, Cortez: São Paulo, 2004.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, I. C. M. **Educação, meio ambiente e ação política**. Rio de Janeiro: Ibase, 1992.

CARVALHO, I. C. M.; SILVA, R. S. Ambientalização do ensino superior e a experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. In:

RUSCHEINSKY, A. et al. **Ambientalização nas Instituições de Educação Superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades.** São Carlos: EESC/USP, 2015. p. 125-144

CHIAVENATO, J. J. **O massacre da natureza.** São Paulo: Moderna, 2005

CRUZ, A. S. **Companhia de Aprendizizes Marinheiros em Sergipe (1868 – 1885): política de amparo aos órfãos de cuidados e de fortunas no século XIX.** In: Anais 'A Historiografia de Maria Thetis Nunes'. VII Semana de História/ UFS: Sergipe: São Cristóvão. p. 65. 2004.

COELHO, A. L. A. L.; LACERDA, S. M. B; COELHO, C. A construção do discurso midiático sobre a sustentabilidade em empreendimentos do setor hoteleiro. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 18, 2015. **Anais do XVIII SEMEAD.** São Paulo: FEA-USP, 2015. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/18semead/resultado/trabalhosPDF/1370.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2021.

CUBA, M. A. Educação ambiental nas escolas. **ECCOM**, v. 1, n.2, p.23-31, 2010.

DIAS, A. M. I. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física.** Vol. 1, n. 1, 2009.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Curitiba, 2004.

DYE, T. D. **Understanding public policy.** Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984.

FARIA, J. H.; WALGER, C. S. O lugar da universidade pública: referência social ou fator de desenvolvimento das forças produtivas? **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 12, n. 27, p. 12-33, set./dez. 2020. Disponível em: <http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/824/454>. Acesso em: 01 abr. 2021.

FAVACHO, A. P. O que há de novo nas disputas curriculares? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 929-932, jul-set. 2012.

FAZENDA, I. C.A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FAZENDA, I. C.A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Loyola. 2011.

FERREIRA, A. **Apostila do curso de Dança Criativa.** Unidança - Universidade Livre da dança. 2008.

FIGUEIREDO, M. L. (Coord.). Projeto de Pesquisa: Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior: Subsídios às Políticas Institucionais em Santa Catarina. **Chamada Pública FAPESC nº 01/2014.** Florianópolis, 2014.

FONSECA, R.M. **Educação Ambiental e a formação inicial de docentes de ciências biológicas da ufs:** reflexões sobre a práxis pedagógica. 44 f. Monografia (Graduação de Ciências Biológicas), Departamento de Biologia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

FORQUIN, J.C. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade:** atitude e método. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2006.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.) **O Sentido da Escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p.129-150

GIFTED, A.G. Os três pilares da docência no ensino superior: o ensino, a pesquisa e a extensão. **Revista acadêmica de formação de professores**, vol.1, n.2, 2016.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: Moreira, A. F; Silva, T. T. **Currículo, cultura e sociedade.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 93-124.

GIUSTA, A. da S. Construção de uma concepção de currículo. In: MINAS GERAIS. **Programa de Capacitação de Diretores – PROCARD.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, p. 15-33, 2000.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, p. 20-19, Mai./Jun. 1995.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GONZÁLES MUÑOZ, M. C. Principales tendencias y modelos de la educación ambiental en el sistema escolar. **Revista ibero-americana de educación**, n. 11, p. 13-74, 1996.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v.2

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

GUERRA, A. F. S. Refletindo sobre a inserção da dimensão ambiental na formação docente. In: ZAKREZEVSKI, S. B.; BARCELOS, V. (Orgs.). **Educação ambiental e compromisso social: pensamentos e ações**. Erechim: EdiFAPES, p. 41-62, 2004.

GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. Ambientalização curricular na Educação Superior: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 3, p. 109-126, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe3/a08nspe3.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2020.

GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. **Educar em Revista (Impresso)**, v. 3, p. 109-126, 2014.

GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; SCHMIDT, E. B. Ambientalização curricular em cursos de licenciatura e na educação básica: a pesquisa e a formação inicial e continuada. In: GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; SAENZ, O. (Coords.). **II Jornada Ibero-americana da ARIUSA**. Itajaí: Editora da Univali, p. 99-105, 2012.

GUERRA, A.F.S.; BAUER, V.C. Desafios aos educadores ambientais em tempos de crises. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** E-ISSN 1517-1256, v. 32, n.2, p. 226-243, jul./dez. 2015.

GUERRA, A.F.S.; FIGUEIREDO, M.L. Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas curriculares. **Educar**, v. 9, n. 3, p. 109-126. Curitiba, 2014.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental da educação**. 8.ed. Campinas: Papirus, 2007.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. São Paulo: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental: no consenso um embate?** Campinas: Papirus, 2000.

GUIMARÃES, M.; CARTEA, P.A.M. Há Rota de Fuga para Alguns, ou Somos Todos Vulneráveis? A Radicalidade da Crise e a Educação Ambiental. **Ensino, Saúde e Ambiente** – Número Especial, pp. 21-43, Junho. 2020.

GUIMARÃES, M.; VASCONCELLOS, M. das M. N. Relações entre Educação Ambiental e Educação em Ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais de Educação. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 147-162. 2006.

- GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** Campinas, SP: Papirus, 2004.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HERCULANO, S.; PACHECO, T. **Racismo Ambiental.** Walprint Gráfica e Editora Ltda. 25-26p, 126p, 2006.
- HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.
- JACOBI, P. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.
- JACOBI, P. Movimento ambientalista no Brasil. In: RIBEIRO, W. (Org.). **Representação social e complexidade da articulação de práticas coletivas.** São Paulo: EDUSP, p. 519-543, 2003.
- JOSLIN, E.B.; ROMA, A. de C. A importância da educação ambiental na formação do pedagogo: construção de consciência ambiental e cidadania. **Revista Ciência Contemporânea** - jun./dez. 2017, v. 2, n.1, p. 95 – 110.
- KITZMANN, D. Ambientalização de Espaços Educativos: aproximações metodológicas. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. 18, p. 553-574, 2007.
- KITZMANN, D.; ASMUS, M. L. Ambientalização sistêmica: do currículo ao socioambiente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 269-290, jan./abr. 2012.
- KRAMMEL, I. R. F.; BALDIN, N. Ambientalizar a universidade – uma ação possível. **REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental**, v.34, n.2, p.275–295, 2017.
- LAYRARGUES, P. P. A crise ambiental e suas implicações na educação; In: QUINTAS, J. S. (Org.). **Pensando e praticando educação ambiental na gestão do meio ambiente.** 2. ed. Brasília: Edições IBAMA, 2002. p. 77-91.
- LAYRARGUES, P. P. **A natureza da ideologia e a ideologia da natureza: elementos para uma sociologia da educação ambiental.** 2003. 111 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo, 2003.
- LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. (Orgs.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico.** São Paulo: Cortez, 2009. p. 11-31.
- LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente e Sociedade**, v. 17, n.1, p. 23-40, 2014.

LAYRARGUES, P.P. Pandemias, colapso climático, antiecológismo: educação ambiental entre as emergências de um ecocídio apocalíptico. **Revbea**, São Paulo, V. 15, No 4: 01-30, 2020.

LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia MathildeEndlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p.53-79.

LIMA, G. F. da. Neoliberalismo, Ambiente e o Papel dos Educadores: entre a Reprodução e a Autonomia. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, Número Especial, p.147-166 2018.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. Considerações sobre o conceito de Educação Ambiental. **Revista Teoria e Prática da Educação**, 2 (3), p. 39 – 51, 1999.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In LOUREIRO, C. F. B. LAYRARGUES, P. P.;

CASTRO, R. S. de (Orgs.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 5. ed. São Paulo: Cortez, p. 73-103, 2011.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65-86.

LOUREIRO, C. F. B. Mundialização do capital, sustentabilidade democrática e políticas públicas: problematizando os caminhos da educação ambiental. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 14, n. 1, p. 11-22, 2009.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUZZI, D. Educação Ambiental: pedagogia, política e sociedade. In: PHILIPPI JR, Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2014. p. 445-464.

- MACEDO, E. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A.F.B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, S.P: Papyrus, p. 43-58 1999.
- MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.
- MARCATTO, C. **Educação ambiental: conceitos e princípios**. Belo Horizonte: FEAM, 2002. 64 p.
- MARCOMIM, F. E.; SILVA, A. D. V. A sustentável leveza da universidade. In: GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. (Org.). **Sustentabilidades em diálogos**. Itajaí: Univali. p. 171-189, 2014.
- MARCOMIN, I.; PLÁ, G.P.; MARCOMIN, F.E.. As andanças e os desafios à ambientalização curricular. **P O I É S I S**, Unisul, Tubarão, v.13, n. 23, p. 142-160, 2019.
- MARQUES, I.A. **Dançando na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARRARA, T.; RODRIGUES, J.de A. Medidas de internacionalização e o uso de idiomas estrangeiros nos programas de pósgraduação brasileiros. **Revista Brasileira de Pós Graduação**. RBPG. Brasília. Vol. 6, n. 11, 2009.
- MASETTO, Marcos Tarcísio. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. O socialismo no século XXI. São Paulo. Boitempo, 2007.
- MODESTO, M. A. (2016). **Que revelam os discursos emergentes do currículo?** Possibilidades para formação ambiental do pedagogo mediante o ensino de história. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe, Sergipe.
- MOITA, F. M. G. da S.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa- extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 14, n. 41, 2009.
- MONASTA, A. **Antonio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 154 p. (Coleção Educadores).
- MONFREDINI, I. **As possibilidades de formação de sujeitos na universidade**. A Universidade como espaço de formação de sujeitos. Ivanise Monfredini (Organizadora), Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papyrus, 2002.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Evolução**, v.9, n.2, p.191-211. 2003.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v.9, n.2, p.191-210, 2003.

MORAES, R; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Injuí: Unijuí, 2016.

MORAES, R; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MUÑOZ, M. C. G. Principales tendencias y modelos de la educación ambiental en el sistema escolar. **Revista ibero-americana de educación**, n. 11, p. 13-74, 1996.

NOGUEIRA, M. das D. P. **Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual**. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 57-72.

NOGUEIRA, P. H. Q.; MIRANDA, S. A. Reflexões sobre um mestre de nosso ofício: nosso percurso com Miguel Arroyo. In: NOGUEIRA, P. H. Q.; MIRANDA, S. A. (Orgs.) **Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo / textos selecionados de Miguel Arroyo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Perfis da Educação, v.5).

NOVICKI, V. **Práxis: problematizando consciência e participação na educação ambiental**. In: LOUREIRO, C. F. B. (Org.). A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 135-175.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p.139-158, 1992).

NUNES, M. T. **História da educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Aracaju: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 1984.

OLIVA, L. E. **O processo de gestão de uma universidade do nordeste: o caso Sergipe**. Santa Maria: UFSM, 136f. Dissertação (mestrado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Maria, 2003.

OLIVEIRA J., W. et al. As 10 características em um diagrama circular. In: JUNYENT, M.; CIURANA, A. M. G.; ARBAT, E. (Eds.). *Proceso de caracterización de la ambientalización curricular de los estudios universitarios*. Girona: Rede Aces, 2003, v. 2, p. 35-55.

OLIVEIRA, A. F. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs.). *Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, A. L. **A perspectiva participativa para a inserção da educação ambiental crítica em escolas da Baixada Fluminense**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2012.

OLIVEIRA, A. L. **Das tensões políticas à prática pedagógica socioambiental: contextos da política estadual de educação ambiental (SE)**. 2017. 242 f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

OLIVEIRA, H. T. et al. Implementação de políticas públicas na educação ambiental: articulando potencialidades em São Carlos/SP (2001-2013). In: RAIMUNDO, M. H. A.; BRIANEZI, T.; SORRENTINO, M. (Orgs.). **Como construir políticas públicas de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis?** São Carlos, SP: Diagrama Editorial, p. 48-56, 2015.

OLIVEIRA, H.T.; FREITAS, D. Uma reflexão sobre o valor do trabalho desenvolvido pela REDE ACES no período de sua implementação. In: GELI, A. M.; JUNYENT, M.; SÁNCHEZ, S. (Org.). *Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores: 4. Acciones de Intervención y labance final del proyecto de Amientalización Curricular de los Estudios Superiores*. Girona, ESP: UdG. v. 4, p. 305-319, 2004.

OLLAIK, L. G.; ZILLER, H. M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, 229-241, 2012.

ORSI, R. F. M. **Ambientalização curricular: um diálogo necessário na educação superior**. X Encontro da ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

ORSI, R. F.; FIGUEIREDO, M. L.; GUERRA, A. F. S. Obstáculos e estratégias para inserção das dimensões da Sustentabilidade na Ambientalização Curricular de Instituições de Ensino Superior. **Ambientalmente Sustentable**, Espanha, v. 2, n. 20, p.1271-1289, dez. 2015.

PARGA-LOZANO, D. L.; CARVALHO, W. L. P. de,. **A pesquisa sobre ambientalização curricular**. ISSN 0121- 3814 p. 39 – 56, 2017.

PERUZZO, L.S.L; CARVALHO, C.. A ambientalização curricular e sustentabilidade na universidade regional de Blumenau: uma proposta de educação ambiental crítica com arte. **P O I É S I S**, Unisul, Tubarão, v.13, n. 23, p. 88-108, 2019.

PETERS, B. G. **American public policy**. Chatham, N.J.: Chatham House, 1986.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAYNAUT, C. **Meio Ambiente e Desenvolvimento: construindo um novo campo do saber a partir da perspectiva interdisciplinar**. Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 10, p. 21-32, jul./dez. Editora UFPR. 2004.

REDE ACES. Rede de Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. 2003. Disponível em: <http://insma.udg.es/ambientalitzacio/web_alfastinas/castella/c_index.htm>. Acesso em: 01/04/2020.

ROCKSTRÖM, J.; STEFFEN, W.; NOONE, K.; PERSSON, Å.; CHAPIN, F. S.; LAMBIN, E. F. et al. **A safe operating space for humanity**. *Nature*, v. 461, n. 24, p. 472-475, set. 2009.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2001.

RELATÓRIO DO PROJETO “Mapeamento da Educação Ambiental em instituições brasileiras de Educação Superior: elementos para discussão sobre políticas públicas”.

RIBEIRO, V.C.; VARELA, S. Acessibilidade nas calçadas urbanas de uma cidade da serra catarinense. In: **Revista GEPESVIDA**, v.1, n. 2, 2015.

RINK, J. **Ambientalização curricular na educação superior: tendências reveladas pela pesquisa acadêmica brasileira**. Tese de Doutorado em Educação, p.1987-2009, Unicamp, Campinas, 2014.

RODRIGUES, J. do N.; GUIMARÃES, M. Políticas públicas e educação ambiental na contemporaneidade: uma análise crítica sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 15, n. 2, p. 13-30, 2010.

RUA, M. G. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração; UFSC, 2009.

RUPEA Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis. Set. 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, A. G.; SANTOS, C. A. P. A inserção da educação ambiental no currículo escolar. **Revista Monografias Ambientais – REMOA**, Santa Maria, v. 15, n.1, jan-abr. 2016, p.369-380.

SANTOS, B. de S. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

SANTOS, C. P. **A Educação Ambiental – um estudo de caso no município de Vitória da Conquista – BA** [Dissertação]. Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz; 2007. 115 p.

SANTOS, J. E. dos; SATO, M. Universidade e ambientalismo: encontros não são despedidas. In: SANTOS, J. E.; SATO, M. **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. São Carlos: RiMa, 2003. p. 31-50.

SANTOS, L. R. O. **Formação de reeditores ambientais a partir da metodologia da problematização: (re)unindo o lugar e o currículo**. 202 f. Dissertação (mestrado em Ciências Ambientais) – Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais – MPROFCIAMB, Universidade Federal de Sergipe, 2018.

SATO, M. (Org.). **Contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. 3. ed. São Paulo: Rima, p. 31-50, 2003.

SCHNEIDER, C. L. **Matemática: o processo de ensino-aprendizagem**. Virtuoso Tecnologia da Informação, 1998-2019. Disponível em: <https://www.somatematica.com.br/artigos/a32/index.php>. Acesso em: 04 jun. 2020.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: **NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação**. (p. 77-91). Lisboa: Dom Quixote, 1992.
SCHULZ, M. S.; ARAÚJO, M. C. P.; BIANCHI, V.; BOFF, E. T. O. Educação ambiental na educação básica e superior segundo licenciandos de ciências biológicas e professores em exercício. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 29, n. 2, p. 1-12, 2012.

SERGIPE. **Lei n.º 6.882, de 8 de abril de 2010**. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental. Diário Oficial de Sergipe, Aracaju, SE, 2010.

SILVA, A. C. L. E; BALDIN, N. Ambientalização curricular do ensino superior na universidade da região de Joinville – Univille: os cursos de licenciatura e direito. **Rev. Contexto e Educação**, Editora Unijuí, p. 52-71, 2019.

SILVA, A. C. L. E; BALDIN, N.. Ambientalização curricular do ensino superior na universidade da região de Joinville – Univille: os cursos de licenciatura e direito. **Rev. Contexto e Educação**, Editora Unijuí, p. 52-71, 2019.

SILVA, D. C. A educação ambiental no contexto escolar. 2010. Disponível em: < http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/t205898.pdf > Acesso em: 16 set. 2014.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

- SOUSA, E.S.B de. **Ambientalização curricular**: percepção das coordenadoras dos cursos de jornalismo das universidades do Piauí. XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária, Argentina, 2017.
- SOUZA, J. M. A. de. Estado e sociedade civil no pensamento de Marx. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 101, p. 25-39, 2013.
- STRAZZACAPPA, M. A dança e a formação do Artista. In: STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. (org.). **Entre arte e docência**: a formação artística da dança. Campinas-SP: Papyrus, 2010.
- TARDIF, M. **Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino**. In: EGGERT, E. et al. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores (textos selecionados do XIV ENDIPE). Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 17-46, 2008.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- TAVARES, I. M. **Educação, corpo e arte**. Curitiba: IESDE, 2005.
- TEIXEIRA, C.; TORALES, M. A. A questão ambiental e a formação de professores para a educação básica: um olhar sobre as licenciaturas. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 3, p. 127-144. 2014.
- TOZI, S.C.; Guedes, M.P. Geografia, ensino de geografia e educação ambiental: pensando relações. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial 2017. pp.196-212.
- TOZONI-REIS, M. F. de C. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 8, n. 1, p. 83-96, 2002.
- TRAJBER, R.; SATO, M. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. especial, p. 70-78, set. 2010.
- TRISTÃO, M. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Facitec, 2004.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **CESAD – Institucional**. Disponível em: <http://sitecesad.ufs.br/pagina/5569>. Acesso em: 04 jun. 2020.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Orientações para Elaboração e Atualização de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão/SE: DEAPE, 2019.
- VASCONCELOS, C. A. Possibilidades para a inserção da educação ambiental na formação docente. **Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 2, Passo Fundo, p. 338-352, maio/ago. 2017.
- VIEIRA, F. P. Concepções de sustentabilidade na educação ambiental: possibilidades com a fenomenologia. In: SEABRA, G. (org.). **Educação ambiental – o capital natural na economia global**. Ituiutaba: Barlavento, p. 101-114, 2016.

ANEXO A – Folha de aprovação da pesquisa pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Sergipe



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Pesquisador: Mariana Reis Fonseca

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 25648319.5.0000.5546

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.888.974

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retiradas do arquivo “Informações Básicas da Pesquisa” (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1440524.pdf, postado em 07/02/2020.

Introdução:

A formação inicial de professores corresponde a uma etapa de extrema importância para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica em sala de aula. Nesse sentido a incorporação da Educação Ambiental (EA) ao currículo dos cursos de formação docente, desempenha papel de destaque para a efetivação da práxis socioambiental. Além disso, fornece subsídios para nos questionarmos sobre, qual é a EA que queremos para a formação inicial de docentes? Diante disto, este trabalho detém-se sobre a dimensão socioambiental vigente nos Cursos Licenciatura Presencial da Universidade Federal da Sergipe (UFS). A perspectiva da dimensão socioambiental presume a expectativa, o aprendizado e a discussão entre as diversas áreas de compreensão. Uma forma de inter-relação dialógica que compõem as diversas áreas do currículo (SILVA, 2010). E tem se observado que a implementação da dimensão socioambiental no contexto de uma práxis acadêmica atende diversos obstáculos, ainda assim objetivamente reconhecida como indispensável à geração de conhecimentos interdisciplinares. (RUPEA, 2005) Segundo Reigota (2006), o atual problema socioambiental não é, necessariamente, a quantidade de pessoas existente no nosso planeta, e sima dicotomia ser

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Município: ARACAJU

CEP: 49.060-110

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cephu@ufs.br



Continuação do Parecer: 3.888.974

humano-natureza, o consumo desenfreado, a injustiça social, a ausência de reflexão sobre esses comportamentos e de teorias ambientalistas, as quais, dificilmente, são colocadas em prática. Há uma necessidade de ações por parte das políticas públicas com relação à práxis da EA, visto que as concepções de uma EA sócio-participativa apontam para uma necessidade de novos eixos teórico-conceituais e metodológicos que permitam sua reformulação, a partir de uma análise crítica, com caráter interdisciplinar, na busca por prover novos valores, posturas e condutas socioambientais transformadoras, importantes referenciais de enfrentamento no campo da educação. Dentro da práxis construtivista e socioambiental, os conhecimentos desejáveis na EA almejam estruturar-se como uma síntese da análise da problemática socioambiental, de forma a possibilitar experiências para uma sociedade participativa, discutir a importância do papel da instituição de ensino, em uma perspectiva política crítica e criar espaços através de seus atores e autores sociais, para a desmistificação do conhecimento fragmentado e a necessidade da presença da dimensão socioambiental na educação (GUIMARÃES, 2000). Numa tentativa de consolidar essa nova abordagem teórico-metodológica e prática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394/96, ampliou o dever do poder público para com a educação brasileira, ressaltando a necessidade de proporcionar formação básica comum a todos, com a formulação de um conjunto de diretrizes norteadoras dos currículos e seus conteúdos mínimos (BRASIL, 2000). Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) visam orientar e garantir a socialização da educação brasileira a partir dos currículos e de programas sócio-educacionais gerenciados por professores, pela escola e pelo governo, ações que buscam uma melhoria da qualidade da educação no Brasil e que procuram apoio na formação inicial e continuada de docentes (BRASIL, 2000). Os princípios norteadores do tema "meio ambiente" propostos pelos PCNs levantam discussões atuais que colocam a educação como um elemento indispensável para a mudança da percepção socioambiental. Uma mudança de mentalidade na qual possa haver sensibilização da necessidade de incorporar novas posturas diante dos problemas socioambientais vigentes, entendendo que a educação tem papel fundamental para a construção de um mundo equilibrado e justo, de responsabilidade a nível individual e coletivo. As Instituições de Educação Superior (IES) tem por responsabilidade a formação dos acadêmicos, traçando atitudes, valores e habilidades profissionais e enfatizando as questões do meio ambiente. Partindo do pressuposto, compreendendo uma visão sistêmica da EA nos sistemas de ensino, a formação continuada de docentes é de extrema importância para a efetivação de uma práxis

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cephu@ufs.br



Continuação do Parecer: 3.888.974

pedagógica efetiva no processo formativo, determinando a transversalidade aos níveis e modalidades de ensino (Lei 9795/99). Tendo como objetivo geral conceder encontros de formação inicial de docentes em EA, sugerindo uma práxis pedagógica diante de conceitos e metodologias voltadas para uma efetivação da educação socioambiental, dispondo de uma prática educativa democrática (BRASIL, 1999). Nesse contexto, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica tomada como política de formação inicial docente têm como visar à aprendizagem do discente; acolhe-lo para com o entendimento do trato da diversidade tanto social, cultural, racial e de gênero; o desenvolvimento da inquietação para as práticas investigativas; dispor de uma práxis pedagógica curricular efetiva; o uso de tecnologias inovadoras que venham a contribuir para práticas pedagógicas; e o fortalecimento do trabalho colaborativo em equipe. Neste ínterim, reforça-se uma identidade política e emancipadora para os cursos de formação de educadores e profissionais da educação (BRASIL, 2002). A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) não foi decisiva no contexto à inserção da Educação Ambiental nos currículos educacionais. Em consequência disso, no que aborda a questão socioambiental, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) acrescenta que "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", com isso a PNEA objetiva a dimensão socioambiental de forma interdisciplinar nos cursos de graduação (BRASIL, 1999). Seguindo as ideias gerais presentes nas políticas públicas com foco na EA, devemos compreender o papel das universidades no processo de formação inicial de professores no contexto da formação socioambiental, uma vez que, como ressalta Tristão (2004, p. 21): A dimensão ambiental emerge como problema social que atinge as universidades, os sistemas do conhecimento, a formação de profissionais e a crescente necessidade de a educação adaptar-se a um novo perfil de desenvolvimento, cuja base transita entre a economia, a ecologia e a justiça social na busca de sociedade onde caibam realmente todos. Partindo desse pressuposto, para analisarmos a práxis da EA nos processos de formação de professores, devemos entender a importância das universidades no contexto das relações socioambientais, já que as instituições universitárias estão impregnadas de sujeito de valores. A formação docente em EA constitui um ambiente recorrente de debates evidenciado no Brasil, a partir da década de 90, quando uma maior ênfase foi dada ao tema meio ambiente, possibilitando assim, uma discussão mais fundamentada sobre formação docente

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cephu@ufs.br



Continuação do Parecer: 3.888.974

inicial. Em um contexto amplo na formação docente, trazemos como exemplo de ações os programas de formação para portadores de diploma e os institutos superiores de educação, lembrando sempre a atual condição da educação brasileira, a qual faz surgir fatores que prejudicam a formação inicial e continuada de docentes. As péssimas condições de trabalho são uma das principais desmotivações, tanto para o professor quanto para o jovem na escolha

da licenciatura como futura profissão. Também, o modelo de formação docente, no Brasil, ainda encara o professor como técnico em sua prática pedagógica, refletindo um currículo com muitas disciplinas científicas e poucas disciplinas pedagógicas, sendo que estas últimas fornecem alicerces para sua formação profissional pedagógica (BRASIL, 2000). Tomando o currículo como um instrumento fundamental nesse processo, lembremos Forquin (1999), para quem a ideia de currículo não é limitada a um conteúdo científico programado, e sim flexível, proveitoso tanto para o docente, transmissor ativo desse currículo, quanto para o discente. Competindo à instituição superior a definição dos instrumentos curriculares e ao professor as práticas estratégicas da realidade de cada aluno, sendo essa a concepção de currículo que deve nortear uma educação efetivamente crítica e produtiva. Nessa interface, o currículo, enquanto tomada de relação de poder na prática pedagógica, é de suma importância, urgindo, pois, configurá-lo em uma perspectiva pedagógica, na qual a EA, uma vez inserida tem papel emancipatório transformador (SILVA; MOREIRA, 2005). O estudo da Ambientalização Curricular (AC), segundo Orsi (2014) é, de certa forma, recente, tendo significativa importância nas Instituições de Ensino Superior, em atribuição as questões socioambientais que precisam ser agregadas em uma práxis efetiva na sociedade acadêmica, com o objetivo de implementar projetos e ações, a fim do processo da mudança de atitudes. Com base, (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003), no currículo e a inserção das questões de socioambientais, a literatura dispõe: Ambientalização curricular é um processo contínuo de produção cultural voltado à formação de profissionais comprometidos com a completa busca das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, atendendo aos valores da justiça, da solidariedade e da equidade, aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos e o respeito às diversidades (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003, p. 21). Partindo desse pressuposto, em que o currículo, por meio do processo de ambientalização curricular nas universidades estabelece uma linha de investigação e ação, que a EA assume um comportamento transformador e emancipatório. Esse comportamento compreende uma introdução de conhecimentos e de valores sociais nos currículos

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cephu@ufs.br



Continuação do Parecer: 3.888.974

universitários, com vistas a sensibilizar para os problemas socioambientais, mantendo-se a esperança de mudança de hábitos por parte dos sensibilizados (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014). De acordo com Guerra e Figueiredo (2014), a Ambientalização Curricular dispõe das contemplações de uma práxis contínua no âmbito da universidade, promovendo assim o enriquecimento de relações socioambientais e o desenvolvimento de criticidade, diante dos desafios contemporâneos. Neste sentido, a Ambientalização Curricular em Instituições de Ensino Superior (IES), é de significativa relevância, por dispor de uma tomada de valores éticos, sociais e políticos, assumindo um papel transformador e emancipatório. Nesta perspectiva, Carvalho e Silva (2014), dispõe AC: A expressão ambientalização parece relacionada ao currículo (ambientalização curricular) e ao ensino superior, particularmente à universidade (ambientalizar a universidade).

Hipótese: A inserção da ambientalização curricular no cursos de licenciatura, enfrentara um grande percurso para a inclusão efetiva da temática socioambiental no currículo.

Metodologia Proposta: Neste contexto, o presente trabalho constitui-se de uma pesquisa de cunho qualitativo exploratório, que nasceu da inquietação do pensamento e, por consequência, de uma prática efetiva, visando a possíveis soluções e enfrentamentos dos problemas socioambientais que permeiam nossa sociedade. A priori, deve-se ser submetido ao Comitê de Ética, já que se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos, definido na resolução CNS 466/12, por conseguinte será realizada uma pesquisa documental, com o objetivo de conhecer o Projeto Político de Cursos Presenciais de Licenciatura da UFS e de identificar qual(is) disciplina(s), atividades, ações abordam a dimensão socioambiental. A pesquisa documental será de extrema importância para o esclarecimento dos objetivos norteadores da pesquisa. O levantamento e coleta de dados da pesquisa documental serão realizados no site "Sistema Integrado de Gestão de Recursos humanos (Sigrh)" e no "Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa)", os quais disponibilizaram dados essenciais para o esclarecimento dos objetivos norteadores da pesquisa. Nesta pesquisa, serão buscadas palavras-chave: ("natureza", "meio ambiente", "socioambiental" "ambientalização curricular") que caracteriza as abordagens do presente objetivo do estudo. Posteriormente, para a obtenção da produção de dados, de cunho qualitativo serão mediadas por meio de entrevistas semiestruturadas aos coordenadores dos cursos de Licenciatura Presencial da UFS, buscando diagnosticar as dificuldades, possibilidades e superações para a efetivação da práxis em EA e refletindo sobre

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cephu@ufs.br



Continuação do Parecer: 3.888.974

ambientalização curricular na formação inicial de professores. Precedidas da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos voluntários, como forma de apresentá-los à pesquisa e de formalizar o uso dos dados das respostas que serão obtidas, explicitando o sigilo das informações pessoais dos participantes. Participarão da entrevista, os coordenadores que atenderem aos seguintes critérios: coordenadores dos Cursos Presencial em Licenciatura UFS, cujo cursos integrem em suas ementas disciplina(as) obrigatória(as) e/ou optativa(as), atividades e/ou projetos cuja temática norteie aborde a dimensão socioambiental; aceitarem e concordarem em participar da pesquisa respondendo a entrevista.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Compreender como a ambientalização curricular está sendo implementada na Formação Inicial de Professores dos Cursos Presenciais da UFS.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; Desconforto e Estresse.

Benefícios: É imperioso um investimento na construção da compreensão das práticas cotidianas do ser e fazer na educação, que possibilite o esclarecimento e o comprometimento desta temática atual (BENINCÁ, 2004).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Desfecho Primário: Analisar como a dimensão socioambiental está implementada no currículo proposto nos Projetos Políticos de Curso, dos cursos de Licenciatura Presencial da UFS; Refletir sobre Ambientalização Curricular na formação inicial de docentes, na concepção dos(as) coordenadores(as) dos cursos de Licenciatura Presencial da UFS; Diagnosticar as dificuldades, possibilidades, limites e superações para a efetivação da ambientalização curricular na formação do futuro docente dos cursos de Licenciatura Presencial da UFS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos obrigatórios apresentados conforme as Res. 466/2012 e 510/2016 do CNS/CONEP/MS e pendências atendidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo Com as Res. 466/2012 e 510/2016 do CNS/CONEP/MS, o pesquisador deverá

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº	CEP: 49.060-110
Bairro: Sanatório	
UF: SE	Município: ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208	E-mail: cephu@ufs.br



Continuação do Parecer: 3.888.974

apresentar os relatórios parciais e final da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1440524.pdf	07/02/2020 11:28:27		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	FOMULARIOPLATAFORMABRASIL.docx	07/02/2020 11:28:04	Mariana Reis Fonseca	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoosentimentoTCLE.doc	08/01/2020 16:52:17	mariana	Aceito
Outros	roteiro.docx	10/10/2019 16:26:02	mariana	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Scan_Doc0005.pdf	10/10/2019 16:21:26	mariana	Aceito
Folha de Rosto	es.pdf	10/10/2019 16:18:36	mariana	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 28 de Fevereiro de 2020

Assinado por:
Anita Herminia Oliveira Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cephu@ufs.br

APÊNDICE A – Termo de Anuência da Gestão da Universidade Federal de Sergipe



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o (a) pesquisador (a) **Mariana Reis Fonseca** a desenvolver o seu projeto de pesquisa **AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**, cujo objetivo é compreender como a ambientalização curricular está sendo incorporada na Formação Inicial de Professores dos Cursos Presenciais da Universidade Federal de Sergipe.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 e 510/2016 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o protocolo deve ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao sistema CEP/CONEP.

São Cristóvão, 02 de outubro de 20 19.

Carimbo e Assinatura do Diretor

Pro. Dr. Dilton C. S. Maynard
Pós-Reitor de Graduação
Mat. 604PE 2332689

Recebido
por Kenny Telyson
Em 02/10/2019

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semi-estruturada aplicada a gestão dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA APLICADA A GESTÃO
DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE**

1. O que você entende por Ambientalizar a universidade pública?
2. Quais são os principais os desafios e possibilidades na incorporação deste tema no currículo dos cursos de licenciatura?
3. Há/houve projetos/atividades de pesquisa e/ou extensão e/ou ensino sob o escopo da dimensão socioambiental promovidos e/ ou incentivados por esta gestão? Relate.
4. Você percebe ou identifica a gestão atual da UFS como engajada com questões socioambientais? De que forma? Descreva-os.

APÊNDICE C- Roteiro de entrevista semi-estruturada aplicada aos coordenadores dos cursos de licenciatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA APLICADA OS
COORDENADORES DOS CURSOS PRESENCIAIS EM LICENCIATURA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

1. Como está disposto no projeto político-pedagógico do curso de licenciatura a dimensão socioambiental? De que forma?
2. Quais são os principais desafios e potencialidades na inserção da ambientalização ao currículo do curso de licenciatura?
3. O Departamento no qual o(a) senhor(a) incentiva a implementação e/ou manutenção de componentes curriculares obrigatórias ou optativas, na perspectiva de uma formação de licenciandos(as) comprometidos(as) com a dimensão socioambiental? Caso positivo, indique as componentes curriculares da licenciatura que desenvolvem conteúdos relacionados às questões socioambientais.
4. Há projetos/atividades de pesquisa e/ou extensão sob o escopo da dimensão socioambiental no departamento?
5. O(A) senhor(a) conhece o conceito de ambientalização curricular? Se sim, o que sabe sobre?
6. Como o(a) senhor(a) explica a Ambientalização curricular na universidade pública?

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Dados de identificação**

Título do Projeto: AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Pesquisador Responsável: Mariana Reis Fonseca

Numero do Participante da pesquisa: _____

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE de responsabilidade da pesquisadora Mariana Reis Fonseca.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo compreender como a ambientalização curricular está sendo incorporada na Formação Inicial de Professores dos Cursos Presenciais da Universidade Federal de Sergipe.
2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em um estudo de enfoque qualitativo, baseando-se na importância e contribuição da educação ambiental para prática docente, enquanto método fundamental para uma melhor percepção educacional e transformação de vida compreendendo o mundo sob a perspectiva socioambiental. Ao mesmo tempo, do momento de sondagem e aprofundamento da realidade a ser investigada, será desenvolvida uma pesquisa bibliográfica para um melhor enriquecimento e aprofundamento dos dados. Diante disso, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos cursos presenciais em licenciatura da Universidade Federal de Sergipe, cujo cursos integrem alguma atividade com escopo na dimensão socioambientais.
3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de desconforto do indivíduo selecionado quanto a participação da entrevista semi-estruturada, entretanto haverá uma equipe preparada para lidar com qualquer desconforto, assegurando ser o método seguro para realizar essa atividade.
4. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo que a pesquisa possa verificar em que medida a ambientalização curricular está sendo introduzida nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe. Assim, a intenção é produzir um trabalho que discuta a práxis em EA e sirva de reflexão, possibilitando assim concepções favoráveis as práticas educacionais de EA.
5. A participação neste projeto deverá ter a garantia que o participante que receberá respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. Também o pesquisador supracitado assume o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.
6. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.
7. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.
8. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.
9. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.
10. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados e terei o direito de receber uma via do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

11. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com __Mariana Reis fonseca, pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone: +55 79 98520925, e-mail: mari.r.fonseca@hotmail.com, ou quanto aos seus direitos, escreva para o Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos. Av. Marechal Rondon, s/n Bairro: Jardim Rosa Elze. CEP 49100-000. São Cristóvão/SE. Telefone: +55 79 3194-6759. Email: ppged.ufs@gmail.com e/ou com Comitê de Ética em Pesquisa, localizado na Rua Claudio Batista snº, localizado na cidade de Aracaju-SE, telefone: 3194 -7208 , e-mail: cephu@ufs.br.

Eu, _____, RG n°

_____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

São Cristóvão, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do participante da pesquisa

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento