



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM ÊNFASE EM ESPAÇOS
EDUCADORES SUSTENTÁVEIS EM SERGIPE

EDIVÂNIA CRISTINA DOS SANTOS REIS

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM ÊNFASE EM ESPAÇOS
EDUCADORES SUSTENTÁVEIS EM SERGIPE

EDIVÂNIA CRISTINA DOS SANTOS REIS

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: Prof^a. Dr^a. Aline Lima de Oliveira Nepomuceno.

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2022

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

R375f Reis, Edivânia Cristina dos Santos
Formação docente continuada : contribuições do curso de especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis em Sergipe / Edivânia Cristina dos Santos Reis ; orientadora Aline Lima de Oliveira Napomuceno. – São Cristóvão, SE, 2022.
138 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2022.

1. Educação superior. 2. Professores - Formação - Sergipe. 3. Educação básica. 4. Educação ambiental. 5. Universidades e faculdades - Pós-graduação - Sergipe. I. Napomuceno, Aline Lima de Oliveira, orient. II. Título.

CDU 378.046-021.68(813.7)



EDIVÂNIA CRISTINA DOS SANTOS REIS

**“FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM ÊNFASE EM ESPAÇOS
EDUCADORES SUSTENTÁVEIS EM SERGIPE”**

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

Aprovada em 26.08.2022

Prof.ª Dr.ª Aline Lima de Oliveira Nepomuceno (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Mônica Andrade Modesto
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Luiz Anselmo Menezes Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Tainan Amorim Santana
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

AGRADECIMENTOS

Neste momento de escrita, várias recordações me ocorrem; passam na mente e no coração momentos que ficarão para sempre guardados com muito carinho, desde o princípio da trajetória dessa fase acadêmica de minha vida. Foi marcante a primeira reunião no Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE), e a cada reunião era um encanto diferente; até que então ocorreu o período pandêmico, cessando nossos encontros presenciais, e foi no formato remoto que as continuamos e que iniciei o tão sonhado mestrado. Foi no primeiro ano dessa pós-graduação que encontrei pessoas que levarei para sempre no coração, com as quais aprendi não somente sobre pesquisa, mas principalmente sobre como ser mais humana e mais leve.

Com o coração cheio de gratidão, quero agradecer àqueles que contribuíram na realização deste trabalho:

A Deus pelos sinais de Sua presença constante em todos os momentos da minha vida.

Aos meus pais, Edna Antonia dos Santos Reis e Rosendo Gois dos Reis, que são a base da minha formação pessoal, meus melhores exemplos de ser humano. Muito obrigada, meus amores, por estarem sempre comigo, me apoiando em todos os meus sonhos.

À minha irmã Fernanda Tatiane dos Santos Reis, a Fernandinha Tatianinha, que aos meus olhos se tornou gigante. Você é minha inspiração, a melhor pesquisadora que o Instituto Nacional de Pesquisas Amazônicas (INPA) já pode ter. Eu amo muito você, irmã.

À minha orientadora, professora Dr^a. Aline Lima de Oliveira Nepomuceno, que considero como amiga, pela dedicação à Educação, pelos diversos ensinamentos na vida acadêmica e pessoal também, pelo encorajamento lá do início em que me encontrava bastante pessimista e duvidando da minha capacidade e, na reta final, pela paciência e compreensão que teve quando comecei a lecionar em diferentes cidades sergipanas.

Ao professor Dr. Luiz Anselmo Menezes Santos pelas cuidadosas leituras dos meus escritos, com valiosas sugestões durante os Exames de Qualificação e Defesa desta pesquisa.

À professora Dr^a. Tainan Amorim Santana pelas contribuições e pelos direcionamentos durante os Exames de Qualificação e Defesa desta pesquisa.

À professora Dr^a. Mônica Andrade Modesto pela acolhida no GEPEASE, pelo incentivo desde a escrita do projeto de pesquisa, pelo exemplo de dedicação à Educação e pela leitura e pelas valiosas contribuições durante o Exame de Defesa desta pesquisa.

Aos professores e funcionários do PPGED pelos ensinamentos teóricos e pelo empenho em nos tornarmos pesquisadores.

Aos professores e colegas do curso de Especialização em Educação Ambiental que aceitaram participar desta pesquisa e que contribuíram imensamente.

Ao GEPEASE pela acolhida e pelos diversos ensinamentos.

Aos colegas que fiz no mestrado que me acolheram com carinho fraterno e se tornaram especiais em minha vida. Em especial, quero agradecer aos amigos que fiz durante essa experiência: Rodrigo de Souza, Nayara Evellyn, Beatriz Noia, Bruna Oliveira e minha mais que querida amiga, uma irmãzinha que fiz durante essa fase e que se mostrou uma pessoa iluminada nos momentos mais conflitantes desse processo: Cíntia de Cássia Marcolan. Obrigada por ter me amparado em vários momentos difíceis, incentivando a conclusão deste trabalho. Muito obrigada por compartilhar as dificuldades, as angústias e também as descontrações.

Aos colegas de trabalho e também exemplos de profissionais: Joilda Martins, minha querida diretora, obrigada pela compreensão (“vá pra casa estudar para sua defesa”); os professores do estado de Sergipe Ana Carla, Ana Paula (as Anas que suportaram meus momentos de choro no Colégio Estadual Professor Artur Fortes), Vanderlei e Sandro Hora, que chegaram em meio a essa trajetória acadêmica.

Aos meus alunos do Ensino Básico da rede estadual de educação do estado de Sergipe, muito obrigada pela experiência como professora de Ciências e Biologia, o que contribuiu para minha formação profissional.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer a efetividade do curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Ambiental (EA) com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, ofertado pela Universidade Federal de Sergipe a professores da Educação Básica constituintes da rede pública ou particular de Sergipe. Dessa forma, investigamos os impactos para a formação continuada de docentes do Ensino Básico de Sergipe, observando quais estratégias da formação continuada teórico-prática se converteram em estratégias docentes inter e transdisciplinares contextualizadas com o ambiente escolar. A pesquisa teve natureza qualitativa e se constituiu do tipo empírica, descritiva e documental. Portanto, para a produção dos dados, ocorreu progressivamente a análise documental do Projeto Político do Curso (PPC) e do seu regimento, além da aplicação de questionários utilizando a plataforma *Google Forms* e de entrevistas do tipo semiestruturadas com os professores que concluíram o curso em questão. Os dados produzidos na pesquisa foram triangulados e analisados a partir de categorias a priori determinadas à luz da Análise Textual Discursiva (ATD). Com esta pesquisa, foi possível conhecer o perfil dos docentes que buscaram dar continuidade à sua formação através da especialização em EA ofertada pela UFS. Observamos a efetividade do curso, pois os docentes relatam o uso de estratégias da formação continuada convertendo-as em práticas docentes contextualizadas com o ambiente escolar, porém ainda persistem casos em que alguns dos pós-graduados demonstram não conseguir adotar a perspectiva crítica da EA em suas aulas. Através de nossa pesquisa, visamos fortalecer os estudos referentes à formação continuada em EA.

Palavras-chave: Educação ambiental. Espaços Educadores Sustentáveis. Formação docente continuada.

ABSTRACT

This research aimed to know the effectiveness of the *lato sensu* post-graduate course in Environmental Education (EE) with Emphasis on Sustainable Educator Spaces, offered by the Federal University of Sergipe to teachers of basic education constituents of the public or private network of Sergipe. Thus, we investigated the impacts on the continuing education of basic education teachers in Sergipe, observing which strategies of theoretical-practical continuing education were converted into inter and transdisciplinary teaching strategies contextualized with the school environment. The research was qualitative in nature, and was empirical, descriptive and documental. Therefore, for the production of data, the documentary analysis of the Course Political Project (PPC) and its regulations, the application of questionnaires using the Google Forms platform, and semi-structured interviews with the teachers who completed the course in question occurred progressively. The data produced in the research were triangulated and analyzed from a priori categories determined in light of the Textual Discourse Analysis (TDA). With this research it was possible to know the profile of teachers who sought to continue their education through the specialization in EE offered by UFS, we observed the effectiveness of the course, because teachers report the use of strategies of continuing education converting them into teaching practices contextualized with the school environment, but cases persist in which some of the postgraduates demonstrate not being able to adopt the critical perspective of EE in their classes.

Keywords: Continuing teacher training. Environmental education. Sustainable Educator Spaces.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –Mapa do estado de Sergipe demarcando a área geográfica de cada polo do curso de Especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis ofertado pela UFS.....	49
Figura 2 – Cursos de licenciatura dos pós-graduados participantes da pesquisa.....	64
Figura 3 – Modalidades de ensino dos entrevistados.....	65
Figura 4 – Exemplo de mapa conceitual que tem a “água” como tema central (tema gerador).....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A repercussão do curso na formação docente continuada em EA.....	69
Quadro 2 – Mudanças relativas à EA na vida profissional e acadêmica.....	71
Quadro 3 – Realização de publicação científica resultante do TCC.....	73
Quadro 4 – EA Crítica na prática docente.....	74
Quadro 5 – O título do TCC.....	77

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ATD	Análise Textual Discursiva
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CESAD	Centro de Educação Superior a Distância
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNG	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais
DEA	Departamento de Educação Ambiental
DED	Departamento de Educação
DP	Diferenciação Pedagógica
EA	Educação Ambiental
EAD	Educação a Distância
EFM	Ensino Fundamental Maior
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ES	Ensino Superior
ESEA	Encontro Sergipano de Educação Ambiental
EUA	Estados Unidos da América
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GEPEASE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental de Sergipe
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
OIT-UNESCO	Organização Internacional do Trabalho - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PC	Planos de Cursos
PDI	Planos de Desenvolvimento Institucional
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PJC	Projovem Campo
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO: ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO.....	14
1.1 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	20
2 - FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: ALGUNS CONCEITOS E PRESSUPOSTOS.....	28
2.1 - AVANÇOS E RETROCESSOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS REFLEXOS NO ÂMBITO ESCOLAR.....	34
2.2 - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: QUAL O LUGAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL?.....	42
3 - FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O CURSO LATO SENSU COM ÊNFASE EM ESPAÇOS EDUCADORES SUSTENTÁVEIS...	47
3.1 - OLHANDO DE PERTO: HISTÓRIA E PERCURSOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO.....	47
3.2 - CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.	52
3.3 - CONCEPÇÃO DE PRÁXIS DOCENTE.....	55
3.4 - CONCEPÇÕES DE INTER E TRANSDISCIPLINARIDADE.....	59
4 - QUEM SÃO OS DOCENTES QUE BUSCAM POR FORMAÇÃO CONTINUADA EM EA?.....	63
4.1 - PERFIL DOS DOCENTES ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	63
4.2 - ANÁLISES DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	67
4.3 - ANÁLISES DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICES.....	92
APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA DELINEAR A AMOSTRA.....	92
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA UTILIZADA COM PROFESSORES QUE CONCLUÍRAM O CURSO LATU SENSO E ATINGEM TODOS OS OUTROS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO.....	96
APÊNDICE C – PARECER FINAL DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....	97

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	103
ANEXOS.....	105
ANEXO A – REGIMENTO DA CRIAÇÃO DO CURSO LATO SENSU DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM ÊNFASE EM ESPAÇOS EDUCADORES SUSTENTÁVEIS.....	105
ANEXO B – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO COM EMENTA, CARGA HORÁRIA E OUTRAS INFORMAÇÕES.....	109
ANEXO C – EDITAL PROCESSO DE SELEÇÃO PARA FORMAÇÃO DE CADASTRO DE ALUNOS.....	123
ANEXO D – RESOLUÇÃO Nº 92/2014/CONEPE QUE APROVA A CRIAÇÃO DO CURSO LATO SENSU DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM ÊNFASE EM ESPAÇOS EDUCADORES SUSTENTÁVEIS, NA MODALIDADE SEMIPRESENCIAL.....	134

1 INTRODUÇÃO: ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO

No final do Ensino Médio, especificamente no 3ºano, pensava em ser professora de crianças, achava encantador o ato de alfabetizar, e até então o curso em mente era licenciatura em Pedagogia. Além disso, havia trabalhado também, de forma voluntária, em um programa de alfabetização de jovens e adultos e gostaria de tornar aquela experiência uma profissão.

A ocorrência da interiorização das universidades federais e a implementação do *campus* da Universidade Federal de Sergipe (UFS) em Itabaiana, Sergipe, cidade em que resido desde a infância, me proporcionaram momentos de aproximação com o mundo acadêmico por meio de ações de extensão, entre outras.

Nesse ínterim, com a chegada da instituição federal ao Agreste sergipano, chegaram também grupos de professores de diferentes estados do Brasil e, entre eles, um em especial, o qual influenciou a minha tomada de decisão em relação ao curso de Ciências Biológicas. Era um biólogo especializado em Ecologia e que em diferentes momentos citava a clássica frase do saudoso Chico Mendes: “Ambientalismo sem luta de classes é jardinagem”. Desse modo, advertia ser em vão tratar do meio ambiente e desprezar as práticas sociais, sendo as práticas isoladas e fragmentadas muito prejudiciais para a educação em geral.

Ele nos incentivava também a sermos professores coerentes no sentido de dedicar atenção ao conteúdo científico contido na grade do curso, mas também ter o cuidado de aprender, abordar e valorizar os conhecimentos típicos, populares, dos alunos da comunidade local onde a escola/instituição está situada e, assim, ultrapassar a formação estritamente acadêmica. O formato de educação com base no cartesianismo individualista em que muitos professores são formados já demonstra resultados insuficientes para a educação transformadora e promotora de mudanças significativas na sociedade, logo tem-se o intuito de não reproduzir o que está posto.

Naquele momento, principiava a compreensão (mesmo que superficial) de que ser professora demandaria estar sempre a aprender, a ensinar, sendo o envolvimento entre conhecimento científico e popular/comunitário essencial para o ensino e aprendizagem coerente e eficaz.

Na participação no minicurso “Percepção Ambiental”, ministrado pelo referido professor e realizado durante o Encontro Sergipano de Educação Ambiental (ESEA), promovido pelo Projeto Sala Verde na UFS e também pelo GEPEASE, foi no momento do III Seminário Interno Sala Verde que decidi me tornar bióloga e educadora ambiental.

Enquanto aluna do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFS, nos anos de 2009 e 2010 principalmente, participei de diferentes eventos promovidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE), grupo cadastrado na Plataforma Lattes e reconhecido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), como minicursos, palestras, seminários, mostras de vídeos, entre outros, os quais contribuíram para a minha formação inicial e foram aproveitados como atividades complementares.

Ao concluir a graduação, no ano de 2014, fui aprovada em um processo seletivo para trabalhar como professora de Ciências em uma escola da rede particular de ensino, na qual, juntamente com uma professora de Língua Portuguesa, desenvolvi um projeto de Educação Ambiental (EA) com o título “Parodiando Ecologicamente”. Nas atividades, cometíamos inúmeros equívocos ingenuamente, dentre eles realizar abordagens completamente alheias àquela comunidade e à realidade daqueles alunos; outro equívoco era chamar o projeto de interdisciplinar, quando na verdade era um projeto planejado e escrito por duas professoras, ocorrendo a participação apenas esporádica de outros docentes.

Em um momento de reflexão, ao questionar por que as atividades de tal projeto não surtiam efeitos mais concretos e duradouros, percebi que era necessário dar continuidade à minha formação. Sentia a necessidade e o desejo de atualização de conhecimentos, pois não importa o quão comprometido um professor seja, nenhuma de suas atividades poderia ser conduzida adequadamente sem a compreensão de conteúdos específicos. Dessa forma, buscando dar continuidade à minha formação docente, em 2015, pleiteei uma vaga no curso de Especialização em EA com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, ofertado pelo Departamento de Educação (DED) da UFS, *campus* de São Cristóvão.

O curso teve como eixo principal a formação continuada de professores do Estado de Sergipe, oferecendo subsídios teórico-metodológicos para abordagem das questões ambientais de sua localidade na sala de aula, de modo a propiciar a construção da cidadania, tendo em vista o desenvolvimento de valores ao meio socioambiental articulado com o conhecimento científico e ao contexto no qual estão inseridos o professor, a escola e a comunidade em que aquele atua.

Um tempo depois, adentrei como membro do GEPEASE, uma vez que, ao final de 2019, uma amiga e pesquisadora do referido grupo havia visto o certificado de conclusão de curso e o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e fez alusão a me integrar ao referido grupo de pesquisa e dar continuidade à minha formação docente enquanto educadora ambiental.

Assim o fiz e passei a estudar e me inteirar das/nas pesquisas que os outros integrantes já haviam feito voltadas para processos formativos em EA.

O GEPEASE surgiu a partir da necessidade de estudos para subsidiar as ações desenvolvidas pela Sala Verde/UFS e incentivar a implementação da EA no Estado de Sergipe. Constitui-se em um espaço de estudo, construção de conhecimento e saberes pedagógicos necessários para fortalecer a relação teoria e prática das ações educativas sob a perspectiva socioambientalista. Uma característica importante do grupo é o caráter multidisciplinar de sua equipe gestora, assim como o objetivo de atender aos três pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, o grupo é formado por professores e alunos da graduação e pós-graduação de diferentes campos dos saberes e existe desde 2005. Intrinsecamente às atividades do GEPEASE, o Projeto Sala Verde em parceria com o governo federal por meio do Departamento de Educação Ambiental (DEA) e do Ministério do Meio Ambiente (MMA) busca incentivar a criação de espaços em que seja possível adquirir informação e formação ambiental (BRASIL, 2008).

As minhas inquietações e reflexões sobre formação docente, formação continuada e constituição de educadores ambientais foram estimuladas, principalmente, a partir das discussões em reuniões promovidas pelo grupo. Foi com esse desígnio que alguns dos integrantes do grupo participaram da construção do curso de especialização do qual fui aluna e se constituíram como objeto de estudo da presente pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFS.

Cabe salientar que a definição do objeto de estudo desta pesquisa remete à minha formação acadêmica, e a opção por esse cenário está ligada ao desejo de contribuir com dados e reflexões para a melhoria da educação deste Estado onde ocorreu toda a minha formação e local em que hoje desempenho a função de profissional da Educação Básica, lecionando Biologia na rede estadual de educação. Tenho muita esperança de que meus alunos poderão tornar-se também futuros agentes transformadores da educação sergipana.

Desse modo, pretendemos elucidar as possíveis contribuições, na Educação Básica do Estado de Sergipe, que o curso de especialização proporcionou, uma vez que foi na década de 1990, com a promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei nº 9.795/99, que a EA ganhou importante impulso em sua institucionalização (LAYRARGUES; LIPAI; PEDRO, 2007). Desde a década de 1990, a EA vem ganhando espaço nos currículos das escolas de Ensino Básico (LOUREIRO; FLORIANO, 2017).

Tanto a formação permanente de professores quanto a EA nas escolas exigem fundamentos e práticas para uma escola sustentável. Para a construção desta, é necessário rever

a organização escolar e superar o pensamento disciplinar, potencializando o diálogo entre professores, estudantes e gestores, considerando o papel da escola como formadora de cidadania (MAIA, 2018). Assim, nos interessa entender até que ponto o curso de especialização em tela contribuiu em tais requisitos.

É compreensível que, para tal, deve haver o esforço e a dedicação em conjunto, como lembram Frigotto e Ciavatta (2003), pois, apesar das barreiras difíceis de transpor no contexto de salas de aula tomadas por práticas antigas que visam unicamente à transmissão de informações, se faz necessário reagir ao currículo da Educação Básica elaborado, muitas vezes, para formar pessoas na perspectiva individualista e meritocrata.

A Educação Básica é um espaço importante para a construção da cidadania. Por isso, a educação pode ser um excelente instrumento no processo de humanização e de resistência à forma tradicional presente nas escolas, no formato reducionista, com conteúdos muitas vezes utilitaristas que têm contribuído significativamente para diferentes crises, inerentes à erosão dos valores básicos, à alienação e a não participação dos indivíduos na construção de outra maneira de viver e conviver (RAMOS; HEINSFELD, 2017).

Diante disso, se faz contundente que o professor, além de criar espaços para facilitar o aprendizado de seus alunos, também promova seu próprio aprendizado. Para isso, o ideal seria que esse profissional fosse contemplado com uma formação integral capaz de responder às exigências e necessidades da sociedade, como Araújo (2004, p. 72) assinala: “o modelo de professor que a EA exige e requer é uma formação cujo ponto de sustentação seja a reflexão sobre sua própria prática, com a intenção de resolver os problemas”.

Escola que não promove o diálogo, apenas reproduz, é alienante e favorece o discurso do sistema atual com modelo de sociedade neoliberal, principal causador das crises. O formato de educação pode ser um meio para mudanças e transformações, na medida em que educar precisa ser transformar, mostrar uma nova realidade (FREIRE, 1996). Outro formato de educação escolar é possível para além do que está posto, mas, para isso, é preciso esforço, dedicação, trabalho coletivo, problematizando e questionando as atuais bases epistemológicas da nossa sociedade.

Dito isso, é pertinente a busca por um trabalho educacional no sentido de propulsionar a necessária transição para outro modo de vida com a superação do dualismo ação (prática) *versus* reflexão (teoria), perpassando a história das tendências pedagógicas e que na sociedade capitalista ganha a forma de antinomia capital-trabalho (CARVALHO; PIO, 2017). Os diferentes processos escolares podem acontecer de forma a contribuir com uma educação mais

ampla, mas, para isso, há de existir comprometimentos de diferentes ordens e envolvidos, principalmente com o professor que está à frente e a executá-los.

No que se refere a uma educação mais ampla, Moran (2015) contribui com a compreensão de que ela aconteça no sentido de auxiliar os outros por meio de comunicação e compartilhamento para “construir histórias de vida que façam sentido, que ajudem a compreender melhor o mundo, aos demais e a nós mesmos; que nos estimulem a fazer escolha e nos tornem mais produtivos e realizados em todos os campos, como pessoas e cidadãos” (MORAN, 2015, p. 31).

Com isso, faz-se necessário um conjunto de ações com engajamento de diferentes atores sociais, profissionais da educação, mas, sobretudo, o envolvimento e as intencionalidades do docente voltado para a mudança dessa conjuntura educacional que atesta o currículo rígido e segregador, que contribui com a conservação do *status quo* da sociedade.

O momento é bastante oportuno para se investir em ações que tendem a solapar o reducionismo, a invisibilidade da EA, o conhecimento frágil, superando o “[...] paradigma cartesiano que tende a fragmentar, separar, dividir, hierarquizar, e parece natural ver as coisas separadas, sem conexões” (LAYRARGUES, 2006, p. 37).

A presença de professores devidamente qualificados com formação superior e especializados nas escolas é fator relevante para a inserção do processo de aprendizagem para propor uma EA Crítica (TOZONI-REIS *et al.*, 2013). No entanto, os autores argumentam sobre o formato dos cursos de formação docente, os quais podem acontecer expropriando o seu conhecimento por conta de um recorrente controle de suas práticas e atividades, e lembram que isso acontece também devido a uma estreita relação entre as políticas de formação e as políticas para o ensino, pois “ambas diluem o conhecimento por meio da disseminação de avaliações institucionais, que avaliam competências em detrimento do conhecimento” (TOZONI-REIS *et al.*, 2013, p. 374).

Gatti *et al.* (2019) vêm realizando há um longo tempo estudos sobre formação e trabalho docente os quais têm demonstrado que no Brasil as diferentes propostas de formação continuada para professores acontecem como suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimento. E, mesmo quando acontece tal aprofundamento, não ocorre relato de que, posteriormente à sua conclusão, o curso teve acompanhamento, observando, por exemplo, se houve resultados como aprendizagem eficiente, aquela em que professores encontram soluções para os diferentes problemas educacionais.

Estamos no século XXI, e a preocupação com as questões por que, o que e como ensinar continuam a ter grande importância. Quanto mais se pensa nesses questionamentos, mais nos aproximamos da convicção de que eles são inseparáveis e de que a solução não pode ser apontada isoladamente, mas sim por meio de um esforço conjunto de educadores, principalmente.

Nepomuceno (2014, p. 57) ressalta os dilemas que têm se apresentado à instituição escolar, dentre eles não se deve esquecer a necessidade de “repensar-se, reavaliar-se e reorientar-se por processos auto-organizativos, participativos e realmente contextualizados histórica e culturalmente numa perspectiva interdisciplinar”.

Com isso, faz-se necessário observar um elemento importante no processo de ensino e aprendizagem, a atuação do professor, que, diferentemente da escola – responsável por desempenhar um papel que é designado pelo sistema e sem oportunidades de ser mudado facilmente –, pode promover discussões, estratégias metodológicas e ações transformadoras da sociedade (CANIATO, 2003).

A PNEA, Lei nº 9.795/99, afirma que a EA deve ser desenvolvida como um processo integrado, contínuo e permanente, não como disciplina específica no currículo de ensino, exceto nos cursos de pós-graduação e extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da EA, quando necessário (BRASIL, 1999).

Com relação à formação de professores para a EA, a PNEA assegura no Art. 11 que a dimensão ambiental deve constar nos currículos de formação (BRASIL, 1999). Logo, a formação continuada é uma das alternativas de ensaio para se obter um professor qualificado em cada sala de aula, como preveem tanto o Plano Nacional de Educação (PNE) quanto o Plano Nacional de Formação de Professores em Educação Ambiental, e, também, por se considerar que a formação profissional docente e sua continuidade são um importante elemento-chave na melhoria da Educação Básica (GATTI, 2019).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCNG) de 2013 (BRASIL, 2013) afirmam que os sistemas e instituições de ensino devem assumir princípios e objetivos da EA na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e Planos de Cursos (PC) no caso das instituições de Educação Básica, e na elaboração dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Diante dessa problemática, surge o seguinte questionamento: quais os impactos do curso para a formação continuada de docentes do Ensino Básico de Sergipe? Com o propósito de delimitar esta pesquisa, diante da peculiaridade do objeto de estudo, adoto algumas questões norteadoras:

-Quais foram as concepções de práxis docente e inter e transdisciplinaridade adotadas no PPC da especialização?

-Quais são as apropriações da dimensão socioambiental feitas pelos professores cursistas com a oportunidade do processo formativo em EA?

-Após a ocorrência do curso de pós-graduação *lato sensu* em EA, quais estratégias da formação continuada teórico-prática para professores da Educação Básica se converteram em práticas docentes contextualizadas com o ambiente escolar?

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo geral mapear a efetividade do curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis. Para tanto, foi necessário:

- Identificar as concepções de práxis docente e inter e transdisciplinaridade adotadas no curso (PPC) de especialização em Educação Ambiental;

- Analisar as apropriações da dimensão crítica de EA pelos professores cursistas a partir do processo formativo em EA;

- Identificar se as estratégias da formação continuada docente em EA se converteram em práticas docentes contextualizadas com o ambiente escolar.

A pesquisa, além de seu caráter inédito, faz-se pertinente e necessária diante da indigência de se conhecer detalhes do processo formativo em questão e também de reconhecer se o curso, objeto de estudos desta dissertação, atingiu as principais finalidades e proposições, de que maneira e/ou porque não as atingiu, além de buscar compreender se houve desenvolvimento de experiências advindas do curso, se este promoveu algum tipo de contribuição nos desafios presentes na prática docente, uma vez que a formação permanente tende a preparar o profissional, convertendo o conhecimento em práticas significativas, capazes de auxiliar os docentes a lidarem com a imprevisibilidade das diferentes situações educativas.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para atingir os objetivos desta pesquisa, foi adotada a abordagem metodológica de cunho qualitativo. Esta permite aprofundamento da realidade que não pode ser quantificada, tendo em vista a natureza dos dados. Como lembra Gamboa (2006), a simples coleta e o tratamento de dados por vezes não são suficientes, sendo necessário resgatar o tipo de análise qualitativa para que a investigação se realize como tal e não fique reduzida a um exercício de estatística.

A pesquisa dessa natureza é um terreno de múltiplas práticas interpretativas e extrai conteúdos de muitas disciplinas diferentes e se apresenta como um excelente meio de construção do conhecimento, possibilitando questionar o estabelecido e elaborar um conhecimento diferente do hegemônico, apresentando a possibilidade de empreender e de movimentar hábitos e valores culturais na sociedade. Sobre esse tipo de pesquisa, Denzin e Lincoln (2006, p. 16) destacam:

A pesquisa qualitativa é em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas. Em torno do termo qualitativo, encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições. Entre eles, estão as tradições associadas ao fundacionalismo, ao positivismo, ao pós-fundacionalismo, ao pós-positivismo, ao pós-estruturalismo e às diversas perspectivas e/ou métodos de pesquisa qualitativa relacionados aos estudos culturais e interpretativos [...].

Ainda quanto à natureza dos dados desta pesquisa, é importante salientar também o fato de que pesquisadores que optam pela forma qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, “não pretendem furtar-se ao rigor e a objetividade, mas reconhecer a experiência humana que não pode ser confiada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la” (CHIZZOTTI, 2003, p. 232). Com isso, os dados foram interpretados buscando-se entender o significado que os sujeitos da pesquisa dão a suas práticas e quais são as suas intencionalidades. Diante das possibilidades com esse tipo de pesquisa, Chizzotti (2003, p. 221) também destaca que

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fato e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científica, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Esta pesquisa é também exploratória, pois visa a proporcionar maior familiaridade com um determinado problema e também por envolver levantamento bibliográfico, entrevistas do tipo semiestruturada, além de realizar análise de questionários (GIL, 2008). Por intencional caracterizar certo fenômeno, como, por exemplo, descrever as características de certa população, neste caso professores que buscaram formação continuada, é também uma pesquisa descritiva.

Este trabalho contou com a primeira etapa, a realização de pesquisa documental, com a análise do PPC e do regimento do curso de especialização, objeto de estudo. A escolha desses documentos oficiais, fontes de dados, ocorreu pelo motivo de a pesquisa documental permitir fazer a análise qualitativa sobre o texto em questão, além de se tratar de dados e informações

que ainda não foram discutidos científica ou analiticamente, pois é uma fonte primária, um documento atual, permitindo trazer contribuições para a contextualização da presente pesquisa, além de complementar a revisão bibliográfica, que consiste na leitura das pesquisas e das discussões de outros autores sobre o tema abordado neste trabalho, ou seja, a contribuição das teorias de outros autores (GIL, 2008).

Esses escritos oficiais correspondentes às informações sistematizadas, registradas de forma material e carecendo de um tratamento indutivo e minucioso (GIL, 2008; GONSALVES, 2011), foi justamente o que se pretendeu fazer no presente trabalho. Inicialmente, foi realizada a pré-análise do documento institucional, e, com isso, houve uma avaliação dos escritos com interpretações a seu respeito; posteriormente, de maneira cuidadosa, foi dividido, decomposto e desconstruído todo o texto em partes para descobrir mais, antes de efetivar outras providências.

Visando a obter uma avaliação inicial e abrangente do material, nesta fase foram feitas leitura e interpretação minuciosas e definidos os objetivos da investigação documental, ou seja, para quais perguntas pretendíamos obter respostas a partir do estudo. Após a leitura minuciosa do documento na pré-análise, foram organizadas as possíveis respostas e inquietações a respeito e, por fim, ocorreu o tratamento dos dados buscando identificar as concepções de práxis docente e de inter e transdisciplinaridade adotadas no Curso de Especialização em EA oferecido aos professores da Educação Básica de Sergipe, à luz da perspectiva da Análise Textual Discursiva (ATD).

A adoção dessa perspectiva de análise incidiu motivada pelo fato de ela se apresentar especialmente útil nos estudos com abordagens semelhantemente, solicitando encaminhamentos que se localizam entre soluções propostas pela análise de conteúdo e pela análise de discurso. Ou seja, por ser uma abordagem de estudo de dados que transita entre estas duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa: a análise de conteúdo e a análise de discurso (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006).

Quanto à EA, entendemos como proposta para além da descrição de problemas ambientais e do ensino da Ecologia, remetendo a pensar sobre a convivência mútua entre a natureza e o ser humano, um ser social, político, cultural e científico que deve ser incentivado a participar ativamente da resolução de problemas no contexto de realidades específicas, logo é uma proposta que aspira a alterar a educação, pois visa não só à utilização racional dos recursos naturais, mas também à participação dos cidadãos nas discussões e decisões sobre a questão ambiental (REIGOTA, 2009).

Em relação à categoria de análise “Práxis Docente”, compreendemos como ações fundadas no diálogo, na reflexão e na ação transformadora da realidade que objetiva a construção coletiva da consciência crítica da humanidade a partir de ações capazes de promover mudanças, no entanto revolucionária (CARVALHO; PIO, 2017).

Os participantes desta pesquisa foram professores da rede básica de educação pública e particular do Estado de Sergipe que concluíram o curso de Especialização em EA com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, ofertado pela UFS no período de 2015 a 2016. Para tanto, foram adotados como delineamento dos participantes desta pesquisa alguns critérios de inclusão ou exclusão, tais como: ser concluinte do curso de especialização em EA, especificamente do polo de São Cristóvão/UFS; possuir tempo de atuação docente maior que o tempo de conclusão do curso de especialização (independentemente se na rede pública ou privada); estar com vínculo ativo na Educação Básica; que no período de atuação docente já tenha participado de ações ou projetos voltados para a EA na escola.

A fim de analisar o processo de formação continuada implantado pela UFS e suas ações para os professores da Educação Básica de Sergipe, atuantes tanto na rede particular quanto na pública, municipal ou estadual, foi necessário detalhar o curso em questão e conhecer os diferentes atores e, sobretudo, ouvi-los. O que se observa no Estado sergipano é a existência de várias instituições públicas e particulares que promovem formação continuada para professores da rede básica de ensino. No entanto, nesta pesquisa, nosso objeto de estudo é especificamente o curso de especialização ofertado pela UFS, que, junto com o Instituto Federal de Sergipe (IFS), oferece ensino superior público no Estado de Sergipe e, em atendimento ao cumprimento legal, isto é, de uma política nacional, ofertou o curso em questão.

A instituição federal responsável pela realização do curso em Sergipe disponibilizou quatro polos localizados em regiões geográficas distintas no Estado, todos eles dotados de computadores com acesso à internet banda larga, biblioteca e salas para reuniões presenciais em grupo, para realização de aulas e encontros com os respectivos tutores e, posteriormente, ao final do curso, na fase de elaboração do TCC, com os orientadores, ou seja, os polos serviram de sede para a execução do curso. Os polos que ofereceram apoio e estrutura para o desenvolvimento do curso estavam localizados em São Cristóvão, Poço Verde, Colônia Treze (Lagarto) e Japarutuba. A escolha pelo polo de São Cristóvão para realização desta pesquisa ocorreu por caudada limitação de tempo de realização do mestrado, pela inviabilidade de coleta de dados nos quatro polos em apenas um ano de pesquisa e por ser o polo com o maior número de alunos concluintes do curso.

A revisão bibliográfica foi realizada a partir de pesquisas já desenvolvidas envolvendo a formação continuada com ênfase em EA entrecruzadas com documentos referentes a políticas públicas docentes do Brasil, legislações federais e do curso de Especialização em EA.

Foram utilizados de forma conjugada dois tipos de instrumentos diferentes para a produção de dados: questionários (Apêndice A) e entrevistas semiestruturadas (Apêndice B). O primeiro foi utilizado por possibilitar o alcance de um maior número de participantes, no caso, os docentes que cursaram a especialização no polo de São Cristóvão. Optamos pelo segundo com o intuito de alcançar os docentes que atingem os critérios de inclusão e exclusão, por isso ele obteve um menor número de participantes. Foram enviados e-mails com os questionários para todos os 72 concludentes do polo de São Cristóvão.

O questionário auxiliou na obtenção dos dados dos docentes que buscaram por esse tipo de formação continuada, isto é, por meio desse instrumento, foi possível fazer a caracterização dos sujeitos, traçando o perfil com informações do tipo: formação inicial/licenciatura, idade, tempo e local de atuação, modalidade de ensino e até envolvimento em projetos escolares em EA.

Os critérios de inclusão e exclusão da amostra desta pesquisa observados nos questionários foram: ser concludentes do curso de especialização, visto que houve casos de alunos que conseguiram vaga, frequentaram o curso, mas não o concluíram por não ter conseguido atingir frequência exigida nos módulos ou por não ter produzido o TCC. O segundo critério esteve pautado na escolha de professores ativos na Educação Básica de Sergipe, independentemente da rede de atuação, este conjugado com o terceiro critério demonstra possíveis mudanças na prática voltada para a EA no cotidiano escolar. O quarto critério refere-se ao tempo de atuação, preferindo que fosse superior ao tempo de execução e conclusão da especialização, com isso exigimos que o professor possuísse vínculo efetivo. Essa decisão se deu ao observar o rodízio de docentes, pois os professores teriam pouco tempo de desempenho das suas atividades docentes, isto é, quando se trata de contratados e seu pouco tempo de atuação, pode prejudicar a análise de dados mais consistentes, já que o último critério é a participação em algum projeto ou atividade escolar sob o viés da EA durante a atuação docente.

O questionário foi produzido utilizando-se o site *Google Forms*; neste foi anexado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) contendo a explicação do que se pretendia com o instrumento e apresentando resumidamente o projeto de pesquisa. Este foi encaminhado para os *e-mails* de cada participante concludente do curso no polo de São Cristóvão. Essa informação foi possível ser adquirida por meio das fichas de inscrição cedidas pela UFS.

Foi estabelecido um tempo de 15 dias para obter as respostas dos questionários, mas o retorno foi menor que o esperado; com isso, ampliamos o período de respostas aos questionários e, também, a frequência de lembretes nos *e-mails* para que os docentes pudessem respondê-los. Foram obtidas 15 respostas, e dessa quantidade foi delineada a amostra daqueles que participariam da entrevista. Após aplicarmos os critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa, dos 15 respondentes, apenas cinco docentes atendiam a todos os critérios estabelecidos.

Sendo assim, após traçar o perfil dos sujeitos de pesquisa, recorremos à entrevista semiestruturada, também conhecida como entrevista semidiretiva ou semiaberta (MANZINI, 2004). Isso por considerar que elas complementam a etapa de busca dos dados primários, permitindo o aprofundamento das questões do objeto delimitado articulando-o às fontes de informação. Manzini (2004, p. 2) aponta que esse tipo de entrevista possibilita uma coleta satisfatória porque permite ao entrevistador-investigador e ao entrevistado uma interação social capaz de “[...] fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas”.

Delineada a amostra, foi feito o convite aos docentes para a entrevista, disponibilizando as alternativas de ocorrência de forma presencial na instituição de ensino em que eles lecionam ou na UFS, ou mesmo de forma remota por meio do aplicativo *Google Meet*. Esta última alternativa foi unânime, no entanto só foi possível entrevistar três docentes em virtude de um docente relatar impedimento de participar da entrevista devido à contaminação pela COVID-19, e outro expôs a impossibilidade de participar da pesquisa por estar acometido por forte gripe, com sintomas recorrentes de dores de cabeça e indisposição constante.

Assim, as entrevistas complementaram a etapa de produção de dados, permitindo o aprofundamento das questões do objeto delimitado como fonte de informação. Antes de serem realizadas, fizemos pré-testes com um grupo de três docentes voluntários. Esses sujeitos não fizeram parte da população desta pesquisa, mas apresentavam características semelhantes às da amostra delimitada. O instrumento foi aplicado com o objetivo de verificar sua eficácia no alcance do que com era pretendido e, assim, validá-lo.

Com as entrevistas realizadas, foi possível identificar os discursos e as categorias de análise. Como já mencionado anteriormente, algumas categorias foram definidas à medida que ocorreu a ampliação do contato com o *corpus* da pesquisa. Ressaltamos que, nesse processo de desenho das categorias, houve o cuidado para construí-las de maneira que não se excluíssem, pelo contrário, se complementassem em muitos aspectos, sobretudo quando buscamos entender as subjetividades humanas presentes nos discursos.

Quanto às entrevistas do tipo semiestruturadas aplicadas com os professores cursistas, é importante lembrar que, para a realização delas, foi tomado o cuidado com seu processo de preparação, pois, assim como consideram Marconi e Lakatos (2009), essa etapa é importante porque requer tempo e exige algumas medidas, como, por exemplo: ter em vista o objetivo a ser alcançado, levar em consideração o conhecimento prévio do entrevistador sobre o assunto, garantir ao entrevistado o segredo de seus depoimentos e de sua identidade e organizar um roteiro com as questões importantes.

Além disso, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), via Plataforma Brasil, uma vez que se trata de um estudo que envolve seres humanos, sempre havendo um risco mínimo, seja de constrangimento, seja de exposição. Somente após recebimento do parecer final do CEP (Apêndice C), com o número 5.394.728, aprovando a realização da pesquisa, ocorreu a produção de dados via questionários e entrevistas. Com o intuito de manter o sigilo da identidade dos participantes, os docentes foram renomeados, ou seja, cada participante recebeu um codinome, sendo: Docente 01 (D1), Docente 02 (D2) e Docente 03 (D3).

Todos os participantes da pesquisa assinaram o TCLE (Apêndice D), elaborado a partir das normas da Resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2012), garantindo autonomia, sigilo e anonimato dos depoimentos, além de descrever os benefícios e possíveis riscos diretos ou indiretos da pesquisa em decorrência dessa decisão.

Os instrumentos de produção de dados anteriormente mencionados foram previamente validados com docentes que não fizeram parte da pesquisa. Dessa maneira, a validação dos instrumentos de pesquisa primária buscou evitar distorções, interpretações errôneas e/ou desvio quanto aos objetivos deste estudo.

Após as entrevistas, que tiveram duração média de 30 a 40 minutos cada uma, foi realizado o procedimento de transcrição, constituindo a primeira versão escrita do texto dos entrevistados. Tal processo também foi um momento de análise, pois se tornou possível captar alguns aspectos das falas e do contexto da entrevista. As entrevistas transcritas foram editadas a fim de retirar os vícios de linguagem, constituindo uma segunda versão utilizada como texto de referência para as análises (SZYMANSKI et al., 2002). Salientamos que somente durante a realização das entrevistas foi tomado conhecimento sobre as temáticas dos TCCs e as publicações realizadas a partir do curso de especialização, sendo solicitada a disponibilização desses trabalhos para posterior análise.

As informações coletadas foram analisadas à luz do referencial teórico abarcando a perspectiva da EA Crítica como ato político de transformação da realidade, superando a visão

hegemônica e reduzida da realidade e entendendo a prática docente como contextualizada e emancipatória (NEPOMUCENO, 2014). Essa opção se dá por se acreditar ser essa vertente a mais alinhada com o pensamento contra-hegemônico e que colabora para uma sociedade mais justa, mais democrática e menos excludente. Essas escolhas se aproximam da ATD (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006), pois os dados obtidos a partir das entrevistas são capazes de subsidiar a análise crítica da realidade investigada.

Versando sobre a formação docente continuada em EA, este texto está estruturado em cinco seções, sendo a primeira de cunho introdutório e metodológico. Nesta parte inicial, relatei a minha itinerância pessoal e acadêmica, apresentando o objeto de estudo e o detalhamento dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

A segunda seção, intitulada “Formação inicial e continuada de professores: alguns conceitos e pressupostos”, possui cunho teórico e apresenta a abordagem desses dois processos de formação, seguido por uma análise da conjuntura educacional, suas políticas e como ela acaba se refletindo na prática escolar. Nessa mesma seção, apresentamos uma discussão a respeito das políticas públicas de formação continuada de professores com foco na EA.

Dando continuidade, na terceira seção, “Formação continuada em Educação Ambiental: o curso lato sensu com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis”, analisamos os dados com a descrição do curso de especialização, objeto de estudo, e se iniciam as análises do PPC, assim como exercitamos esforços para identificar as concepções adotadas a partir das categorias de análise teórica e epistemológica: Práxis Docente, Inter e Transdisciplinaridade, as quais foram preestabelecidas e são descritas à luz da ATD.

Na quarta seção, “Quem são os docentes que buscam por formação continuada em EA”, discorreremos sobre as análises dos dados produzidos a partir dos questionários, os quais permitiram traçar o perfil dos docentes cursistas participantes da pesquisa. Em seguida, apresentamos o tratamento dos dados das entrevistas semiestruturadas, complementando a etapa de produção de dados e constituindo dessa maneira o *corpus* documental desta pesquisa.

Por fim, trazemos algumas considerações finais como ponto de reflexão sobre a formação docente continuada em EA, traçando os caminhos e desdobramentos pertinentes para trabalhos futuros e as limitações desta pesquisa.

2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: ALGUNS CONCEITOS E PRESSUPOSTOS

Nesta seção, apresentaremos alguns conceitos e pressupostos sobre formação inicial e formação continuada de professores abordando estudos e revisões de pesquisas já realizadas no âmbito nacional e internacional, assim como as particularidades da formação docente, descrevendo o seu caráter sistemático e organizado justamente por se tratar de um processo contínuo e não unidimensional. Traçamos também os principais avanços e retrocessos dessa formação e os reflexos no âmbito escolar, além das políticas públicas de formação continuada, expondo como elas têm cooperado para o desenvolvimento da EA.

A importância da formação inicial e continuada dos professores difundiu-se e é assunto de interesse de muitos setores da sociedade; envolve políticos da área da educação, pesquisadores, acadêmicos, educadores, associações educacionais e diversos grupos de estudos e pesquisas, mas, apesar disso, mesmo com crescentes esforços, ainda não se conseguiu grandes efeitos (GATTI *et al.*, 2019).

As mobilizações em torno do assunto são muitas, e a produção teórica é crescente em defesa da ideia de que é necessário que professores repensem, reflitam e indaguem sobre sua própria postura no dia a dia escolar e/ou na sala de aula e a sua prática de ensino.

São diversas as discussões acerca da importância de o professor englobar na sua prática a reflexão sobre o seu desempenho na atividade docente, ou seja, no seu exercício em sala de aula. Alarcão (1996, p.4) lembra que “o conceito de professor reflexivo emergiu inicialmente nos EUA como reação à concepção tecnocrática de professor, mero aplicador de *packages* curriculares pré-enlatadas numa perspectiva descendente de racionalidade técnica”. A autora argumenta ainda que o movimento para se tornar um professor reflexivo acontece no sentido de atingir a autonomia desses profissionais e de seus alunos, desenvolvendo uma abordagem que dá voz ao sujeito em formação, numa tentativa de restituir aos professores a identidade perdida e aos alunos a responsabilidade, também perdida.

Assim, ambos os movimentos visam a devolver à escola a sua condição de lugar onde se interage para aprender e onde se gosta de estar porque se aprende com os inerentes entusiasmos e prazer. Alarcão (1996, p.4) contribui afirmando que

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma têm um papel ativo na educação e não um

papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

Dessa forma, o exercício de ser professor não deve ser feito de forma objetiva, esquecendo as subjetividades, os sentimentos e as relações interpessoais. Isso porque existem várias controvérsias entre a associação da teoria como oriunda do ambiente acadêmico e da prática realizada na sala de aula. Somado a isso, tem-se o fato de que a formação a que professores são submetidos muitas vezes ocorre de forma aligeirada e/ou não lhes assegura o direito de dar continuidade à sua formação (GATTI, 2009).

Sendo assim, as discussões em torno da prática docente, se acompanhadas das discussões em torno da sua formação, poderiam causar efeitos mais eficientes. Questões como: se o aluno do magistério, o professorado, tem assegurado o direito de continuar seus estudos e de obter bons processos de formação continuada, podendo trazer críticas mais convenientes sobre a sua prática. Vale recordar que o cenário fica agravado pela inexistência de políticas públicas consistentes e duradouras que garantam, por exemplo, o acesso e a permanência dos docentes em processos de formação continuada, pois, em sua maioria, são processos descontinuados, ou seja, com ações de caráter pontual.

Sobre projetos voltados para a formação continuada de docentes, Gatti (2009) reforça que muitas vezes os cursos ofertados estão acima da capacidade de apropriação pelos licenciandos, exigindo dos docentes formadores um investimento maior em termos de diagnóstico, planejamento e desenvolvimento que os orçamentos permitiam.

Com isso, faz-se necessário que os interessados como gestores, políticos da área de educação e pesquisadores dediquem maior atenção a investigar os impedimentos, as causas e os obstáculos que impedem a continuidade da formação docente e enfim promovam processos formativos continuados com maior efetividade. Interessa também a eles reunir esforços em suas pesquisas, em seus grupos de estudo, por exemplo, a fim de romper com a simples justaposição entre formação inicial e formação continuada, mas buscar compreender as diferentes dimensões da função do magistério como remuneração, organização e política docente, acesso, carreira e promoção, avaliação, estabilidade, direitos e deveres, entre outras que afetam a profissão docente.

Todas essas são características relevantes para uma boa condição de trabalho e um ensino de qualidade, mas muitas vezes as atenções ficam concentradas somente na formação inicial e na continuada como se obtê-las fosse sinônimo de melhoria da qualidade do ensino, quando na verdade isso não representa uma garantia, pois existe uma gama de características que a profissão docente exige e abarca.

A compreensão de formação profissional docente, estudada por García (1999) como um processo contínuo e não linear, está se difundindo, também, por ser uma profissão cheia de representações, crenças, preconceitos e mitos, exigindo um melhor entendimento por parte da sociedade, de forma geral, como a de que o professor não sai moldado e pronto para ensinar depois de sua formação inicial, ou de uma especialização, ou mesmo de um mestrado, uma vez que o professor em seu cotidiano docente é cercado por diversos contextos e situações-problema.

Para tanto, torna-se cabível e necessário ter atenção ao fato de que a formação docente precisa ser investigada sob múltiplos ângulos, buscando compreender pontos como os colocados anteriormente e o efeito da formação no cotidiano da ação docente. Tudo isso associado a um trabalho dotado de clareza, precisão e rigor científico se assim desejar que a pesquisa realmente venha a contribuir no processo educacional brasileiro, num processo de não somente denunciar os maus resultados da educação brasileira, mas delinear soluções possíveis e necessárias.

Gatti e Barreto (2009) lembram o documento “Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente”, produzido em conjunto há mais de 40 anos em uma conferência da Organização Internacional do Trabalho – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (OIT-UNESCO), o qual é referência sobre a questão docente e atualmente continua sendo um dos documentos mais completos sobre a profissão docente, pois compreende as diferentes dimensões da função do magistério.

O que podemos ver no trabalho realizado pelas duas pesquisadoras é que, mesmo com os esforços de muitos países no sentido de organizar e estruturar carreiras do magistério objetivando torná-las mais próximas do que foi estabelecido pela OIT-UNESCO, em 1966, a grande maioria dos países ainda não conseguiu atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública (GATTI; BARRETO, 2009).

Importante lembrar, ao falar sobre formação de professores no Brasil, que os reflexos do processo de expansão da escolarização básica no país são bem recentes porque a escolarização no Brasil foi por séculos privilégio das elites, e a consequência desse fato é que uma enorme massa populacional do Brasil continuou, por muito tempo, analfabeta ou semianalfabeta e com poucas condições de efetiva participação na vida cidadã e no mundo do trabalho (GATTI; BARRETO, 2009). Esse fato só foi mudando depois de muitas pressões populares, logo o crescimento efetivo recente e rápido das redes públicas e privadas do Ensino Fundamental causam impacto direto na formação de professores no país.

Gatti e Barreto (2009) traçam o cenário da profissão docente recorrendo aos estudos de Tardif e Lessard (2005), que entendem o magistério como ocupação primária devido à sua importância econômica, política e cultural e às sucessivas avaliações da educação brasileira em âmbito nacional ou internacional.

Gatti (2010) faz referência à diversidade de fatores que interferem na qualidade do ensino e que não são responsabilidade apenas da formação docente:

As políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regional e local, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p. 1359).

Portanto, atribuir responsabilidade aos professores para que estes assumam sozinhos e respondam pela educação e sua melhoria é, no mínimo, uma análise superficial e injusta com os docentes, esquecendo-se de que as esferas de governo também precisam assumir sua parcela nisso. Quanto a isso, Franco e Franco (2020, p.185) contribuem com a seguinte afirmação:

Não se trata atribuir responsabilidade integral ao professor, pois sabe-se que sua atuação depende de inúmeros fatores já conhecidos por todos, dentre eles alguns bastante relevantes como a formação inicial e continuada, a valorização do profissional e a garantia de uma estrutura mínima que lhe forneça o necessário para que desenvolva um trabalho de qualidade.

A formação de professores passou e passa por vários processos de escamoteamento, entre eles a garantia de acesso e permanência à/na formação continuada, que deveria ser constante, favorecendo o aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade, realizada após a formação inicial e que tem como objetivo assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos.

Com isso, entendemos a formação continuada como caminho para um trabalho docente coerente e eficaz, em que a prática pedagógica atinja o objetivo de educar. Com isso, se faz necessário questionar sobre o direito dos professores à formação continuada e se as secretarias de educação realmente têm se empenhado para garanti-la a seu corpo docente, por exemplo. Numa análise de conjuntura (ainda que rápida e possivelmente superficial) em relação à garantia de acesso e permanência dos professores aos/nos diferentes processos de formação

continuada, é possível perceber que não existe formação de professores deslocada da sociedade (GATTI, 2008).

Para compreender melhor sobre formação de professores como um campo de estudos, recorreremos aos escritos de García (1999), que traça alguns critérios para o reconhecimento da formação de professores como campo de estudo independente e traz maiores compreensões sobre o termo desenvolvimento profissional docente.

Marcelo García (1999) define a formação inicial e continuada como o objeto da formação docente. Mais tarde, o referido autor, juntamente com Nóvoa (2008) e Imbernón (2009), passa a trabalhar com o conceito de desenvolvimento profissional – o qual indica uma ideia de continuidade e de processo intencional, planejado e a longo prazo, capaz de promover mudanças e a qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos.

A formação docente, até os anos de 1990, não possuía o reconhecimento enquanto um campo de estudos, pois estava vinculada ao campo da didática, no entanto esse cenário vem se modificando. Segundo André (2010), houve um aumento dos estudos focados no professor e, conseqüentemente, a visibilidade da formação docente enquanto um campo de investigação específica. André (2010, p. 174) afirma que

Com o crescente interesse dos pesquisadores pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, interesse esse que se expressa no aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente, torna-se cada vez mais premente uma discussão sobre como vem se configurando esse campo de estudos.

García (1999) traz significativas contribuições sobre formação profissional docente e discorre sobre a formação de professores como uma área de conhecimento e investigação que tem se centrado no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. O autor contribui conceituando formação de professores da seguinte maneira:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999, p. 26).

Cabe observar que a formação de professores tem caráter sistemático e organizado, pois se trata de um processo contínuo e não unidimensional, não se trata de um processo assistemático, pontual ou fruto do improviso.

O conceito de formação de professores é o mesmo tanto para aqueles professores que ainda estão a se graduar quanto para aqueles que já se encontram em seu ofício, o que se altera é o conteúdo, o foco ou a metodologia de tal formação. García (1999) relata um terceiro aspecto da formação de professores, que é a dupla perspectiva, a formação individual ou em equipe, ou seja, uma atividade na qual um professor está implicado a um grupo de professores para a realização de atividades de desenvolvimento profissional centradas nos seus interesses e necessidades, sendo esta última, segundo o autor, mais interessante e com maior potencialidade de mudança.

A formação de professores como área de conhecimento e investigação observa vários aspectos, dentre eles a não linearidade do processo formativo, mas sim um movimento contínuo, seja ele individual ou em equipe. O autor chama atenção para os casos em que a formação de professores não os capacita suficientemente para o trabalho coletivo entre professores e outros profissionais da educação nas instituições escolares, por exemplo. Um trabalho que vai além do que é executado na sala de aula, o trabalho realizado em outros tempos e espaços escolares, como, por exemplo, operacionalizar e desenvolver projetos curriculares nas escolas, além dos que são postos nos currículos (GARCÍA, 1999).

A ação coletiva entre professores e outros profissionais da educação é característica relevante para ampliar as condições de trabalho favoráveis a um ensino de qualidade, mas constantemente as atenções ficam concentradas somente na execução da aula, um ato individualista e indiferente a outras dimensões do trabalho docente. Quanto a isso, García acrescenta:

A formação de professores deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente – ainda que principalmente o seja – de aula. Cada vez mais os professores têm de realizar trabalhos em colaboração, e uma prova disso é a exigência de realização dos projetos curriculares da escola. Esta é uma perspectiva necessária que tem de incluir como objetivo na formação de professores (1999, p. 27).

Na perspectiva de García (1999), a formação docente precisa ser um processo ininterrupto de desenvolvimento profissional, atribuindo evolução e continuidade nos processos de aprender a ensinar de forma que os alunos aprendam mais e melhor. Isso vai além da justaposição entre formação inicial e continuada, pois se deve ampliar o olhar e levar em

consideração as diferentes dimensões da função docente. Os processos de aprender a ensinar são complexos e relevantes para um ensino verdadeiramente de qualidade.

Envolvem, também, atualização e aprofundamento, na medida em que não importa o quão comprometido um professor seja, nenhuma de suas atividades poderá ser conduzida adequadamente sem a compreensão, o aprofundamento e a atualização de conteúdos, por exemplo. O desenvolvimento profissional é objeto da formação, é um conceito muito abrangente e bastante necessário, assim como a sua delimitação e compreensão quanto aos processos de aprender a ensinar embutidos no desenvolvimento profissional docente.

Com isso, a formação docente não deve ser entendida de forma simplista, mas sim considerando o caráter individual, coletivo, contínuo, evolutivo, entre outros. Essa discussão será continuada na próxima subseção, mas com atenção especial para a formação continuada de professores na dimensão ambiental, trazendo indagações acerca de por que e como acontecem os processos formativos nessa determinada área do conhecimento e seus possíveis impasses na trajetória ambiental nas escolas.

2.1 AVANÇOS E RETROCESSOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS REFLEXOS NO ÂMBITO ESCOLAR

Nesta subseção, trataremos do pressuposto de que não existe formação de professores deslocada da sociedade, e, apesar de a formação docente, assim como o trabalho desse profissional, não estar diretamente ligada ao setor produtivo e possuir especificidades, não está completamente dissociada das relações sociais capitalistas. Logo, formação e trabalho docente apresentam características comuns a outras atividades do mundo do trabalho. Portanto, precarização, flexibilização, trabalho intermitente e temporário são algumas características pertinentes, inclusive, ao trabalho docente (SILVA; MOTTA, 2019).

A atualização e o aprofundamento devem ser constantes e presentes em todo profissional, e com os professores não deve ser diferente. Dentre tantos fatores da profissão docente, um dos mais relevantes é a articulação entre formação inicial e continuada para se aproximar de uma formação integral e atender às exigências e necessidades da sociedade.

Oliveira (2010), ao ponderar sobre a profissão docente, lembra que ela tem enfrentado pressões advindas das novas regulações nos marcos das reformas educacionais dos anos 90, de sorte que os padrões educacionais e escolares decorrentes dessas mudanças podem estar constituindo um novo perfil de trabalhador docente e uma nova identidade.

Gatti *et al.* (2019) afirmam que avanços e retrocessos têm demarcado a trajetória dos cursos de formação do profissional do magistério da Educação Básica e que a descontinuidade desse processo sinaliza a interferência de fatores tanto de natureza política quanto de natureza cultural. Dentre eles destacamos a ausência de uma política de Estado que manifeste compromisso em garantir a necessária formação docente com a qualidade que demanda a sociedade contemporânea.

No âmbito da Educação Básica pública, existem elementos que ajudam na compreensão da nova configuração do trabalho docente, trabalho esse que se insere no atual estágio de crise estrutural do capitalismo (MÉSZÁROS, 2009). As políticas educacionais brasileiras, por sua vez, têm acompanhado o movimento das teses neoliberais, no sentido de reduções de gastos públicos, do enxugamento da folha de pagamento do Estado, da desobrigação deste último em financiar uma educação de qualidade, mas, ao mesmo tempo, de edificar leis e diretrizes para a formação de um determinado ser humano capacitado à integração dentro do modelo da economia internacionalizada (TAFFAREL, 2001).

Honório *et al.* (2017), ao realizarem um estudo acerca do que preconizam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos profissionais do magistério da Educação Básica e sobre os possíveis impactos decorrentes dessas diretrizes na institucionalização e nas práticas curriculares dos cursos de formação de professores, na direção de uma nova concepção de formação docente, trazem a seguinte contribuição:

É importante destacar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos. De modo geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais. O que nos remete à necessidade de refletirmos sobre a complexidade do processo de ensinar, enfatizando a importância dos processos formativos superarem o modelo da racionalidade técnica, que historicamente, vem fundamentando os cursos de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, para consolidação de uma perspectiva de formação profissional que priorize práticas docentes reflexivas e críticas (HONÓRIO *et al.*, 2017, p. 1754).

Com isso, vale lembrar que, no bojo dos retrocessos da política educacional brasileira, somados às mais recentes perdas de direitos que marcam a situação atual da sociedade, enfatiza-se a reforma do Ensino Médio de 2017, com a Lei nº 13.414/2017 (BRASIL, 2017), a qual abre caminhos para um possível estímulo à visão utilitarista do conhecimento.

Ramos e Heinsfeld (2017) traçaram um panorama da história das políticas públicas voltadas ao Ensino Médio que culminaram na Lei nº 13.415. As autoras relatam a percepção de que a promoção dessa visão de currículo possibilita o “reforço da concepção newtoniana-

cartesiana, intensificando com isso à dualidade estrutural do ensino (propedêutico e profissional) em detrimento da abrangência de finalidades do ensino médio proposta pela LDB nº 9394/1996” (RAMOS; HEINSFELD, 2017, p. 18285).

Outro exemplo de retrocesso no âmbito da educação brasileira é a forma como foi elaborado e aprovado o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), promulgado no dia 6 de abril de 2017. Trata-se de um processo aligeirado, antidemocrático e, principalmente, capitaneado por um forte grupo de empresários da educação que está conduzindo o sistema de ensino a um processo de precarização, privatização e mercantilização (ANTUNES, 2017).

A BNCC, documento que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) gerenciou, afetará o cotidiano das escolas públicas e privadas. Por se tratar de um documento que orienta os currículos da Educação Básica brasileira, se apresenta com forte tendência à padronização no processo de formação educacional e retira o que é próprio da espécie humana, que é a criação, a imaginação, o talento, a vontade e o poder de decidir por sua própria consciência.

Antunes (2017) contribui também no sentido de que a construção e instituição de uma BNCC para escolas de todo o território nacional deveria ser uma busca e uma construção de todos os educadores que acreditam na democratização e popularização da educação escolar, com bases plurais, respeitando a autonomia, a emancipação e a diversidade, considerando a dimensão territorial continental do Brasil; no entanto, não é exatamente dessa forma que esse documento educacional se propõe.

Para somarmos ao conjunto dos retrocessos no âmbito da educação brasileira, ocorreram as criações da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Portaria nº 2.167, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), instituída pela Resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020).

As instituições de tais documentos educacionais, outra vez, ocorrem de maneira impositiva, da mesma forma como foi com a BNCC (BRASIL, 2018), uma vez que a educação passa a ser o espaço de disputas e interesses do sistema hegemônico (ANTUNES, 2017).

Uma leitura crítica desses documentos pode mostrar que a ideia é tornar a educação cada vez mais fragmentada e reducionista para formar indivíduos também com essas características e adequados ao grande capital, como se já tivessem lugar reservado na sociedade, ou melhor, no mercado, seguindo a linearidade de produtor e consumidor a meras mercadorias do sistema.

A ocorrência dos retrocessos aqui relatados segue a lógica da pedagogia da hegemonia, trazendo e impondo uma democracia esvaziada, fato que se agravou depois do golpe de 2016, o qual trouxe em seu bojo a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) do teto dos gastos públicos e a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), os quais são entendidos como um conjunto de retrocessos e perdas de direitos programados visando a um desenvolvimento desigual e combinado, típico do atual sistema hegemônico (SOUZA, 2019).

Com isso, conjecturamos que a formação docente no Brasil acontece num processo de subordinação ativa e consentida à lógica do mercado, uma vez que traz em suas entranhas a característica de sujeição ao sistema. Ou seja, não se almeja, por exemplo, a formação de professores reflexivos, pois a intenção aparente com tais políticas públicas é precarizar o trabalho docente (LAMOSA, 2020).

Contudo, seria importante desenvolver um trabalho que não contribua com o projeto nefasto de organismos internacionais, governos e coalizões empresariais que agem ocultamente em apoio à direita e à extrema direita, visto que a educação é um processo dialógico que pressupõe diversidade e emancipação, mas a atual conjuntura mostra que o capital se reinventa e toma pra si diferentes discursos e narrativas (ANDES, 2020).

Esse cenário se agravou na atual crise pandêmica que se conjugou a outras crises já existentes e escancarou as desigualdades sociais no Brasil, numa clara demonstração de que mais letal que o vírus Sars-CoV-2 é a barreira social em que as pessoas vivem e fingem que não existe, e isso é muito simbólico.

Frigotto e Ciavatta (2003) já afirmavam em um período anterior a este que a educação brasileira se firmou sob a lógica unidimensional do mercado, na perspectiva economicista, empresarial e mercantilista (governo Fernando Henrique Cardoso). Lembram também o tele ensino, que funcionou mediante a compra de pacotes do Telecurso 2000 da Rede Globo de Televisão, o qual foi uma estratégia utilizada por alguns Estados para diminuir os custos na Educação Básica. Logo, a perda de direitos educacionais não é um projeto essencialmente recente, mas um desejo antigo dos grandes empresários brasileiros (SILVA; MOTTA, 2019).

Antunes (2017) recorda que, por mais que os espaços institucionais escolares sejam parecidos na sua forma administrativa e até física, dificilmente uma escola será igual à outra, uma vez que cada escola tende a possuir características próprias e diferentes formas de fazer seu trabalho pedagógico, na medida em que este deve atender também aos anseios da sua comunidade local.

Apesar de as escolas vivenciarem na prática a homogeneização da formação, por meio do projeto neoconservador que é aplicado no Brasil desde a reformulação da Lei de Diretrizes

e Bases (LDB), em 1996, o caráter singular de cada escola e sua comunidade devem ser respeitados, tornando-se, assim, uma prova de resistência para os profissionais da educação realmente comprometidos.

No Brasil, com a redemocratização após o final do período ditatorial, houve a promulgação da Constituição de 1988, trazendo transformações políticas, econômicas e sociais. Na educação, é possível perceber os longos debates que se instauraram e que deram origem em 1996 à nova LDB da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Ela constitui a Educação Básica como um nível de educação nacional e define toda a sua composição.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da educação e orienta os profissionais de educação quanto à organização da educação nacional. No Art. 12, afirma que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, têm entre suas incumbências a de elaborar e executar sua proposta pedagógica, o que parece bastante particular a cada instituição, pois esse mesmo artigo adverte que, na proposta pedagógica, além de outras exigências, deve haver a articulação da escola com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (BRASIL, 1996).

Aos processos de integração entre comunidade escolar e comunidade local, recomendados pela LDB, competem particularidade e singularidade. Isso é como deve ser; no entanto, o que se nota na prática é um processo completamente diferente e perverso com a homogeneização da formação. Diante dessa conjuntura, faz-se necessário desenvolver uma visão macro para melhor entender a condição do capitalismo no Brasil e a conjuntura brasileira, visto que a discussão sobre educação, assim como a discussão sobre cultura, ciência e os fornecimentos públicos sobre a área de educação, está ligada às condições sócio-históricas em que se encontram (FRIGOTTO, 2015).

Fernandes (2018) lembra que não se deve esquecer a formação social brasileira, a qual acaba estabelecendo padrões e determinações em diferentes esferas nacionais. Por isso a importância dessa visão macro e mais geral para entender os rumos das políticas educacionais e sociais, pois elas estão todas interligadas e conectadas à estrutura social do país. Frigotto e Ciavatta (2003, p.1) também recomendam uma “análise do tipo de projeto social mais amplo e do projeto educativo a ele articulado, ambos associados de forma ativa, consentida e subordinada aos organismos internacionais”.

Esse exercício de buscar compreender a caracterização do Brasil como um país de capitalismo dependente pode ser um ponto de partida para se chegar a uma compreensão da atual conjuntura de perdas de direitos educacionais, sociais, entre outros, já debatidos por

diversos cientistas sociais, como o professor Florestan Fernandes (2018) e outros pesquisadores brasileiros.

Uma característica central da formação brasileira é que este país já nasceu com uma estrutura econômico-social dependente e profundamente articulada à economia central europeia (isso inicialmente) e posteriormente à dos Estados Unidos da América (EUA) (FERNANDES, 2018). A categoria do imperialismo, a qual não deve ser esquecida, muito influenciou e influencia o capitalismo brasileiro. Como defende Fernandes, capitalismo no Brasil é parte desse sistema em que

Os povos de origem colonial ou não partilharam dessa evolução do capitalismo, ficando à margem das verdadeiras vantagens dessa civilização, ou participaram dela como colônias, semicolônias e nações dependentes, o que gerou várias formas de desenvolvimento capitalista controlado de fora e voltado para fora, no sentido de que as estruturas e os dinamismos de suas economias e de suas sociedades estavam sempre nucleados a centros externos, que exerciam ou pelo menos compartilhavam do comando da exploração capitalista. Alguns desses países de origem colonial conheceram o não desenvolvimento, outros o subdesenvolvimento, e todos tiveram enormes parcelas da riqueza nacional transferidas para o exterior, alimentando o esplendor do florescimento do capitalismo na Europa e nos Estados Unidos (ou no Japão) (2018, p. 78).

Vale lembrar que uma das características desse sistema econômico vigente é o capitalismo contemporâneo, vivenciando uma longa crise desde os anos 1970, com alguns momentos de expansão, com graves recessões e estagnações, crise essa da qual o sistema não conseguiu sair de maneira virtuosa, rompendo, de certa maneira, o seu impulso e dinamismo econômico. É uma crise que não acontece de forma homogênea e afeta com maior grau de crueldade a periferia do sistema (ANDES, 2020).

Segundo Frigotto (2015), a tentativa de saída da crise de que esse sistema, o capitalismo internacionalmente dependente, se utiliza é rebaixar o valor da força de trabalho reduzindo os seus custos, comprimindo e reduzindo o custo da força de trabalho, e o trabalho docente não está livre disso.

Trata-se, pois, do que está acontecendo de forma acentuada não somente no Brasil, mas no mundo, e que acaba atingindo também, e não especialmente, a educação brasileira, como reflexo da

[...] manutenção do processo de reprodução e acumulação crescente do capital exponencialmente, acentuando a postura excludente nas relações sociais e a intensificação da destruição do meio ambiente; moto contínuo das relações de degradação socioambiental e intensificadora da grave crise mundial (GUIMARÃES, 2020, p. 27).

Por isso a necessidade de resistência e de desenvolver questionamentos, segundo a ótica e perspectiva da classe trabalhadora combativa ao movimento do capital em busca de força de trabalho cada vez mais barata e desprovida de direitos.

Percebemos que as investidas, modificando documentos educacionais, ocorrem na intenção de reduzir os gastos públicos porque essa é uma demanda que o sistema tem encontrado para tentar elevar suas taxas de lucro e ganhos num contexto de crise, abocanhando parcelas cada vez mais robustas do fundo público, do seu erário e dos recursos do Estado, e isso tem se manifestado no Brasil por meio das privatizações e de outros movimentos, como isenções fiscais e empréstimos subsidiados, ou seja, é dinheiro público sendo utilizado para socorrer grandes empresas capitalistas em risco em momentos de crise e para assegurar a continuidade da reprodução do capital (ANDES, 2020).

Guimarães (2020) ajuda na compreensão de como, nos Estados em que o neoliberalismo se hegemoniza, a sua presença torna-se mínima e ao mesmo tempo dominada pela elite e seus representantes, base fundamental para garantir os mecanismos de uma economia de livre mercado. Assim, garante e mantém a reprodução do modo de acumulação econômica globalizado.

Ao neoliberalismo, que favorece a predominância do mais forte e que detém, portanto, o poder, se junta uma visão nacionalista. Visão essa de que a nação deve estruturar-se a partir dos valores dos dominantes, “tradicionalistas”, e que, portanto, os interesses privados, dos poderosos certamente, devem ser privilegiados sem a presença de um Estado regulacionista. Para esses, o Estado quando cumpre a função distributivista, retira recursos do mercado, o que “pesa” no crescimento econômico e, assim, na geração e acumulação da riqueza dos mais fortes e da elite política e econômica de cada nação. Dessa forma, neste mundo globalizado, em que o capital (principalmente financeiro) se transnacionalizou, os interesses privados das elites das diferentes nações se interligam pelo mundo transnacionalizado, não se limitando aos interesses nacionais (GUIMARÃES, 2020, p. 27).

Essa situação se tornou mais aguda depois que a crise econômica se conjugou à crise agravada pela pandemia, intensificando a luta de classes do capital contra os trabalhadores. A consequência disso tem sido a redução e o afastamento da classe trabalhadora dos movimentos de resistência por se encontrarem ainda mais fragilizados. O seu recuo é um elemento significativo da atual conjuntura e causa impactos, rebaixando a consciência política dos trabalhadores (LAMOSA, 2020).

A forma como o Brasil se organiza para a exportação de produtos primários, decorrentes do avanço do agronegócio, tem consequências e acaba definindo que tipo de ciência e educação o Brasil precisa, assim não exigindo ou desempenhando atenções para uma educação de qualidade e excelência para as crianças e os jovens brasileiros (FRIGOTTO, 2015).

Leff (2001) traz compreensões sobre o intercâmbio desigual entre produtos primários e mercadorias tecnológicas, por exemplo, que é uma característica da forma como o Brasil se apresenta subordinado aos países centrais, e também condições estabelecidas pelas condições do mercado. Assim,

Esta dependência adquire novos significados na perspectiva do desenvolvimento sustentável, face às novas formas de apropriação científica e tecnológica da natureza e as estratégias da nova ordem mundial para o manejo sustentável dos recursos ambientais do planeta (LEFF, 2001, p. 200).

Nesse sentido, se faz urgente questionar sobre o que interessa ao trabalho docente, afinal: atender à escolarização das crianças e dos jovens brasileiros ou aos interesses das corporações educacionais? É nesse bojo que adentra a crítica necessária a documentos como a BNCC.

A ideia é pensar a educação, a cultura e a ciência levando esse contexto para o qual Fernandes (2018) tanto chamava atenção ao falar do caráter compósito da burguesia brasileira, do caráter dependente do capitalismo brasileiro baseado em plataformas de exploração que precisam baratear a força de trabalho afim de essa mercadoria ganhar competitividade no mercado internacional, o que afeta não apenas o trabalhador do setor privado, mas do público também.

O barateamento da força de trabalho do professor se manifestou com vigor depois da reforma educacional do Ensino Médio de 2018 e ganhou forma a partir de quando o Estado passa a desobrigar o ensino de disciplinas como História, Sociologia, Biologia, Química, entre outras, e permitir a redução da carga horária dessas disciplinas, o que acaba colocando mais professores em disputa por empregos tanto no setor privado quanto no público, o que certamente permitirá manter o salário rebaixado.

Linhares (2011) expõe que a análise da conjuntura brasileira leva a entender que o trabalho não é força produtiva para o capital, mas sim custo, e precisa ser reduzido. E é nesse movimento do empreendedorismo que vêm ocorrendo, por exemplo, as políticas educacionais no Brasil na direção de uma formação para o desemprego e não para o trabalho. Na dinâmica de reformas recentes em que o país se encontra,

O capitalismo produziu, historicamente, no Brasil, como na maioria dos países de terceiro mundo, um antagonismo entre escola e trabalho e avança atualmente, verticalizando exclusões múltiplas que, na instituição escolar, vem sendo camufladas como formas de “inclusão”. Multiplicam-se, entre nós, os trabalhadores sem trabalho, os estudantes sem estudo, os cidadãos sem cidadania (LINHARES, 2011, p.11).

Assim, qualquer análise de conjuntura deve perpassar a análise nacional e internacional, e, feito isso, chega-se ao entendimento de que “a urgência em articular o mundo do trabalho, com suas impregnações científicas e tecnológicas, ao mundo da escola, com suas sedimentações de saberes sistematizados, torna-se absoluta, inadiável” (LINHARES, 2011, p.12).

2.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: QUAL O LUGAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

Com relação à formação de professores para a EA, faz-se pertinente lembrar como alguns marcos legais, como a PNEA e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), e outros, foram elaborados dedicando atenção para a formação dos docentes, com a finalidade de elaborar instrumentos e metodologias voltados para a abordagem da dimensão ambiental nos currículos dos diferentes níveis de ensino (BRASIL, 1999).

Esse acontecimento apresentou relevância porque estimulou algumas políticas públicas em EA, propondo formação na dimensão ambiental aos docentes. No entanto, é também importante salientar alguns acontecimentos no âmbito da educação que se configuraram como verdadeiros retrocessos, pois acarretam prejuízos às condições de trabalho do professor e trazem reduções dessa área do conhecimento, se configurando como o “não lugar” da EA dentro de documentos oficiais e, conseqüentemente, nas escolas.

Aprender a ensinar é um movimento contínuo, e o processo educativo da EA também se configura dessa maneira; não é instantâneo e visível tão rapidamente, assim como o processo de aprender requer vários fatores como a dimensão pessoal, profissional, institucional, entre outras, para o adequado exercício da docência. Desse modo, é preciso que o professor detenha um saber próprio da sua profissão: um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados (GATTI, 2009). As constantes mudanças e a crescente diversificação nas escolas e na sociedade contribuem para a necessidade contínua de os professores estarem envolvidos em processos de aprofundamento e atualizações e de desenvolverem novos conhecimentos e habilidades para lidar com os desafios da sala de aula.

Gatti e Barreto (2009) lembram que, no Brasil, apesar do grande número de experiências de formação continuada, pouco se sabe sobre a sua eficácia. Relatam também o quanto são raras as avaliações para encontrar algum tipo de evidência de que a participação dos professores nessas experiências tenha sido capaz de contribuir para a melhoria de suas práticas ou do desempenho acadêmico de seus alunos, por exemplo. Em Sergipe, existe o exemplo da

ocorrência do curso de especialização em EA, o qual buscou propiciar formação continuada teórico-prática para professores da Educação Básica, no âmbito da pós-graduação *lato sensu* em EA, com ênfase na organização de espaços educadores sustentáveis.

As iniciativas governamentais voltadas para a formação continuada de professores em EA ganharam impulso com o propósito de cumprir as determinações postas na legislação, a exemplo da PNEA, Lei nº 9.795/99, promulgada no final da década de 1990, proporcionando um importante impulso na institucionalização da EA, área do conhecimento que ganhou espaço nos currículos das escolas de Ensino Básico (LOUREIRO; FLORIANO, 2017).

Esse fato ganhou notoriedade a ponto de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013) trazerem orientações e determinações para a execução da EA em todos os níveis e modalidades da educação brasileira, com base na PNEA e em outros marcos legislativos da EA no Brasil. Em seu texto, determina que os sistemas e instituições de ensino devem assumir princípios e objetivos da EA na construção dos PPP e PC, no caso das instituições de Educação Básica, e na elaboração dos PDI e PPC, nas Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2013).

Isso se soma ao fato de marcos legais, a exemplo da PNEA e outras, que trazem orientações de como a EA deve ser desenvolvida como um processo integrado, contínuo e permanente, não devendo se constituir uma disciplina específica no currículo de ensino, exceto nos cursos de pós-graduação e extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da EA, quando necessário (BRASIL, 1999). A PNEA também apresenta determinações a respeito da formação de professores para EA e assegura no Art. 11 que “a dimensão ambiental deve constar nos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas” (BRASIL, 1999).

Segundo Layrargues e Lima (2014), a legislação que trata da EA, assim como os pesquisadores dessa área, adota a macrotendência crítica. Como sua principal característica, tem-se a busca por mudanças sociais e, para isso, exige ênfase à raiz do problema e fazer a devida contextualização histórica da relação entre ser humano e natureza, visando a uma melhor compreensão de como se deu a evolução dessa relação.

Logo, adotar a concepção socioambiental crítica do ambiente é levar em consideração a sociedade e a natureza na sua relação de reciprocidade, uma vez que a compreensão separatista entre o indivíduo e o meio ambiente ou a humanidade e o ambiente é muito prejudicial. Nessa linha, o progresso só tem sentido quando estritamente ligado ao respeito pela vida (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Contudo, cabe recordar que o curso de especialização em EA com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, ofertado pelo DED da UFS, objetivou fortalecer a PNEA, proporcionando formação continuada teórico-prática para professores da Educação Básica de Sergipe, com o suporte do Centro de Educação Superior a Distância (CESAD) a partir das orientações e do financiamento do MEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

A SECADI foi um órgão componente da estrutura administrativa do MEC, sendo criada no ano de 2004, durante a gestão do Ministro Tarso Genro, no até então governo Lula. Os programas e ações dessa secretaria buscaram viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais e com equidade e respeito às diferenças (SOUZA, 2019).

No entanto, a SECADI foi extinta no ano de 2019, coincidentemente no período pós-golpe de 2016¹. A extinção dessa secretaria ocorreu por meio do Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019, e se constitui como um retrocesso no campo dos direitos educacionais, mostrando-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo.

A medida fortalece a segregação, a meritocracia, o reducionismo, que são ações homogeneizadoras e silenciadoras das diferenças, características fortes do sistema hegemônico no qual a educação brasileira também está embutida e que se manifestam com maior fervor no atual governo e sua crise de governança (LAMOSA, 2020).

Somada aos retrocessos citados anteriormente, existe outra problemática relacionada ao modo como ocorrem os cursos de formação continuada docente. Tozoni-Reis *et al.* (2013) trazem contribuições a respeito do formato de alguns cursos de formação de professores, os quais têm acontecido expropriando o conhecimento dos professores por conta de um recorrente controle de suas práticas e atividades. Os autores lembram ainda que isso acontece também devido a uma estreita relação entre as políticas de formação de professores e as políticas para o ensino, “[...] ambas diluem o conhecimento por meio da disseminação de avaliações institucionais, que avaliam competências em detrimento do conhecimento” (TOZONI-REIS *et al.*, 2013, p. 374).

Com isso, os professores tendem a se tornar simples executores de tarefas, perdendo sua autonomia sobre a prática docente. Diante dessa circunstância, faz-se preciso uma perspectiva de superação da atual realidade da educação escolar, e esta pode ser possível por meio de uma

¹ Fazemos referência ao processo de impeachment que culminou na destituição ilegítima da Presidenta Dilma Rousseff.

formação plena e consciente dos professores capazes de ultrapassar a distância entre o mundo acadêmico e a Educação Básica.

A formação de professores tem reproduzido um modelo pautado na racionalidade técnica, reproduzindo o modelo hegemônico, numa verdadeira subordinação à lógica do mercado, privilegiando competências técnicas a fim de cumprir metas e objetivos preestabelecidos (TOZONI-REIS *et al.*, 2013). Tozoni-Reis *et al.* (2013) trazem contribuições quanto à formação de professores e lembram que a transformação de professores em meros executores de tarefas geralmente ocorre a partir de processos formativos que possuem e desenvolvem uma abordagem técnica. Dessa maneira, os conduz somente a cumprirem metas e a atingirem objetivos para simplesmente alcançar índices preestabelecidos.

A formação de professores tende a ocorrer com avidez para a execução de tarefas preestabelecidas e necessita de reflexão sobre sua prática, pois muitas vezes desenvolvem um trabalho pouco reflexivo e mais reativo, resultado de uma formação de pensamento pouco profundo e menos abrangente, características de uma educação reducionista e homogênea. Guimarães (2004) lembra que é imprescindível o desenvolvimento de ações educativas capazes de contribuir com a transformação de uma realidade que, historicamente, se coloca em uma grave crise socioambiental. Layrargues e Lima (2014, p. 26) corroboram que “[...]a EA surgiu no contexto de uma crise ambiental reconhecida no final do século XX como fruto da demanda para que o ser humano adotasse uma visão de mundo e uma prática social capazes de minimizar os impactos ambientais”.

O estabelecimento da EA no sistema educativo, principalmente na formação de professores, tornou-se necessário com a intenção de “[...] promover iniciativas que assegurem uma formação ambiental rigorosa dos docentes, ao mesmo tempo em que sejam estabelecidos vínculos seguros entre a formação inicial e a continuada” (ARAÚJO, 2004a, p. 105). Essa área do conhecimento surgiu enquanto processo educativo a ser implementado, tendo em vista a crescente conscientização sobre a problemática ambiental, a qual vitima todo o planeta, sem distinções (NEPOMUCENO, 2017).

Em seu princípio motivador, a EA tem parte da proposta pedagógica, logo também é parte das estratégias políticas. Isso é fundamental para refletir e direcionar ações e sugestões de políticas que visem à superação de discursos homogêneos e de consensos superficiais em torno da questão socioambiental, pois a EA passou a tomar força numa abordagem crítica após o processo de redemocratização do Brasil, na década de 1980, e, para isso, é preciso destacar a ação de movimentos populares associados a questões sociopolíticas (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Vale ressaltar o fato de a EA ter sua institucionalização voltada mais pelas lutas dos

sistemas ambientalistas do que pelo próprio sistema educacional. Layrargues e Lima (2014, p.27) lembram desse fato importante para a área ambiental e afirmam que “[...] tanto do ponto de vista simbólico e político quanto do ponto de vista institucional foi do campo ambiental que a Educação Ambiental brasileira herdou a parte mais significativa de sua identidade e de suas realizações históricas”.

Como exemplo, a proposta para o estabelecimento das DCNEA apresenta em seus termos que a “EA envolve o entendimento de uma educação cidadã, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras” (BRASIL, 2012, p. 535). Essas características são resultantes de lutas e esforços dos movimentos ambientalistas.

Nesse contexto, essa área do conhecimento passou a ser reconhecida e ter amparo legal de forma transversal no currículo mais especificamente a partir dos anos 1990. Contudo, observa-se que a sua presença ainda hoje merece maior destaque no contexto escolar tanto por apresentar demandas legítimas que correspondem às necessidades sociais do nosso tempo quanto pelo objetivo de consubstanciar compreensões e metodologias para favorecer a própria vida humana e resgatar o hábito reflexivo sobre as bases científicas do cuidado com a natureza (MAIA, 2018).

Nessa perspectiva, Nepomuceno (2014) alerta sobre a necessidade de ressignificar a EA, advertindo que a prática docente deve ser eminentemente política, denunciando o caráter reducionista de pensar e fazer EA, afirmando ainda que desenvolver a EA “[...] dentro da perspectiva crítica é uma tarefa desafiadora para a sociedade moderna, pois os seres humanos estão condicionados e muitas vezes encurralados, ocasionando a manutenção da hegemonia” (NEPOMUCENO, 2014, p. 61). Logo, faz-se urgente e necessário dar outro sentido à prática docente alicerçada na EA, diferente do formato atual de educação, influenciando os alunos à repetição somente do conhecimento e, com isso, o condicionamento a uma aprendizagem sem questionamentos e não se prioriza a reflexão do conhecimento abordado nas salas de aula e nas escolas. Reforçam-se, assim, um pensamento e uma conduta que não são livres, mas sim condicionadas.

A seguir, realizamos o diálogo com os primeiros dados da pesquisa, dedicando atenção à proposta pedagógica do curso de especialização em questão.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O CURSO LATO SENSU COM ÊNFASE EM ESPAÇOS EDUCADORES SUSTENTÁVEIS

Nesta seção, analisaremos a proposta pedagógica do curso de especialização estudado. Com uma breve descrição de como o curso foi planejado nacionalmente e suas adequações regionais, procuramos abordar questões locais, ou seja, referentes ao Nordeste e ao Estado de Sergipe. Mais adiante, também serão abordadas as concepções de EA, de formação continuada e das duas categorias de análise, a práxis docente e a inter e transdisciplinaridade inclusas na proposta do curso. Dessa forma, objetivamos compreender como as categorias de análise estão presentes no curso, assim como os respectivos referenciais e perspectivas teórico-práticas norteadoras da especialização. A análise foi realizada também com base nos referenciais teóricos discutidos em seções anteriores.

3.1 OLHANDO DE PERTO: HISTÓRIA E PERCURSOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO

O curso de especialização em EA com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis aconteceu em diferentes regiões do Brasil, com apoio financeiro do governo federal, no âmbito da pós-graduação *lato sensu*, e com ênfase na organização de espaços educadores sustentáveis. A coordenação e a execução correram por diferentes IES em suas respectivas regiões. Esse curso emergiu da necessidade de formação de professores, gestores e profissionais da educação, visto que as demandas atuais da humanidade na perspectiva da diversidade e da sustentabilidade ambiental do planeta têm sido amplamente discutidas (LOUREIRO, 2015).

Os propósitos apresentados do curso eram favoráveis à promoção da formação continuada na área socioambiental, apesar de em termos de ações ainda se apresentar de forma muito incipiente, principalmente porque a educação recebida pela população no passado e até mesmo atualmente não tem dado conta de uma formação crítica, ou seja, eticamente comprometida com a diversidade, com o planeta e com a qualidade de vida dos atuais e futuros habitantes (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Em Sergipe, o curso foi ofertado de abril de 2015 a dezembro de 2016, ocorrendo de forma semipresencial na UFS, sob responsabilidade do DED da instituição, em conformidade com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)– esta é uma autarquia vinculada ao MEC com o propósito de transferir recursos financeiros e prestar assistência técnica aos estados,

aos municípios e ao Distrito Federal, com o intuito de garantir uma educação de qualidade a todos.

A proposta teve como anseio abordar questões essenciais para o desenvolvimento da EA nas escolas e comunidades, como a interdisciplinaridade, a formação de redes, movimentos de juventude e outros aspectos relacionados à gestão ambiental na escola e na comunidade, considerando as mudanças ambientais globais e a construção de espaços educadores sustentáveis.

A coordenação do curso na UFS foi exercida por dois coordenadores – um coordenador e um coordenador adjunto, ambos tiveram dois anos de mandato para exercer todas as suas atribuições: desde convocar e presidir as reuniões internas até encaminhar os processos do curso para os órgãos competentes.

Quanto ao corpo docente do curso, foi determinado em regimento que fosse constituído prioritariamente por docentes da UFS, mas profissionais de outras instituições de ensino e/ou pesquisa poderiam integrar o curso, desde que não ultrapassasse 1/3 (um terço) do total de docentes e da responsabilidade da carga horária total.

Em relação à organização do curso, consta no regimento como qualificação mínima exigida para o seu corpo docente o título de mestre, obtido em programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido pelo MEC. Aos professores foi assegurada a autonomia didática, nos termos da legislação vigente do regimento da UFS e do regimento do próprio curso, e tiveram atribuições como a preparação, em tempo hábil, de todo o material didático necessário para ministrar seu módulo até a participação da orientação e da avaliação dos TCCs do curso.

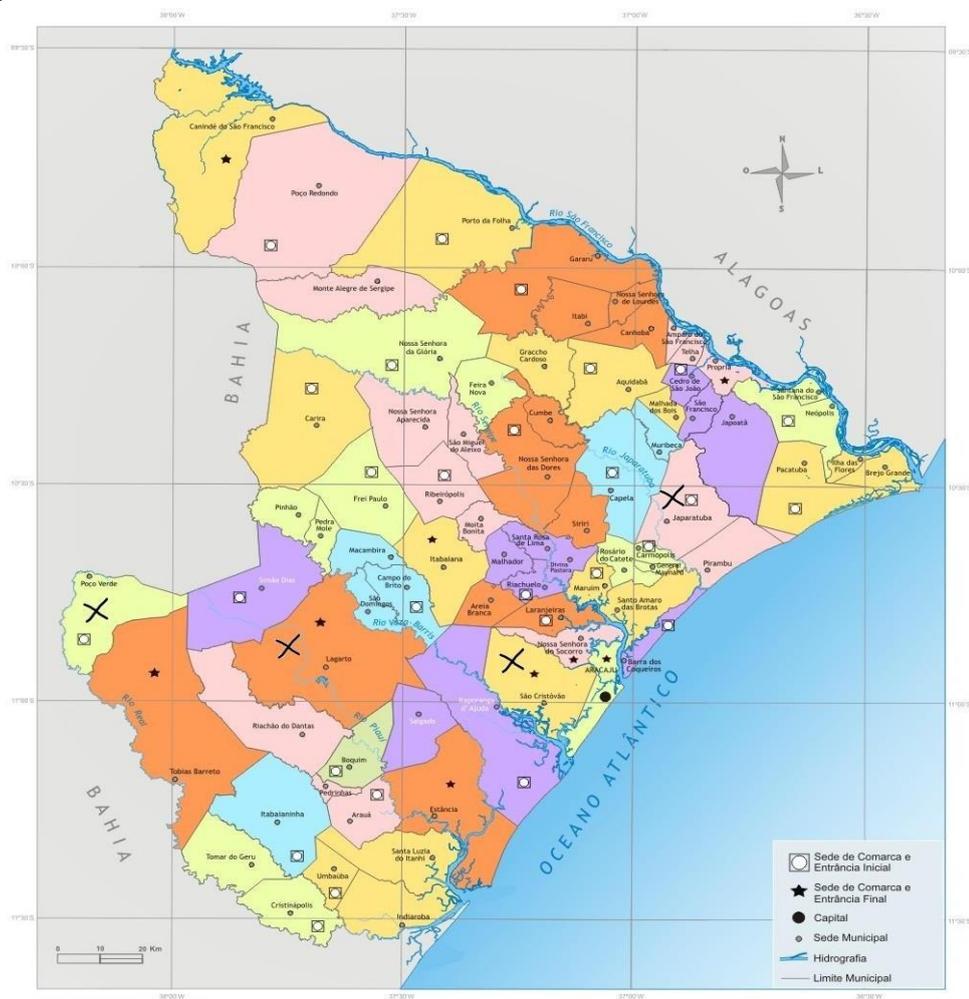
Foram admitidos somente os alunos que tiveram sua inscrição aceita mediante cumprimento de exigências definidas no edital específico (Anexo C) para essa finalidade. O curso destinou-se aos portadores de diploma de nível superior – licenciatura reconhecida pelo MEC em qualquer área do conhecimento – que exerçam a função de professores das Redes Estadual e/ou Municipal do Estado de Sergipe e à comunidade.

O processo seletivo contou com a análise de toda a documentação que compunha o procedimento de inscrição e, também, os critérios estabelecidos pela coordenação, como área de formação superior e experiência profissional do candidato, as quais deveriam ser preferencialmente compatíveis com a área de treinamento solicitada para a especialização e, caso houvesse candidatos de outras áreas de formação, eles seriam reservados. Salientamos que a seleção dos candidatos estava condicionada ao fato de eles não terem sido desligados, por motivos disciplinares, de nenhum programa ou curso de pós-graduação da UFS, e a seleção teve validade somente para a matrícula no curso e período para o qual o candidato foi aprovado.

A pós-graduação teve duração de 18 meses, contados a partir da data da matrícula; teve carga horária mínima de 420 horas/aula, e sua estrutura curricular e o regime obedeceram ao prescrito no PPC. Foram disponibilizados quatro polos para a ocorrência das inscrições dos alunos e o desenvolvimento do curso, sendo destinadas 50 vagas por polo; destas, 40 eram dedicadas aos professores e 10 à comunidade.

Os polos eram localizados em partes geográficas diferentes do Estado de Sergipe, localizados em: São Cristóvão, Colônia Treze (Lagarto), Japarutuba e Poço Verde, os quais são representados com X na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Mapa do estado de Sergipe demarcando a área geográfica de cada pólo do curso de Especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis ofertado pela UFS



Fonte: Adaptado de Prandi (2011).

Legenda: Os "X" apontam no mapa os polos do curso de Especialização no Estado de Sergipe

A verificação do rendimento escolar aconteceu por módulos, sendo: Educação à Distância e Ambiente Virtual de Aprendizagem; Educação Ambiental, Sujeitos e Identidades;

Panorama da Educação Ambiental no Brasil; Temas Geradores: Mudanças Ambientais Globais; Instrumentação para a Educação Ambiental e a Prática Interdisciplinar; Escolas e Sociedades Sustentáveis; Projetos de Pesquisa/Intervenção e Seminários Temáticos; e como último módulo aconteceu a orientação de TCC com carga horária de 45h e objetivou auxiliar no desenvolvimento e acompanhamento do trabalho final com abordagem de temas locais ou relatando projetos de pesquisa a serem apresentados no Seminário Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis. O Seminário foi realizado nos dias 1º e 2 de setembro de 2016, totalizando uma carga horária de 16 horas. Foi promovido pelo DED e contou também com a participação de uma docente do referido departamento. Assim, o curso todo contabilizou 420 horas.

Em cada módulo, o aproveitamento foi avaliado a critério do professor responsável, respeitando o estabelecido no PPC. O aproveitamento de cada pós-graduando ocorreu em todos os módulos e foi expresso pelos seguintes conceitos, correspondendo às respectivas classes: conceito A - considerado excelente (9,0 a 10,0); B - bom (8,0 a 8,9); C - suficiente (7,0 a 7,9); D - insuficiente (inferior a 7,0) ou E - destinado para alunos que tiveram frequência insuficiente (inferior a 75%).

Foram considerados aprovados nos módulos os alunos que obtiveram conceitos A, B ou C e com frequência obrigatória de no mínimo 75% em cada módulo cursado. Além disso, para sua conclusão, foi exigido um TCC com defesa em banca examinadora presencial em área de domínio. Importante observar que houve para cada aluno do curso um orientador, o qual foi designado pela coordenação do corpo docente. Competiu ao orientador definir, juntamente com o orientando, o tema do TCC, orientar e acompanhar o aluno no preparo e na elaboração do trabalho e encaminhar o trabalho à coordenação da pós para as providências necessárias para a avaliação final. Por fim, para obter o certificado de especialista em EA com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, o pós-graduando precisou ter obtido conceito médio global igual ou superior a C e ter seu TCC aprovado pelo curso.

Segundo o PPC (Anexo B), o curso *lato sensu* teve como proposta oferecer embasamento teórico-prático, objetivando subsidiar a práxis pedagógica dos professores da Educação Básica, visando a possibilitar a efetiva integração da EA nas ações educativas baseadas no contexto de cada comunidade escolar e fundamentar a elaboração de projetos de EA em consonância com os programas nacionais do sistema público de ensino, com vistas à sustentabilidade socioambiental.

A pós-graduação *lato sensu* em Sergipe foi ofertada com o suporte do CESAD, a partir das orientações e dos financiamentos da SECADI do MEC, com premissa também de fortalecer a PNEA.

O curso ofereceu uma dinâmica de três ou mais encontros presenciais e atuação à distância, buscando a interatividade entre professores e tutores com os cursistas via internet através do *MOODLE*, um *software* livre de apoio à aprendizagem, executado na plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Dessa maneira, os tutores à distância acompanharam os cursistas, que formaram grupos de estudo a fim de facilitar a leitura, compreensão e elaboração de novos textos de maneira virtual na Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede.

Dessa maneira, o MEC, por meio da SECADI, encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) um documento com a proposta para o estabelecimento das DCNEA (BRASIL, 2013). Nos termos da proposta, consta que a “[...] EA envolve o entendimento de uma educação cidadã, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras” (BRASIL, 2012, p. 535).

Há no PPC do curso, objeto de estudo desta pesquisa, que esse processo formativo, conforme área de concentração, modalidade de Educação a Distância (EAD) da UFS, teve por objetivo geral propiciar formação continuada teórico-prática especialmente para professores da Educação Básica e educadores líderes comunitários, com ênfase na organização de espaços educadores sustentáveis.

Quanto aos objetivos específicos, o PPC listada seguinte forma:

- 1 - Ampliar o acesso à formação continuada para profissionais da educação básica, contribuindo com uma educação contextualizada com a realidade socioambiental;
- 2 - Contribuir para o aprimoramento da atuação de professores, técnicos e gestores nos sistemas públicos de ensino;
- 3 - Ampliar, por intermédio da EAD, o acesso às tecnologias educacionais;
- 4 - Formar educadores na identificação de demandas, planejamentos e execução de projetos de educação ambiental, articulando e potencializando as oportunidades apresentadas por programas nacionais do sistema público de ensino, visando à sustentabilidade socioambiental;
- 5 - Estimular a constituição de grupos de pesquisa e de ação em educação ambiental; Incentivar a transformação das escolas em espaços educadores sustentáveis (UFS, 2014, s/p).

Apresentadas algumas características referentes ao curso que se constitui objeto de estudo desta pesquisa, realizaremos a seguir a elaboração de sentidos atribuídos ao texto na construção do curso em questão, na perspectiva da ATD. Os esforços centram-se na

identificação de expressões que salientem ou identifiquem as abordagens da EA, de práxis docente e de interdisciplinaridade.

3.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

No documento institucional apresentado referente ao curso, o PPC, é possível notar, por meio de leitura atenta, a prevalência da intenção de se propor um curso nos moldes da EA Crítica, pois, além de adotar essa concepção socioambiental, leva-se em consideração fatores sociais, já que a sua principal característica é a busca por transformação social por meio da contextualização histórica do ser humano com a natureza e as relações de reciprocidade (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Logo, a institucionalização do curso compactua com a ideia da necessidade de investir na promoção de ações educativas capazes de contribuir com as mudanças socioambientais tão almejadas. Essa perspectiva de EA encontrada no PPC pode ser verificada no trecho transcrito a seguir, que discorre sobre as ações visadas pelo curso:

Ações educativas que **promovam iniciativas e práticas de democracia, colaboração, solidariedade, cooperação, diálogo**, bem como a crítica à injustiça, à desigualdade, à exploração, ao racismo e à homofobia deve ser promovida pelo poder público mediante ações, projetos e propostas capazes de dar visibilidade à transição para a sustentabilidade em suas **dimensões ambientais, econômicas, sociais e culturais** (UFS, 2014, s/p, grifos nossos).

Logo, constata-se que o documento tem como base e fundamentação teórica voltada aos teóricos que resguardam a EA crítica aquela que tem como ponto de partida compreender que vivemos numa sociedade ecologicamente desequilibrada e socialmente desigual, construída ao longo do tempo (TOZONI-REIS, 2008). Assim, a “EA deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos, para exigir justiça social, cidadania, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza” (REIGOTA, 2009, p. 10).

Além disso, o título do próprio curso, “Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis” já faz referência ao termo sustentabilidade, logo pressupõe a EA para a sustentabilidade como uma educação política, democrática e libertadora. Leff (2001, p. 256) afirma que

[...] a incorporação de uma racionalidade ambiental no processo de ensino-aprendizagem implica um questionamento do edifício do conhecimento e do sistema educacional, enquanto se inscrevem dentro dos aparelhos ideológicos do Estado que reproduzem o modelo social desigual, insustentável e autoritário, através de

formações ideológicas que moldam os sujeitos sociais para ajustá-los às estruturas sociais dominantes.

O curso aconteceu objetivando atender a algumas das principais iniciativas federais, como a implementação do Programa Nacional de Escolas Sustentáveis (CGEA, 2014), o qual visava a transformar as escolas em espaços educadores sustentáveis, em que o fazer pedagógico criasse uma cultura da sustentabilidade por meio de ações em quatro eixos: currículo, edificações, relação escola-comunidade e modelo de gestão. A metodologia envolvia o apoio a projetos que melhor se enquadrassem à proposta no Brasil e a aplicação da metodologia de criação de Com-Vidas e da Agenda 21 escolar, que já vinha sendo utilizada pelo MEC (SECADI, 2004).

Assim, nessa análise de como a EA foi incluída no documento em questão, fica constatada a existência de crenças na sua consolidação perante a sociedade e de uma perspectiva de EA reflexiva com uma postura educacional subsidiada por um referencial paradigmático que só reproduz o que já está posto, sendo assim não contribui para mudanças significativas na sociedade, ou seja, uma EA que “busca a partir dos mesmos referenciais constitutivos da crise, encontrar soluções” (GUIMARÃES, 2004, p. 26).

Quanto à mobilização em torno da formação continuada de professores, é crescente, em geral, o propósito da oferta desse processo formativo. Segundo estudos realizados por Gatti e Barreto (2009, p. 200), tem sido de “[...] atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face ao avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais”.

No entanto, pensar na formação continuada docente ainda é tido como um desafio a ser enfrentado para realmente conseguir potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Um ponto relevante e que há de ser considerado é a associação de conhecimentos com a realidade vivenciada pelos professores. Gatti (2003, p. 203) ressalta, por exemplo, que “[...] programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamento, atualizações, tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem”. Processos formativos desconectados da realidade do professor e do seu contexto não promovem mudanças na prática docente justamente por não fazerem sentido para eles.

Sendo assim, tratar de informações e novos conteúdos precisa acontecer associado à realidade e ao cotidiano daquele grupo de profissionais. Essa preocupação pode ser constatada no PPC da especialização em EA. Em seu texto, foi possível verificar, por meio da leitura minuciosa do documento, que há uma observação quanto ao fato de o curso apresentar

características de pontualidade, pois é de curta duração e sem acompanhamento posterior, algo comum nas políticas de formação continuada de professores.

Para tanto, professores, técnicos e gestores necessitam de qualificação para atuarem no sentido de desencadear novos valores na sociedade. Porém, cursos de curta duração e sem acompanhamento posterior, não são eficientes no sentido de formar agentes capazes de atuar em sua área de formação como educadores ambientais. **Com esta motivação, o curso proposto enfatiza a formação de educadores e gestores ambientais, que possam responder às demandas locais e regionais com vistas à formação de espaços educadores sustentáveis.** Apresenta ferramentas teóricas para a observação do território, dos contextos socioambientais, étnicos e culturais e das complexidades locais. Incluídos e reflexões sobre a potencialização dos programas federais disponíveis para a rede de educação básica que, articulados, podem promover a organização de espaços educadores sustentáveis (UFS, 2014, s/p, grifos nossos).

Assim, fica evidente que houve durante o curso a preocupação de promover uma formação conectada com a realidade dos professores cursistas, já que faz alusão à importância de abordar as demandas locais e regionais do professor sergipano. Esse mesmo documento institucional aborda sobre a organização do curso e traz os detalhes dos oito módulos, dentre os quais é possível notar uma estruturação de abordagens que fazem essa aproximação com o conhecimento local, específico da região em que o curso foi implementado.

A menção no documento institucional quanto ao curso ter sido “de curta duração e sem acompanhamento posterior” (UFS, 2014, s/p) é um ponto relevante, pois leva a compreender que não se chega a uma comprovação de sua baixa ou alta eficiência, uma vez que não existe acompanhamento. Através desse tipo de iniciativa da política pública educacional, como bem afirmam Davis et al. (2011), é raro encontrar avaliações para analisar se a formação teria ou não alcançado os objetivos pretendidos e como o processo teria se dado.

Moriconi (2017) apresenta um exemplo bem-sucedido de formação continuada de professores e relata sobre reformas e políticas do sistema educacional de Ontário (Canadá). É fato que isso é reflexo da pesquisa, consistindo num caso isolado, não permitindo afirmar que os demais cursos tenham esse mesmo retorno, no entanto se representa como um exemplo a ser seguido por instituições federais como a estudada nesta pesquisa. Ocorreu com base em evidências sobre a eficácia da Estratégia de Formação Continuada em Diferenciação Pedagógica (DP), com foco na formação dos educadores para atingir metas para a melhora da aprendizagem dos alunos e aumentar os níveis de desempenho e conclusão do Ensino Médio.

A busca por evidências de contribuições de e para o aprimoramento da prática docente a partir de uma proposta de formação continuada socioambiental, aparentemente bem-sucedida, contribuiu para esclarecer as diferentes fases desta pesquisa, pois, apesar da grande quantidade de ações de formação continuada no Brasil e até mesmo em Sergipe, pouco se sabe sobre sua

eficácia, ou seja, se os resultados que os cursos oferecem a princípio, em suas respectivas ementas, por exemplo, propiciam resultados exitosos.

3.3 CONCEPÇÃO DE PRÁXIS DOCENTE

A leitura e a análise do PPC da especialização que se propôs a ofertar formação continuada em EA para professores da rede de Educação Básica de Sergipe indicaram alguns procedimentos que remetem à práxis docente. Dentre eles está a intenção de construir e proporcionar um curso com base nos preceitos do que Freire (1999) conceituou como articulado à prática pedagógica, ou seja, ao estabelecer na reflexão e na ação transformadora da realidade, e objetivar a construção coletiva da consciência crítica da humanidade a partir de uma ação libertadora e revolucionária (CARVALHO; PIO, 2017).

A presença dessa concepção de prática docente encontra-se, por exemplo, no trecho do documento institucional em que ocorrem a abordagem e a descrição das características das ações educativas pretendidas com a execução do curso, dentre elas:

Ações educativas que promovam iniciativas e práticas de democracia, colaboração, solidariedade, cooperação, diálogo, bem como a crítica à injustiça, à desigualdade, à exploração, ao racismo e à homofobia deve ser promovida pelo poder público mediante ações, projetos e propostas capazes de dar visibilidade à transição para a sustentabilidade em suas dimensões ambientais, econômicas, sociais e culturais (UFS, 2014, s/p, grifo nosso).

As ações descritas acima remetem ao conceito de práxis em Freire (1999), em que o autor expõe o caráter fecundo da prática docente, sendo também necessário maior aprofundamento na formação docente, no entanto esse processo ainda é pouco trabalhado. Pio, Carvalho e Mendes (2014, p. 11) contribuem afirmando que “[...] professores e pesquisadores, não atentaram ainda, em sua maioria, para o peso que esta categoria tem na compreensão da realidade educacional e na organização de práticas docentes orientadas para a emancipação humana”.

Importa destacar que, ao abordar sobre formação docente e o contato direto com a realidade escolar, além da qualidade das licenciaturas e da educação ocorrida na escola, que são dependentes de fatores exógenos aos cursos de formação e ao trabalho escolar, ou seja, de políticas educacionais que compreendam a necessidade de promover uma maior aproximação dos centros de formação e das escolas, isto é, estabelecer maior aproximação e interação entre

atores sociais das universidades (licenciandos) e atores sociais das escolas (docentes em atividade) (MENDES, 2005).

Layrargues (2006, p. 4) argumenta que é por meio do sistema de ensino, composto por elementos que deveriam se ampliar para assessorias em diversas instâncias e assegurar ações educativas eficientes, que o Estado impõe sua dominação na sociedade, ou seja, “[...] a reprodução das relações de produção é garantida pelo exercício do poder do Estado, através de seus aparelhos repressor e ideológico”. Sendo assim, a educação formal, por meio das instituições escolares, as principais referências da educação dos sujeitos, no sentido mais *stricto* do termo educação, ocorre cheia de intencionalidades e finalidades. Logo, nessas instituições o Estado tem se articulado para garantir a manutenção do sistema hegemônico. Layrargues (2006, p. 4) apresenta contribuições, acrescentando que:

[...] o aparelho ideológico de Estado mais importante e dominante é a escola, ou seja, o sistema de ensino, embora poucos dêem importância a esse fato. Para ele, o sistema de ensino é o mais importante aparelho ideológico de Estado porque recebe (ou deveria receber) todas as crianças de todas as classes e grupos sociais, e inculca, durante anos, determinados saberes explícitos e implícitos revestidos pela ideologia.

Assim, a concepção de práxis docente adotada no curso, segundo leitura atenta e analítica do PPC, aproxima-se do método dialético vinculado à prática educativa e ao compromisso social. Isso significa desenvolver um trabalho focado na busca persistente por sensibilização e compreensão, pois a educação transformadora é um ato de estudar que não deve representar um ato de aprender ideias somente, mas criá-las e recriá-las (FREIRE, 1996). Essa foi a compreensão de práxis docente anunciada no documento do curso, com base em Freire, que remete à ideia de um conjunto de práticas visando à transformação da realidade e à produção da história.

Com isso, não se trata de incitar ou exigir que professores façam a escolha ou assumam uma postura crítica ou neutra, simplesmente, ou cumpram tarefas que não são exatamente atribuição do seu serviço, como intervir na realidade, negar a racionalidade técnica e a prática, por exemplo, pois compreendemos que o papel social da educação não é criticar a ordem social, pura e simplesmente – pode ser isso também, mas não somente. No entanto, o trabalho do professor, no exercício da docência, não pode se restringir à sala de aula; se assim acontecer, estará ocorrendo negação das diferentes dimensões da profissão docente e, sobretudo, da sua capacidade criadora e, portanto, da sua práxis também.

Práxis docente é compreendida como a articulação entre teoria e prática, respeitando o lugar e a importância de cada uma destas. A primeira é utilizada como guia da ação que orienta

as atividades humanas, ou seja, é por meio da fundamentação teórica que ocorre a ação, e, se esta acontece de forma consciente, é uma prática. Logo, a segunda representa atitude e transformação. Esse trabalho intelectual é uma das formas de prática, se assim conseguir transformar a realidade. No entanto, o trabalho intelectual como mero exercício do pensamento realmente é só teoria, mas, quando esse trabalho intelectual tem o poder de transformar a realidade, então é uma prática (FREIRE, 1968).

Interessa lembrar também o fato de nem toda ação representar uma prática, a exemplo da prática automática e repetitiva sem nenhum tipo de reflexão, às vezes trazendo resultados somente de memorização. É feita de uma forma tão automatizada que não é nem compreendida e pode até se caracterizar como ação, mas não como prática, ou seja, a teoria é uma fundamentação teórica, uma elaboração do pensamento visando à transformação da sociedade e da natureza, pois é por meio da prática, representando uma ação quando bem compreendida e em nível de consciência, que se consegue transformar o sujeito, a sociedade e a natureza.

No cotidiano das escolas brasileiras, é comum encontrarmos diferentes tendências pedagógicas se misturando, mas a predominante é a que supervaloriza o modelo disciplinar, tradicional e punitivo, conteudista na sua totalidade, ou seja, dando-se de forma totalizante e generalizada. Com o ensino dos diversos conteúdos sem que haja seleção acompanhada de um estudo sociocultural do local e do próprio alunado, os conteúdos nesse modo tradicional são tratados de forma absoluta porque o professor é tido como autoridade máxima.

Assim, a educação acontece com o papel de disciplinar o indivíduo. Tanto que ainda se usa a nomenclatura das matérias como a Biologia e a História, por exemplo, de unidades curriculares, para disciplinar e adestrar o aluno, contando com uma aprendizagem basicamente receptiva e mecânica em que o aluno precisa somente memorizar e tirar boas notas na prova, num exercício de pura erudição.

Esse é o modelo de educação predominante nas escolas deste país, até mesmo porque a realidade da educação brasileira nem sempre prepara seus docentes e demais profissionais da educação para trazer ideias mais dinâmicas (já existentes em outros países e com êxito), na medida em que existe um conjunto de barreiras aparentemente intransponíveis – a começar pela grande quantidade de alunos em sala de aula. Muitas vezes se desrespeita a quantidade máxima de alunos estabelecida em documentos oficiais, e o

[...] desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente (FREIRE, 1996, p. 142).

Os insatisfeitos com a estrutura de poder, as práticas e a organização escolar, contribuintes com a reprodução das desigualdades e injustiças sociais, devem movimentar-se no sentido de fazer redefinição dos poderes dos atores coletivos que compõem o universo escolar: Estado, pais, comunidade e, sobretudo, professores, pois as mudanças do trabalho docente concernentes a um projeto emancipatório dependem desse movimento de redefinição.

O brasileiro Paulo Freire foi o responsável por pensar essa forma de educação a partir de um projeto emancipatório, no entanto fica bem claro em seus escritos que a sua forma de pensar a educação é essencialmente política (e não partidária). Esse pensamento crítico e político impediu a prática pelos sistemas oficiais de ensino sem que antes houvesse uma transformação social. Sem essa transformação, os docentes que teimam em desenvolver suas atividades baseadas no método emancipatório e libertador dentro de escolas tradicionais, disciplinadoras e conteudistas precisam contar, além de esforço e força de vontade, com uma “[...] força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever” (FREIRE, 1996, p. 142).

A forma de pensar a educação desse autor é muito mais extraescolar do que propriamente escolar, porém o fato de não haver um sistema de ensino nos moldes freireanos não impede que atitudes educativas baseadas no seu método sejam adotadas, como a questão do diálogo durante as aulas, as relações horizontais, a maior abertura para a participação política dos jovens como escolha de temas de estudo, o incentivo aos estudantes para participação na formação de grêmios estudantis e, sobretudo, o respeito aos saberes ou às informações que os alunos já têm guardados na mente, visto que estes não são vazios, mas sim desrespeitados por não serem acionados nos diferentes processos educativos.

Freire (1996) contribui quanto ao ato de ensinar, mencionando ser necessária a disponibilidade para o diálogo, pois este é o principal instrumento de trabalho do professor; assim, junto com os alunos, ambos são sujeitos ativos para a construção do conhecimento, por isso é essencial uma boa inter-relação entre esses dois. Apesar de não ter encontrado nenhuma experiência sistemática adotada por qualquer governo que tenha utilizado esses pressupostos de aprendizagem, encontram-se em seus livros somente concepções individuais ou de grupos organizados como sindicatos, grupos de estudos e grupos populares de alfabetização de adultos.

Vale citar dois exemplos da sua excelência em alfabetizar em ambientes informais, extra-sala de aula, como encontrado no livro *Ação popular para liberdade*, escrito em 1968. Em sua proposta, destaca o processo pedagógico alfabetizador pela compreensão do ato de ler,

a partir do contexto social do educando, por meio da prática de diálogo conscientizador e gerador de uma reflexão crítico-libertadora (FREIRE, 1968).

Outro caso é o livro *Extensão ou comunicação*, escrito em 1969. Nessa obra, o autor traz reflexões sobre a questão da comunicação no meio rural, entre agrônomos com formação acadêmica e homens simples, cuja experiência foi construída no cotidiano da lida com a terra. Discute o conceito de invasão cultural, de extensão, revista em seu sentido linguístico e filosófico, e a reforma agrária (FREIRE, 1983).

De modo geral, a construção dialógica do conhecimento é uma marca presente nos escritos desse autor. Em seus textos, valoriza-se a capacidade de se dirigir e de responder ao outro como igual, estabelecendo assim uma relação em que o comunicar com o outro por meio da linguagem permite o acesso ao pensamento e à representação, entre outras possibilidades criadoras. Logo, para Freire (1983, p. 27-28),

Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outro de conteúdo cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que haja desafiado, não aprende.

O autor deixa claro que conhecer é desafiador e requer esforço de ambos os envolvidos no ato dialético, ou seja, conhecer não pode ser um ato mecânico e repetitivo de transmissão de conteúdo de forma disciplinadora, mas um ato político estabelecendo conexão e envolvimento entre as pessoas envolvidas. Portanto, o exercício da docência não pode acontecer de forma objetiva, anulando a vivência e os conhecimentos já existentes nos alunos, esquecendo os sentimentos, as relações interpessoais e o diálogo.

Na próxima subseção, apresentamos a forma como são concebidas a inter e a transdisciplinaridade no PPC do curso, além dos diferentes formatos de prática docente nas salas de aula das escolas brasileiras e suas idealizações.

3.4 CONCEPÇÕES DE INTER E TRANSDISCIPLINARIDADE

No PPC da pós-graduação, mais especificamente na ementa, está expressa a intenção de ofertar um curso que impulse a formação de educadores e gestores capazes de promover a articulação dos diferentes conhecimentos, possibilitando assim responder às demandas locais e

regionais, tendo em vista temas sociais e uma visão mais significativa do conhecimento acumulado e da vida.

O texto do documento institucional permite a compreensão de que se almeja, na medida do viável, resgatar as relações existentes entre os conhecimentos, pois afirma estarem nos procedimentos metodológicos do curso a inter e a transdisciplinaridade, o que significa outra forma de evidenciar e trabalhar as conexões entre os conhecimentos. No texto está descrita a forma como aconteceu o desenvolvimento dos temas no decorrer dos diferentes módulos: foi de “forma polissistêmica das questões essenciais para o desenvolvimento da educação ambiental” (UFS, 2014, s/p).

Rocha Filho et al. (2015) argumentam que um caminho para evitar uma postura de complacência com o ritmo lento das transformações na sociedade, as quais se fazem imperativas, deve ser por meio de ações imediatas de transdisciplinaridade. Esta, por sua capacidade fecunda, descaracteriza a rigidez das disciplinas, pois não atinge apenas as interações ou reciprocidades, mas situa as relações no interior de um sistema mais vasto. Assim, “Por meio dela poderemos superar nossas próprias limitações, preconceitos e complexos, instituindo uma educação científica útil, muito diferente da que vem sendo realizada hoje” (ROCHA FILHO *et al.*, 2015, p. 35).

A interdisciplinaridade é conectora entre os saberes, pois promove um diálogo por copropriedades entre as disciplinas. A transdisciplinaridade também almeja promover uma conexão, porém é um conceito diferente que visa a um estudo homogêneo que ultrapassa as disciplinas escolares.

Sobre o trabalho interdisciplinar, Fazenda (2008) colabora com a ideia de esta representar um primeiro passo a fim de superar barreiras aparentemente intransponíveis, como a disciplinaridade do conhecimento, e os esforços nessa direção tendem a ser satisfatórios, resultando em atitudes abertas dotadas de respeito e humildade, além da rejeição de arrogância ou prepotência. Nesse sentido, Rocha Filho *et al.* também contribuem para a compreensão, afirmando que

[...] isso significa estritamente abandonar o individualismo para o qual fomos treinados, adotando uma atitude ao mesmo tempo humilde perante os muitos saberes, e participativa e integradora em relação a nossa ação pedagógica. É necessário trabalhar pela eliminação da fragmentação do conhecimento, que dá poder a pessoas que não sabem como manejá-lo adequadamente justamente porque não têm a consciência da totalidade (2015, p. 35).

A própria docência, naturalmente dotada como característica grupal e agir coletivo, ainda tem muito do atuar de forma individual. Aliado a isso, é comum também o perpassar de verdades isoladas e simplificadas, tratando os componentes curriculares de formas separadas, quando o mais aconselhado seria que os docentes levassem os discentes a refletirem sobre a aplicabilidade dos conceitos que aprendem (FIORIN, 2008).

Fazenda (2008), pesquisadora da interdisciplinaridade, lembra a necessidade do cuidado com a potencialidade do estudo de conceitos, e isso tem trazido resultados promovendo aquisições de um olhar divergente e paradoxalmente convergente para a história do conceito e sua representação sociocultural. A pesquisadora afirma que “[...] a interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem para o seu melhor exercício” (FAZENDA, 2008, p.23).

Dessa maneira, sobressai uma ideia de mistura, ou seja, de constituição por diferentes áreas do conhecimento. Ao discorrer sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, ocorrem o entusiasmo e o desejo de rompimento das fronteiras entre as diferentes áreas do saber. Hoje os termos inter e transdisciplinaridade são universais e positivos do discurso, enquanto a disciplinaridade vem sendo vista como algo fora de moda, relacionada a um pensamento autoritário. Assim como não existe formação de professores deslocada da sociedade e do seu contexto, também não deveria existir a prática docente individualizada, já que o agir no coletivo enquanto educador aparenta ser mais frutífero e eficaz.

O paradoxo do agir coletivamente é questionado quando se trata de uma proposta direcionada para a formação de educadores ambientais, área da educação com aspectos educativos contínuos, processuais. A EA é um processo educativo, logo contínuo; não é possível sua ocorrência em um componente curricular isoladamente com tempo determinado para ser concluída, ou seja, com data pré-determinada para seu início e fim, conduzida por um profissional específico de uma área do conhecimento.

Os processos de EA carecem do envolvimento de muitos atores sociais, e seus resultados não são instantâneos e visíveis tão rapidamente quanto a sociedade emergente está acostumada com os diferentes processos do cotidiano. Quando o PPC do curso destaca que as atividades seriam desenvolvidas de forma polissistêmica tratando questões essenciais para o desenvolvimento da EA, fica evidente a necessidade da inter e transdisciplinaridade no decorrer do processo de formação continuada, já que estas visam a ampliar as capacidades inatas que são extremamente úteis para a completude do ser e para a própria sociedade. A disciplinaridade, conforme advertem Rocha Filho et al. (2015), é menos uma opção e mais uma contingência da

condição humana, isso não como limitação e sim como elemento de ordem natural e benéfica da estruturação do saber.

Assim, a formação inter e transdisciplinar de professores visa ao ponto em que os conhecimentos não sejam tratados isoladamente, pois nesse processo há necessidade de uma nova atitude diante da questão do conhecimento, com interações e dinâmicas não hierarquizadas, envolvendo os diferentes saberes construídos, e que professores não se reduzam apenas aos saberes disciplinares, em que cada docente, geralmente, é responsável por um único componente do currículo escolar.

O processo disciplinar que prevalece nas escolas adota um ciclo difícil de romper e não tem uma solução fácil; ele segue evidenciando um impasse no processo de formação e construção dos nossos alunos e do ser humano em geral. Contudo, existem muitos caminhos para o conhecimento a construir em direção à transdisciplinaridade, e um dos mais fecundos pode ser reconhecendo a necessidade de recusarmos ações individualistas, as quais são facilmente observadas nas escolas e nos sistemas de ensino.

Para isso, e com a finalidade de obtermos êxito, devemos adotar atitudes e ações pedagógicas que contemplem o maior número de pessoas possível num sistema de coparticipação e corresponsabilidade, assegurando reconhecermos juntos – professores, alunos e demais atores sociais – que somos interligados e interdependentes. Apesar de a estrutura educacional das escolas em que trabalhamos aparentar uma situação ou um desafio intransponível, devemos insistir e dar o primeiro passo, e este pode ser por meio de uma mudança pessoal, buscando trabalhar pela eliminação da fragmentação do conhecimento.

4 QUEM SÃO OS DOCENTES QUE BUSCAM POR FORMAÇÃO CONTINUADA EM EA?

A seguir, serão descritos, analisados e discutidos os dados obtidos nos questionários e nas entrevistas realizadas com os docentes que concluíram o curso de especialização. Todos os docentes que participaram das entrevistas disponibilizaram seus respectivos TCCs. Quanto aos questionários, esse instrumento de pesquisa antecedeu a fase de entrevistas, foram elaborados utilizando o *Google Forms* e encaminhados para os e-mails de cada docente concludente da especialização em EA no polo de São Cristóvão, ou seja, todos os concludentes do polo de São Cristóvão receberam o e-mail sendo convidados a participarem da presente pesquisa. Após delineamento da amostra utilizando os dados obtidos nos questionários, ocorreram as entrevistas; para estas, foi decidido pelos entrevistados quanto ao formato, prevalecendo o formato remoto utilizando o aplicativo *Google Meet*. A partir delas, os participantes disponibilizaram seus TCCs. Os participantes da pesquisa auxiliaram a compreender o motivo da busca por continuidade da sua formação e traçar seus respectivos perfis com levantamento de informações relevantes para o estudo.

4.1 PERFIL DOS DOCENTES ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

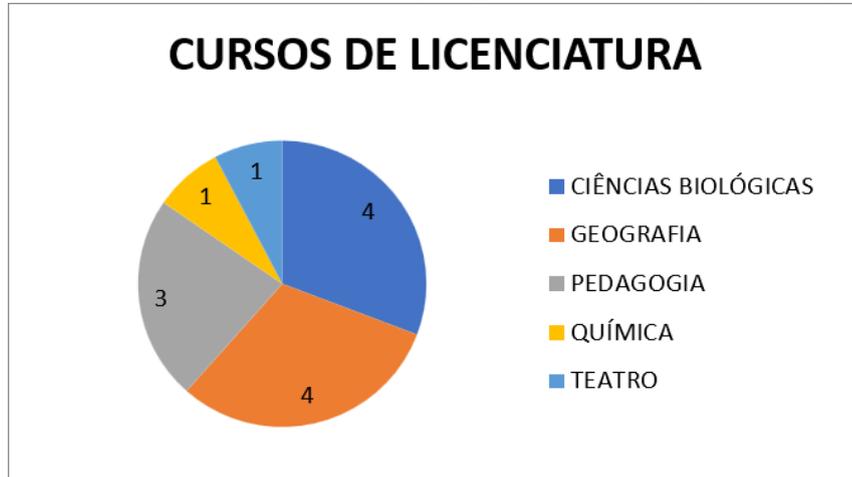
Como já mencionado anteriormente, uma das primeiras etapas da produção de dados ocorreu com o uso de questionários. Nessa fase, foi possível obter alguns dados dos participantes da pesquisa, que, além de participarem de todos os módulos do curso efetuando frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento), também terão apresentados os TCCs que obtiveram aprovação da coordenação responsável.

O contato com os docentes pós-graduados se deu via e-mail. Todos que responderam ao questionário também assinaram o TCLE concordando em participar da pesquisa. O TCLE foi anexado ao questionário com caráter obrigatório, sendo possível responder às questões somente após sua assinatura. Dos participantes que responderam ao questionário, nove são do sexo feminino e seis do sexo masculino, obtendo um total de 15 pessoas. Quanto à média da faixa etária, ficou entre 30 e 50 anos de idade, e possuíam experiência de sala de aula numa média de um ano e meio de atuação docente até 20 anos; no entanto, dois dos entrevistados declararam nunca ter lecionado e dois disseram que mudaram de profissão.

Quanto aos cursos de licenciatura dos docentes, foi registrado que cinco possuem licenciatura plena em Ciências Biológicas, quatro em Geografia, três em Pedagogia, dois em

Química e um em Teatro (Figura 2). Tais licenciaturas foram obtidas em três IES diferentes, sendo uma pública e as outras duas particulares.

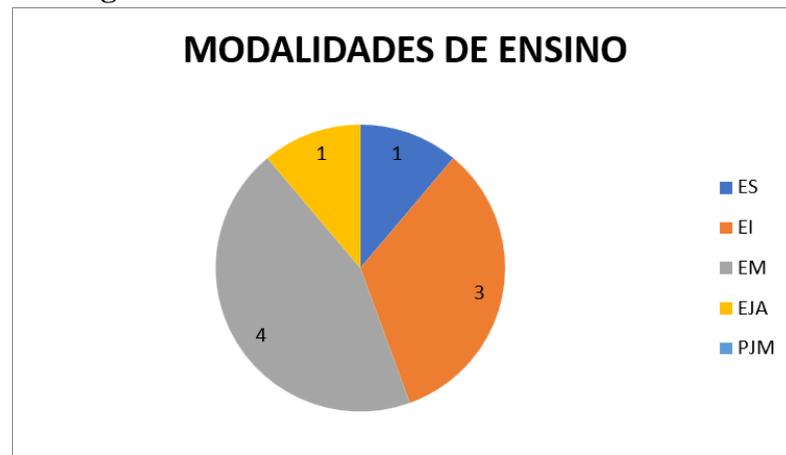
Figura 2–Cursos de licenciatura dos pós-graduados participantes da pesquisa



Fonte: Autoria própria (2022).

A maioria das licenciaturas foi obtida na UFS, totalizando 11 dos participantes da pesquisa; três na Universidade Tiradentes (UNIT) e somente um pela Faculdade Pio Décimo. Quanto ao ano em que os docentes concluíram sua graduação, variou de 20 anos, ou seja, foi concluída no ano de 2002, há seis anos, ou seja, são concludentes do ano de 2016.

Em relação ao tipo de instituição em que eles desenvolvem suas atividades – pública ou particular–, dois professores responderam que trabalham nas duas formas de instituição, quatro somente na rede pública e cinco em escolas particulares. Quanto à modalidade de ensino, atuam no Ensino Superior (ES), na Educação Infantil (EI), no Ensino Fundamental Maior (EFM), no Ensino Médio (EM), na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Projovem Campo (PJC), demonstrando, assim, uma diversidade de modalidades de ensino atendida, assim distribuídos: 01 (um) no ES, 03 (três) na EI, 04 (quatro) no EM, 01 (um) na EJA, 01 (um) no PJC e 01 (um) na EFM.

Figura 3 –Modalidades de ensino dos entrevistados

Fonte: Autoria própria (2022).

Com a finalidade de conhecer a rotatividade dos docentes em escolas sergipanas, foi perguntado sobre a continuidade da sua atuação como docente na mesma escola. Dos participantes apenas quatro (26,7%) permanecem como docentes da mesma instituição desde o período de conclusão do curso de especialização, e os outros 11 declararam não estar trabalhando na instituição em que trabalhavam na época da especialização.

Todos os docentes participantes do questionário concluíram a especialização, e isso significa que foram aprovados nos módulos que compuseram a estrutura curricular do curso e tiveram seu TCC aprovado pela comissão avaliadora. Os temas descritos nos questionários dos trabalhos de conclusão foram bem diversificados, remetendo a pesquisas no âmbito escolar até trabalhos em comunidades tradicionais.

Dos 15 docentes que participaram respondendo ao questionário, apenas oito continuam atuando como docentes e sete trocaram de profissão. Sobre a situação empregatícia, obtivemos respostas de que oito docentes eram contratados e apenas cinco eram efetivos enquanto desenvolviam suas funções docentes. Quando questionados quanto ao motivo por terem se distanciado da docência, houve respostas, tais como: “Carga excessiva de trabalho, baixa remuneração, sub-valorização do trabalho docente” e “frustrei-me em lecionar nas escolas particulares. Só volto para a docência se eu passar em um concurso público para o magistério”. Os docentes que relataram tais opiniões sobre a docência o fizeram na fase dos questionários e não foram renomeados. A renomeação ocorreu somente com os docentes selecionados para participarem das entrevistas.

O primeiro caso nos ajuda a refletir sobre a real situação da categoria profissional no país e no estado sergipano. O segundo argumento torna-se ainda mais obtuso se fizermos uma simples observação quanto à ausência de realização de concursos públicos para o magistério

pelo estado de Sergipe. Há carência de pelo menos 10 anos de concurso público para o magistério estadual, um processo seletivo que permite o acesso a emprego ou cargo público de modo amplo e democrático. Esse cenário obscuro faz perdurar o formato de contratação desses profissionais na rede pública de ensino.

Isso tem tornado a situação do docente da rede estadual instável e influenciado inclusive na qualidade da educação deste estado, visto que a estabilidade do profissional do magistério lhe possibilita, entre outros benefícios, a oportunidade de licenças para realizar um curso mais longo como mestrado e doutorado e dar continuidade a sua formação.

Os eventos influenciam negativamente o trabalho docente, diminuindo sua qualidade e eficiência, ou seja, a precarização também perpassa o setor estável dos professores nas redes públicas de Educação Básica sob as mais diferentes nuances e perspectivas. No entanto, é ainda mais intensa nos estratos de trabalhadores docentes que vivenciam as condições mais desprovidas de direitos e em condições de instabilidade cotidiana dadas pelo trabalho temporário, pelos contratos de tempo parcial, por hora, entre outros. Representa, assim, uma fragilização das relações de trabalho por meio de vínculos empregatícios instáveis.

No nosso entendimento, esse processo gera situação de insegurança ainda mais rígida para os docentes contratados, com vínculos instáveis de trabalho, pois é certo que grande parte dos professores possui uma condição diferenciada dos demais docentes que atuam no setor público, portanto a necessidade de definir os limites gerais da precarização nos obriga a diferenciá-los dos professores efetivos, ou seja, aqueles grupos concursados, que possuem os direitos trabalhistas e, por isso mesmo, são tendencialmente os mais estáveis da classe.

Os reflexos dessa situação podem ser percebidos nos argumentos dos professores reclamando da ausência de tempo para a continuidade dos estudos e a formação permanente. A fala do entrevistado D3, por exemplo, argumentando que não mais retornou à leitura dos textos trabalhados no decorrer do curso de especialização de alguma forma nos mostra que sua prática ocorre sem o auxílio da teoria, uma vez que as metodologias vistas no curso são replicadas, mas as leituras e os estudos não ocorrem com a mesma constância.

A falta de tempo para estudar, como relatou o professor, é um fator que agrava a atuação docente no sentido de buscar formações continuadas que lhes auxiliem a enfrentar os diferentes problemas no cotidiano escolar dentro das salas de aula e toda gama relativa à área da educação no sentido de auxiliar o seu desenvolvimento profissional. Vale lembrar também que a flexibilização ou extinção de direitos acabam influenciando o desaparecimento da sua qualificação, a qual estava ligada a um emprego e ao conjunto de direitos trabalhistas, os quais

contavam com sindicatos fortes que defendiam seus interesses, o que também já é bem raro de se observar.

Os relatos dos professores é também uma forma de denúncia sobre a atuação ostensiva do sistema educacional tanto no âmbito nacional quanto estadual, diminuindo e extinguindo direitos e garantias da classe professoral, a exemplo da continuidade da sua formação. Os docentes encontram-se numa situação de tempo escasso para continuar os estudos por causa da sobrecarga de trabalho, o que se torna um empecilho e os impede de prosseguir a formação, isso somado à falta de reconhecimento social pelas tarefas desempenhadas, associada a outros fatores, exemplificando, assim, as dificuldades dessa sociedade.

Todos esses fatores impactam diretamente nas atividades docentes e no processo reflexivo na ação desses profissionais. Ao pensar na formação do professor, é preciso levar em consideração a validade dessa atividade do ponto de vista da formação dos seres humanos, pois a tarefa do educador reveste-se de uma enorme importância no nível da subjetividade.

A profissão docente exige saberes demandados pela prática educativa em si mesma justamente por atuar diretamente com a sociedade emergente, e as mudanças fazem parte do dia a dia, sendo elas mais rápidas e profundas, exigindo, além de esforços de adaptação, a atualização dos conteúdos científicos, o que poderia ser suprido pela continuidade de seus estudos em seus diferentes graus e tipos como especializações, mestrados e doutorados. Freire (1996) argumenta sobre a importância da reflexão quanto à formação docente e à prática educativo-crítica e defende que não há docência sem a discência, pois “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22).

Assim, a prática cotidiana dos professores deve ser acompanhada de reflexões e estudos, possibilitando aprender ao ensinar e distanciar-se dos atos que pura e simplesmente fazem a transferência de conhecimento. O ato de ensinar, quando refletido, pensado e repensado, permite criar possibilidades para produção e criação do conhecimento e das diferentes formas de aprender dos alunos, por exemplo. Mas o que nos aparece é que a situação dos professores na sociedade emergente é de extrema carência desse tempo para reflexão e estudos sobre a sua própria atuação nas salas de aula.

4.2 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Após realização dos questionários e do resultado das análises, foi possível esboçar quais docentes pós-graduados atendiam aos critérios de inclusão para realização das entrevistas

semiestruturadas. Foi estabelecido contato prévio via *e-mail*, e, ao respondê-lo, cada professor espontaneamente disponibilizou o seu número de celular para combinarmos o melhor dia, horário e local para serem entrevistados. Reitero que os professores participantes desta etapa da pesquisa não foram escolhidos ao acaso, mas sim por meio de critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos.

Assim, três docentes pós-graduados concederam entrevistas, os quais serão renomeados como D1, D2 e D3 afim de manter o anonimato dos participantes e de preservar sua identidade. A duração média de cada entrevista foi de 30 a 40 minutos cada. E, na busca por situar, ainda que minimamente, os sujeitos sociais envolvidos nesta pesquisa e seus referidos contextos, serão relatados alguns aspectos e características dos três entrevistados.

O docente entrevistado D1 tem 31 anos, é graduado em Pedagogia pela UFS, leciona em duas escolas da rede pública, sendo uma localizada em Aracaju e a outra no município de Nossa Senhora do Socorro. Concluiu o curso de Pedagogia licenciatura no ano de 2014, leciona há sete anos e sua atual situação empregatícia é efetiva das duas redes municipais de educação, ambos os vínculos em escolas de EI. O docente D1 relatou que no período de atuação docente já participou de atividades voltadas para EA e destacou o desenvolvimento de um programa em conjunto com a Sala Verde da UFS, pois essa experiência envolveu toda a comunidade escolar. O professor discorre que do seu TCC não realizou nenhuma publicação em revista, mas que há a pretensão de realizá-la.

O docente D2 tem 50 anos de idade, é licenciado em Química também pela UFS, leciona em um centro de excelência da grande Aracaju, atendendo a alunos do EM integral. Concluiu sua graduação em 2002 e tem 20 anos de atuação docente. Sua atual situação empregatícia é efetiva da rede estadual de educação. Ele relatou que no período de atuação docente participou de várias atividades voltadas para EA, destacando o trabalho em que diferentes docentes estiveram envolvidos na construção de um projeto de EA com a participação da escola e da comunidade local. Ele foi o único que produziu um artigo científico com o auxílio do seu orientador e publicado em revista resultante do seu TCC.

O docente D3 tem 33 anos de idade, é licenciado em Teatro pela UFS, leciona há 13 anos em uma escola particular de Aracaju e há dois anos em um colégio estadual de Alagoas. Sua atual situação empregatícia é efetiva pelo estado de Alagoas e contratado pela escola particular. Este docente contou que participou de diversas atividades, momentos e projetos voltados para EA, mas o que mais o instigou foi um realizado na EI, apesar de desafiador por conta da pouca idade dos alunos e por ter se estendido durante todo o ano letivo. Afirma que o

resultado foi empolgante e gratificante ao ver os trabalhos dos alunos. O professor revelou que não foi possível publicar o TCC elaborado enquanto aluno do curso de especialização em EA.

Os registros das entrevistas foram submetidos à ATD, consistindo, primeiramente, em leitura flutuante e, em seguida, na identificação dos aspectos significativos das falas, ou seja, aproximações, contradições, repetições e agrupamentos de aspectos comuns. Retomados os objetivos, os dados produzidos foram divididos em duas categorias, práxis docente e inter e transdisciplinaridade, por entendermos que ambas influenciaram, sobremaneira, na formação docente continuada especificamente do curso de especialização em EA. A seguir, são expostas as perguntas e suas respectivas respostas:

Quadro 1 –A repercussão do curso na formação docente continuada em EA

Entrevistado	Em que aspecto e como o curso repercutiu sobre a sua Formação Docente Continuada (FDC)?
D1	Eu achei a carga horária do curso extensa, e a princípio os assuntos tratados nos módulos estavam difíceis, complexos [...]. Porque eu havia feito a disciplina de EA durante a minha graduação, mas a EA tratada na especialização me abriu um leque muito grande de formas de trabalhar nas escolas com projetos, por exemplo. E na última aula eu compreendi o porquê do grau de dificuldade que estava sentindo nos módulos da pós, a professora A* ² , que foi coordenadora do curso, falou na aula de encerramento que a pós-graduação tinha sido elaborada para um mestrado profissional, mas que o MEC não autorizou para tal, mas sim para modalidade de especialização.
D2	[...] quando surgiu o edital dessa pós, eu me interessei de cara, porque alguns professores já trabalhavam essa parte dessas questões ambientais na escola com projeto, mas eu estava meio fora de foco, meu mestrado não tinha relação nenhuma com EA, era química pura, então eu vi uma oportunidade de conhecer um pouco mais da EA e eu acho que a pós-graduação é justamente pra isso, pra poder trabalhar os conhecimentos prático-pedagógicos e assim levá-los à escola, até hoje eu uso metodologias apresentadas no curso, trazendo lá pra escola [...].
D3	O curso em EA me possibilitou conhecer pessoas que escrevem e desenvolvem EA voltada para o ambiente escolar, e isso foi muito bom porque deu para conhecer metodologias e desenvolvê-las nas escolas que trabalho. Os textos, todo conteúdo dos módulos me abriu outras possibilidades, como eu sou do campo de artes visuais e do campo de linguagens, teatro, artes visuais, dança, música, tudo isso aí, eu procuro fazer associações com a EA com meus alunos. O curso me deu um <i>start</i> para eu buscar vias que trabalham com essa vertente, a ambiental [...].

Fonte: Aatoria própria (2022).

Com as entrevistas, foi possível perceber, primeiramente, a satisfação pelo curso por parte dos professores cursistas. No entanto, D1 argumenta que foi complexo por conter

² O nome foi suprimido para manter o sigilo de identidade e respeitar o anonimato.

características de mestrado profissional, mas lhe rendeu a possibilidade de trabalhar em projetos escolares voltados para EA, pois ele lhe abriu um leque de conhecimentos e informações em relação à área ambiental. Na sequência, D2 relata ter obtido no curso a oportunidade de conhecer um pouco mais da EA. Afirma também que a pós-graduação é justamente para auxiliar com os conhecimentos prático-pedagógicos e assim levá-los à escola e até hoje usa metodologias apresentadas no curso. Prontamente D3 relata que a modalidade de formação com os conteúdos trabalhados durante os módulos lhe abriu outras possibilidades de trabalhar as artes visuais articuladas à EA, além de que a continuidade da sua formação docente representou uma oportunidade de conhecer pessoas que escrevem e desenvolvem processos de EA voltados para o ambiente escolar, e isso lhe proporcionou conhecer metodologias participativas e realizá-las nas escolas em que trabalha.

Dessa forma, confirma-se que o curso foi efetivo no sentido de promover aos docentes artifícios metodológicos, além de um conjunto de teorias e conteúdos que fundamentaram e provavelmente fundamentarão suas práticas, projetos e demais atividades no âmbito escolar, uma vez que o curso teve dentre seus objetivos propiciar formação continuada teórico-prática em que, ao longo dos oito módulos, se discutiu de diferentes formas a importância de a prática vir a acontecer assessorada com a teoria para professores da educação, trabalhando em comunhão e articulando as diferentes áreas do conhecimento, ou seja, promovendo a inter e a transdisciplinaridade, além de ampliar o acesso à formação continuada para profissionais da Educação Básica, contribuindo com uma educação contextualizada com a realidade socioambiental, ou seja, associando à realidade local e auxiliando os docentes a resolverem problemáticas típicas daquela região em que eles estão alocados.

No entanto, precisamos destacar momentos das entrevistas como aquele em que D2 relata seu interesse “de cara” pela pós-graduação logo quando surgiu o edital desta, e ele argumenta que professores da mesma escola já trabalhavam questões ambientais com projetos e ações voltados para essa área, mas ele não se sentia preparado para contribuir nas ações e projetos porque se achava “meio fora de foco”, pois seu mestrado não tinha relação nenhuma com a EA. Pois bem, o professor D2 ajuda a contribuir com o que a literatura especializada vem a décadas indicando, isto é, o fato de a EA ser uma dimensão educativa presente na maioria das escolas, no entanto seu caráter se mantém fragilizado justamente por se tratar de ações espaçadas, individualizadas e muitas vezes fora do contexto particular que os alunos vivenciam naquela comunidade.

A esse respeito, Guimarães (2004) questiona o porquê de os professores não conseguirem ir além de uma proposta de educação conservadora mesmo quando sensibilizados

e motivados a inserirem a dimensão ambiental em suas práticas educativas e dentre as limitações e inabilidades enfatiza a incapacidade discursiva diante da complexidade do mundo, provocando a manutenção da limitação compreensiva. Essa é a armadilha paradigmática em que muitos professores acabam caindo em suas ações escolares.

[...] armadilha paradigmática que provoca a limitação compreensiva e a incapacidade discursiva de forma redundante. Produtora de uma leitura de mundo e um fazer pedagógico atrelado ao “caminho único”, traçado pela racionalidade dominante da sociedade moderna e que busca ser inquestionável (GUIMARÃES, 2004, p. 123).

Os professores por diferentes motivos têm se deparado no cotidiano escolar com projetos e ações educativas ditas como educação ambiental, mas que na verdade só reproduzem um saber/fazer EA que na realidade não muda nada, não altera nem mesmo o ato simples de jogar o lixo na lixeira ou o não desperdício de água na torneirinha da escola, quando na realidade o campo da EA na perspectiva crítica e criativa poderia se desprender do fazer pedagógico da educação tradicional que homogeneiza e superficializa o discurso da EA.

Quadro 2–Mudanças relativas à EA na vida profissional e acadêmica

Entrevistado	Quais as mudanças relativas à Educação Ambiental na sua vida profissional e acadêmica após a conclusão do curso de especialização?
D1	Coincidiu de, na época do curso, a gente (eu, a equipe diretiva e outros professores) iniciarmos um projeto maior, em conjunto mesmo, onde escrevemos e executamos um grande projeto que envolvia uma problemática de um corpo de água localizado próximo à escola. E o projeto envolveu toda comunidade, e acredito que aquelas metodologias, didáticas voltadas para a EA, tratadas na especialização, contribuíram no meu engajamento, contribuindo mais e melhor na escola; já na vida acadêmica, não me incentivou a um mestrado ou doutorado, não.
D2	Assim, a questão profissional, eu continuei a desenvolver o mesmo trabalho que eu vinha, que eu me propus a trabalhar com as questões ambientais, é algo que eu trabalhei muito na escola foi a gente produzir sabão, sabão ecológico, a partir de resíduo de óleo de fritura que tem na cozinha da escola. O pessoal, ao invés de jogar esse óleo fora, a gente faz reuso para a produção de sabão, esse foi um dos projetos que a gente conseguiu desenvolver lá na escola. A questão acadêmica ficou mais o título assim, é algo para a gente acrescentar lá no nosso Lattes. Mas de forma profissional sim, eu fui usando as ideias do curso na escola, mas no meio acadêmico eu acredito que nada, foi mais um título para acrescentar lá no Lattes.
D3	No dia a dia, o curso tem ajudado, me ajudou e tem ajudado. Se me fala assim, “Você tem voltado lá nos materiais para dar uma lida e tal?”, não vou mentir pra você, não tenho, mas o que eu absorvi durante o curso ficou registrado e ficou marcado e tem mudado muito a minha prática no cotidiano enquanto educador[...]. O curso me deu um <i>start</i> legal, e teve uma coisa que eu gostei muito dele, é que era híbrido, ocorria aula online

	e de forma presencial também, e os momentos presenciais eram momentos de troca ali, de conversa, de conversa informal também. Tinha online, que era maravilhoso porque eu conseguia estudar no meu tempo. É isso, eu tenho aprendido a cada vez mais me doutrinar na questão do tempo, então isso foi crucial, foi muito bom.
--	---

Fonte: Autoria própria (2022).

Quando questionados quanto às mudanças relativas à EA na vida profissional e acadêmica, houve respostas diversificadas. No caso de D1, o curso lhe trouxe subsídios para seu engajamento no ambiente de trabalho, possibilitando contribuir mais e melhor, mas na vida acadêmica o curso não o incentivou a continuar estudando, desenvolvendo pesquisa e realizar assim um mestrado ou doutorado, por exemplo. Isso incide na delicada questão do envolvimento entre o professor da Educação Básica e a pesquisa. As convergências sobre a importância desse componente na formação e atuação de professores foram estudadas por Ludke (2012), que trouxe alguns apontamentos quanto à importância da pesquisa para o professor e seus obstáculos em ambos os aspectos: formação e trabalho. Segundo o autor, “o estudo revelou o estado de tensão que existe entre o claro reconhecimento da exigência de integração da pesquisa na formação e no trabalho do professor e a falta de clareza sobre os caminhos para cumpri-la”. Ou seja, existe um conjunto de desafios para os pesquisadores da área tanto no nosso país quanto em outros na procura de meios para atender às necessidades de pesquisa nos dois domínios, da formação e do trabalho, carecendo de reflexões a respeito da seriedade da pesquisa feita pelo professor não apenas para o seu desenvolvimento profissional, mas para promover contribuições na área da educação.

O entrevistado D2 relatou as ações contínuas voltadas para EA mesmo após a conclusão do curso. São ações que envolvem os alunos, os pais, as merendeiras e outros na produção de sabão ecológico a partir de resíduos de óleo de fritura provindos da cozinha da escola ou que trazem de casa e em vez de descartar esse óleo na natureza se faz a produção de sabão. Quanto à questão acadêmica, o docente relatou que ficou a título de pontuação em concursos, por exemplo, acrescentando ainda que foi mais um título no Currículo Lattes.

A descrição de D3 quanto às mudanças relativas à EA na vida profissional deixa a entender que foram significantes, apesar de não ter retornado a fazer leitura dos textos e materiais referentes ao curso para assim efetivar a continuidade da sua formação. No entanto, o aprendizado do curso ficou registrado, causando mudanças na sua prática no cotidiano profissional.

Dessa forma, o trabalho docente é perpassado por diferentes tensões, e isso implica respostas diferentes no seu cotidiano. O caso mais corriqueiro é a reclamação quanto à

sobrecarga de trabalho tendendo a priorizar a prática e deixando a desejar na teoria, quando, na verdade, está deveria acompanhar toda prática docente. Existem os casos também em que os professores precisam desempenhar diferentes habilidades no ambiente escolar e deixando a desejar na atualização dos seus estudos e até mesmo da sua especialidade. Esses aspectos, juntamente com os baixos salários e a desilusão em relação à profissão, são sinais de que a profissão docente está passando por uma crise (ESTEVE, 1995). Assim, os indivíduos precisam aprender uma gama maior de habilidades, porém eles não têm tempo para conservar-se em dia com sua especialidade. Nesse ponto a intensificação traz uma grande contradição: ao mesmo tempo que os indivíduos devem ter mais habilidades, não conseguem se manter atualizados, o que é um grave problema na Educação Básica, pois o ato de pesquisar deve ser parte da natureza da prática docente à indagação e à busca. Segundo Freire,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (1996, p. 29).

Para o autor, a pesquisa – a busca pelas novas informações e conhecimentos, as diferentes respostas às indagações do cotidiano do professor frente às diferentes escolas e salas de aula – deve fazer parte da prática docente, no entanto existe carência dela na formação permanente desse profissional para se perceber e se assumir como pesquisador, isso por inúmeros problemas desse ofício, mas é dito que ele mesmo deve estar imerso nas diferentes formas de enfrentar essa problemática da sociedade, percebendo e expondo a indissociabilidade do ato de ensinar com o de pesquisar.

Quadro 3 – Realização de publicação científica resultante do TCC

Entrevistado	Você fez algum tipo de publicação resultante do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)? (Se sim, onde? Se não, por quê?)
D1	Não, como não tinha o objetivo de fazer mestrado e doutorado, nem me interessei em fazer publicação, mas confesso que estou pensando no caso.
D2	Sim, publiquei um artigo científico, com o auxílio do meu orientador, na revista eletrônica do mestrado em Educação Ambiental, no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – Universidade Federal do Rio Grande – RS.
D3	Não fiz nenhuma publicação. Só elaborei e apresentei o TCC para a coordenação do curso.

Fonte: Autoria própria (2022).

Quanto à realização de produção científica resultante do TCC dos docentes entrevistados, apenas um confirmou ter feito publicação de um artigo científico em revista, o entrevistado D2. Outro argumentou que não se mobilizou para tal produção porque não tinha pretensão de realizar outros tipos de modalidades de pós-graduação como mestrado e doutorado, nas quais é expressiva a exigência desse tipo de produção acadêmica, como respondeu D1. E o terceiro, intitulado D3, relatou simplesmente que elaborou e apresentou o TCC para que a banca avaliadora do curso fizesse a avaliação, uma vez que essa se constituía como uma etapa obrigatória para obter o título de especialista em EA.

Os entrevistados D1 e D3 demonstram em suas falas que há falta de estímulo à divulgação e publicação dos relatos de experiência oriundos da prática pedagógica, como se a publicação fosse uma necessidade somente daqueles que querem seguir a carreira acadêmica, quando, na verdade, a divulgação científica de tais experiências seria importante para o próprio desenvolvimento da pesquisa e de sua contribuição para o enfrentamento dos problemas da área da educação, de modo especial os vivenciados pelos professores e seus alunos nas escolas da Educação Básica. Mas pelo visto nas falas dos docentes entrevistados um dos maiores empecilhos para realizar publicações das suas experiências como relato é a falta de tempo para essa construção, visto que estão na maioria dos casos sobrecarregados de aulas para lecionar e outras atividades referentes à escola.

Quadro 4 –EA Crítica na prática docente

Entrevistado	Descreva como a EA crítica está presente na sua prática docente. (Relate suas dificuldades e possibilidades de superação).
D	[...] assim, trabalhar EA na escola tem que ser em conjunto para surtir maiores efeitos pelo menos na comunidade escolar, mas eu também dou atenção a coisas do dia a dia, ditas ações simples, como diminuir o uso de emborrachados, minimizar ações que destroem o meio ambiente, dando valor às pequenas conquistas, ter ambientes verdes com arvores é importante e saudável, mas ter respeito entre os colegas de trabalho também importa, e EA Crítica é isso, compreendo dessa maneira, indo de uma ponta a outra [...].
D2	É assim, muitas vezes na escola parece que eu fico enjoado por questões pequenas, mas eu não gosto de ver desperdício de água. Às vezes eu percebo que no banheiro os meninos deixam a torneira da pia aberta ou não fecham totalmente. Outra coisa que me incomoda: o pessoal sai da sala de aula e deixam as luzes acesas. Eu faço questão de apagar as luzes e desligar os ventiladores, por exemplo. Desperdício de água, de energia e de comida também não é do meu agrado, eu faço questão de chamar atenção. São essas coisas que parecem ser pequenas, mas na verdade não é, e eu cobro sempre dos alunos, principalmente questão de água, eu adoro trabalhar a questão água em si, é tanto que a água foi tema do artigo, água como tema gerador.

D3	A EA está presente no meu cotidiano escolar, tenho desenvolvido trabalhos com uma amiga e uma sobrinha, ambas são engenheiras ambientais. Mais recentemente, na pandemia, eu tive a oportunidade de trabalhar em sala de aula um livro escrito por um colega professor da rede estadual de educação, o Manoel Cerqueira lançou um livro em 2021 voltado para o segmento infantojuvenil. Trata-se de <i>Laminha – o Caranguejo esperto</i> . Com a temática ambiental, a história do pequeno crustáceo, um símbolo gastronômico da cultura sergipana, procura mostrar ao leitor aspectos básicos desta espécie e do manguezal, um importante ecossistema para a vida do planeta Terra. Tem sido fantástico trabalhar com esse livro abordando as questões ambientais com meus alunos, então eu tenho trazido isso ao longo do tempo, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, então eu venho trabalhando, o que vai mudar é só a forma que eu vou falar ali, a linguagem, a abordagem, mas o conteúdo ele pode servir para qualquer um, é só adaptar.
----	---

Fonte: Autoria própria (2022).

Quando solicitados que fizessem uma descrição quanto à EA Crítica, se está se faz presente nas suas respectivas práticas com vistas a possíveis superações de dificuldades, o entrevistado D1 demonstrou ter compreensão da EA Crítica como algo que precisa ser trabalhado em conjunto, pois dessa maneira afirma surtir maiores efeitos e resultados. Esse entrevistado expressou também que não precisa ser um projeto grandioso e envolvendo, necessariamente, áreas verdes, por exemplo, pois ressalta que as pequenas atitudes devem ser valorizadas e não somente em relação à natureza, mas também entre as pessoas, como o respeito entre colegas no ambiente de trabalho. Esse relato remete à concepção de EA que não se limita a uma perspectiva preservacionista, demonstrando assim um amadurecimento teórico e etimológico da EA, pois está “deixou de ser vista como uma prática pedagógica monolítica, e começou a ser entendida como plural, podendo assumir diversas expressões” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 27).

Isso porque a EA brasileira é um campo de saberes e de práticas internamente diversificadas, multifacetadas, dinâmicas e plurais, e dentre as macrotendências político-pedagógicas da EA brasileira tratadas por Layrargues e Lima (2014) está a EA Conservacionista, que os autores denominam como prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, orientada pela conscientização “ecológica” e tendo por base a ciência ecológica (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 27).

Dessa forma, os relatos do entrevistado D1 não se fecham numa compreensão de EA conservadora com concepção de ambiente voltado somente para a natureza baseada em conceitos ecológicos e priorizando a transformação individual, fato que ajuda a camuflar a alienação ao sistema dominante, se distanciando das relações sociais, políticas e econômicas.

O segundo docente entrevistado, D2, expôs casos em que se envolveu no ambiente escolar por presenciar falta de consciência em relação ao consumo de água, de energia e da merenda escolar, com o objetivo de solucionar a problemática do desperdício. Demonstrando pouco aprofundamento das teorias da perspectiva da EA Crítica, que deveria ser entendida como um processo longo e contínuo, D2 mostrou repetição das mesmas e velhas ideias com discurso voltado para práticas ingênuas, fragmentadas, individualistas da EA, responsabilizando o indivíduo, o que Guimarães (2004a) chama de “armadilha paradigmática”, com ideias sempre repetitivas e voltadas para os mesmos problemas, e sua discussão pouco contribui para uma mudança mais significativa e transformadora, pois esse tipo de discurso não questiona a sociedade vigente, por exemplo, prioriza a ação individual e assim dificilmente levará a uma mudança social. Configura-se como uma atitude que busca promover a mudança de conduta do sujeito simplesmente em sua relação cotidiana e individualizada.

Por fim, mas não menos importante, o relato do professor D3 esteve voltado para o envolvimento com outros profissionais como engenheiras ambientais, as quais têm trabalhado conjuntamente desenvolvendo projetos, além do uso de um livro infanto-juvenil que aborda uma problemática típica do aracajuano, especialmente os que moram próximo das áreas de manguezais. O livro é de autoria de um professor da rede estadual de educação e se intitula *Laminha – o Caranguejo esperto*. Com essa obra D3 relata fazer adaptações para turmas com alunos de diferentes faixas etárias.

Neste último caso, é possível notar o esforço do docente para promover relações entre conhecimentos, evidenciando também o desejo de conexões entre áreas distintas, pois preferiu ir além daquele trabalho com os conteúdos ilhados, fechados nas disciplinas, como é comum na multidisciplinaridade escolar. Houve neste caso o planejamento e a organização buscando tal interatividade. Podemos notar um exemplo de interdisciplinaridade em que ocorre o intercâmbio entre os conhecimentos, porém permaneceram os interesses próprios da matéria e suas particularidades, buscando apenas solucionar os problemas próprios da disciplina.

Os relatos dos docentes entrevistados mostraram que as atitudes de buscar diferentes metodologias e formas de tratar os processos da EA nas escolas são muito válidas; eles esclareceram também que há um trabalho extra na procura por se inteirar de informações sobre outras áreas do conhecimento além da sua e do cuidado constante para que suas práticas não ocorram desvinculadas da realidade socioambiental comum àqueles alunos, buscando trabalhar aspectos locais como as características do ecossistema costeiro e os manguezais típicos da grande Aracaju, o que significa que existe a preocupação de tornar suas aulas mais dinâmicas e significativas. Isso confirma que o curso atingiu o objetivo de formar educadores capazes de

promover a articulação dos diferentes conhecimentos, lhes possibilitando responder às demandas locais e regionais.

4.3 ANÁLISES DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Conforme visto até agora, as representações dos professores apontaram caminhos para dois tipos de propostas pedagógicas: uma centrada na interdisciplinaridade com traços de transversalidade, dialogando com outras áreas do conhecimento e/ou com temas transversais, e outra ancorada na perspectiva tradicional do ensino, ou seja, repetindo as mesmas práticas docentes, sendo que o curso de especialização ofertado pela UFS se propôs a ofertar metodologias que mudassem esses tipos de atitude, buscando interações entre as diferentes áreas do conhecimento com a inter e a transdisciplinaridade, além da práxis docente em que a prática e a teoria são insociáveis.

Nesta subseção, são apresentados os temas dos TCCs dos professores entrevistados, seus respectivos objetos de estudo, as estratégias metodológicas utilizadas no trabalho e o relato de publicação científica. Isso foi feito para auxiliar na compreensão das possibilidades de promoção da formação de educadores ambientais (Quadro 5) e a fim de verificar se houve o desenvolvimento de propostas interdisciplinares para a implementação da EA, oferecendo oportunidades de reflexões complexas de totalizantes acerca do ambiente.

Quadro 5 –O título do TCC

Pesquisador	Qual foi o título do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)?
D1	O Riacho do Cabral em Aracaju: relatos ambientais nos olhares de seus moradores Palavras-chave: impactos ambientais, manguezal, Riacho do Cabral.
D2	A educação ambiental no ensino de química por meio da temática “água” como tema gerador Palavras-chave: ambientalização Curricular, Ensino de Química, Temas Geradores.
D3	Arte e sustentabilidade na sala de aula com crianças da educação infantil/infantil Palavras-chave: consciência ambiental, meio-ambiente, arte, educação, sustentabilidade

Fonte: Autoria própria (2022).

O TCC do primeiro docente entrevistado, denominado D1, teve como palavras-chave: impactos ambientais, manguezal e Riacho do Cabral. Seu trabalho estava incluído entre os da

subseção³ chamada de Sustentabilidade. O autor teve como foco uma problemática socioambiental em uma comunidade de Aracaju, tendo como objetivo analisar a ocupação urbana do solo no entorno do Riacho do Cabral, localizado na Grande Aracaju, em uma área composta por manguezal, e como a urbanização afetou diretamente a vida das pessoas que moram naquela região.

Dessa forma, no trabalho citado, transcorrem relatos de como a urbanização desorganizada acarretou problemas de alagamento e outros relacionados ao sistema de esgoto, à coleta de lixo seletiva, além da quase inexistência de EA, o que, segundo ele, influenciou diretamente no descarte de lixo comum e dejetos do esgoto no meio ambiente aracajuano, uma dessas localidades afetadas é o Riacho do Cabral, situado no Bairro Jardim Centenário. O autor discorre sobre o caso de as moradias construídas em área de preservação ambiental serem as principais responsáveis pelos impactos ambientais, causando degradação naquela área natural, a exemplo do que ocorre no Riacho do Cabral, pois, junto com as construções, surgem também o desmatamento, o aterramento e a poluição por dejetos de esgoto e outros resíduos. O entrevistado não faz menção à educação escolar e volta sua atenção ao seu objeto de estudo somente, discorrendo sua problematização socioambiental pela expansão imobiliária de forma desordenada naquela área ambiental aracajuana.

Nesse trabalho não houve nenhuma preocupação do docente em estabelecer intercâmbios mútuos e interações de diferentes conhecimentos de forma recíproca e coordenada, o que seria bastante cabível e viável neste caso, com um trabalho interdisciplinar com perspectiva metodológica envolvendo diferentes áreas do conhecimento. Esse é um dado importante que deve ser salientado por se tratar de um TCC resultante de um curso de formação continuada docente que se propôs a incentivar atitudes que priorizem a teoria e a prática juntas nas salas de aula. Neste caso, o curso não surtiu efeito para o docente, pois este não conseguiu articular o princípio da práxis docente, que é a articulação entre teoria e prática no seu fazer docente, além de se notar a ausência da articulação com outros profissionais para a promoção da interdisciplinaridade.

O TCC do segundo docente entrevistado, denominado D2, teve como palavras-chave: ambientalização curricular, ensino de química e temas geradores. Seu trabalho estava incluído dentre os da subseção denominada Formação Docente. Ele se propôs a estudar, utilizando a metodologia de análise de conteúdo, a temática “água”, tema que tem sido abordado nos livros didáticos de Química utilizados no EM, isso diante da potencialidade do uso dessa temática

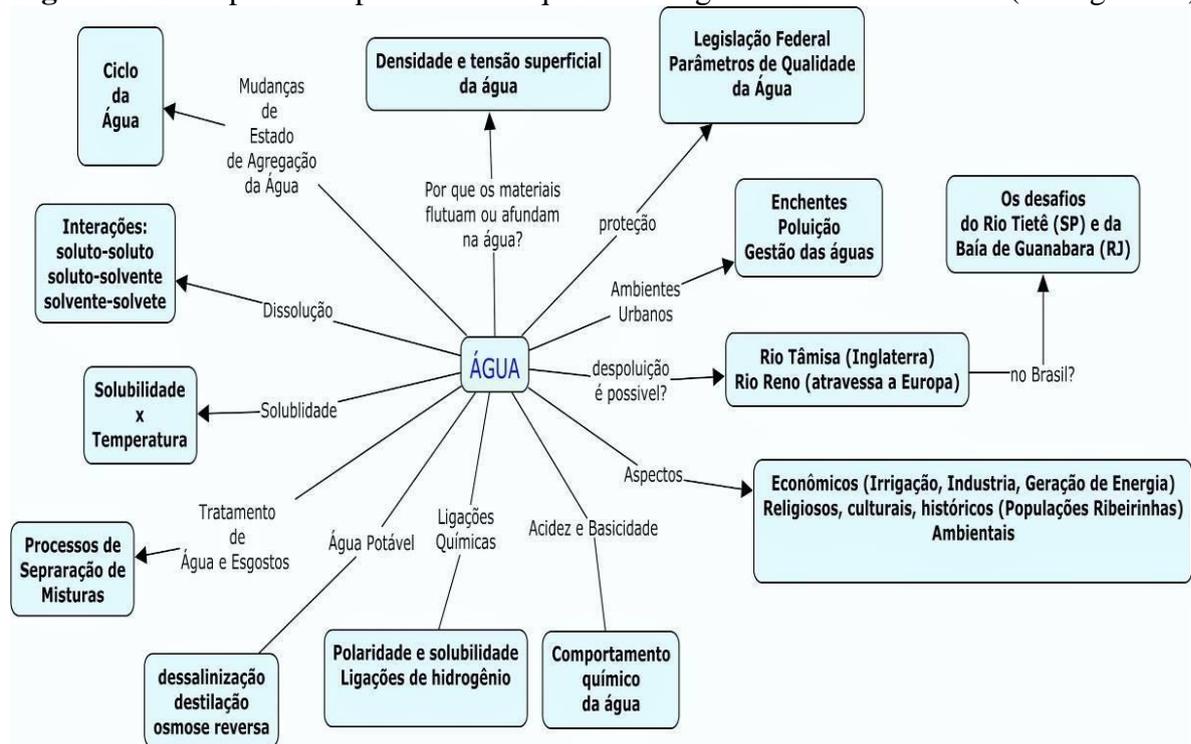
³ Chamamos de subseção as categorias em que os Trabalhos de Conclusão de Curso selecionados se enquadram para uma melhor clareza sobre os temas vinculados neles.

como tema gerador, e teve o *corpus* (conjunto de material analisado na pesquisa) constituído por livros didáticos utilizados no EM para o ensino de Química.

Os resultados obtidos no estudo trazem a constatação de que parte do *corpus* comprova que as abordagens realizadas nos livros estão direcionadas para os aspectos sociais, ambientais, tecnológicos e econômicos, enquanto outra parte dos livros analisados contextualiza os conteúdos químicos através de textos relacionados a aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas.

O estudo também teve como proposta construir um modelo de mapa conceitual para a inserção da EA no ensino de Química por meio do tema gerador “água”. Nesse sentido, apresentou ao final do trabalho a construção de um mapa conceitual (Figura 4), o qual o autor chama de “ferramenta” e garante que pode ser utilizada como metodologia para o ensino de Química, relacionando os conteúdos com temas do cotidiano. Demonstrou preocupação e empenho em fazer a contextualização dos conteúdos, atribuindo um melhor sentido ao assunto de maneira que este se tornasse mais esclarecido. Argumentou também sobre o objetivo de contribuir para o processo de construção de práticas pedagógicas que fossem potencialmente significativas, ou seja, que favorecessem a aquisição de conhecimentos e tornassem a experiência de aprender Química mais prazerosa e significativa para os alunos.

Figura 4 –Exemplo de mapa conceitual que tem a “água” como tema central (tema gerador)



Fonte: Santos e Rodrigues (2018, p. 83).

É importante destacar que D2 foi o único, da amostra selecionada para a realização desta pesquisa, a ter realizado publicação científica resultante do seu TCC. A publicação ocorreu na *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, da Universidade Federal do Rio Grande, no Rio Grande do Sul (PPGEA/FURG-RS), e o título do artigo foi “Educação ambiental no ensino de Química: a ‘água’ como tema gerador”.⁴

O TCC do terceiro docente entrevistado teve como palavras-chave: consciência ambiental, meio-ambiente, arte, educação e sustentabilidade. Seu trabalho também estava incluído dentre os intitulados na subseção Formação Docente e nele se propôs a analisar como alguns artistas têm envolvido suas produções com o discurso da preservação ambiental e, ainda, evidenciar a importância dessas obras como agentes de reflexão no processo de aprendizagem de crianças da EI da cidade de Aracaju, Sergipe. O autor relata a ocorrência de oficinas durante as aulas em uma escola particular da capital sergipana, sendo possível abordar alguns temas como reciclagem, pinturas etc. Tais práticas foram desenvolvidas utilizando-se estratégias para que os aprendizes relacionassem, de forma prática, os assuntos e conteúdos da disciplina

⁴ SANTOS, Julio Gomes dos; RODRIGUES, Cae. Educação ambiental no ensino de Química: a “água” como temagerador. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 35, n. 2, p. 62-86, 2018. <https://doi.org/10.14295/remea.v35i2.7643>.

discutidos em sala de aula com aquela realidade, assim materializando a inter-relação entre a teoria e a prática e vice-versa.

Com isso, torna-se evidente que o curso de especialização trouxe várias contribuições para o cotidiano desse docente, uma vez que ele relata práticas em que houve a interação entre a teoria e a prática, além de atividades dotadas de interdisciplinaridade, ou seja, envolvendo e interagindo com outras áreas do conhecimento, como no caso das artes visuais, da área ambiental, além de aspectos da história local referentes à capital sergipana.

Além disso, o curso foi eficaz no sentido de ampliar o acesso à formação continuada para profissionais da Educação Básica, contribuindo com uma educação contextualizada com a realidade socioambiental. O curso também forneceu o aprimoramento da atuação de professores, técnicos e gestores nos sistemas públicos de ensino, pois ampliou, por intermédio da EAD, o acesso às tecnologias educacionais. Entre tantas atribuições do curso, este trouxe aportes para o entendimento, por exemplo, de que as leis ambientais garantem a preservação de áreas florestais e de biomas importantes para garantir a qualidade ambiental não apenas nas áreas rurais, mas também nas cidades, que de tão cinzentas e poluídas já dão a impressão de ser um corpo estranho, deslocado da natureza. Essa é apenas uma vertente que sucede de um dos módulos do curso, mais especificamente o módulo 06 (seis), que recebeu o título “Escolas e sociedades sustentáveis”.

Inclusivamente, a análise dos TCCs nos permitiu perceber também que a pós-graduação em questão buscou tornar os educadores capazes de identificar as demandas, os planejamentos e a execução de projetos de EA, articulando e potencializando as oportunidades apresentadas por programas nacionais do sistema público de ensino, visando à sustentabilidade socioambiental. No entanto, precisamos destacar, no que tange à transformação de escolas em espaços educadores sustentáveis, que o curso por si só não foi capaz de garantir tal processo, pois é algo que vai além do que o próprio curso pode oferecer. A transformação de escolas em espaços educadores sustentáveis depende de aspectos bastante subjetivos, demandando a ressignificação dos agentes sociais enquanto educadores ambientais, ou seja, fazer com que as pessoas possam atribuir novo significado ao seu modo não somente de trabalhar/lecionar, mas, sobretudo, de viver e ver a vida.

A análise do último objetivo específico do curso de especialização, que se dedicou a incentivar a transformação das escolas em espaços educadores sustentáveis, remete às reflexões de Modesto e Santos (2020), que discutem sobre a agência dos educadores ambientais no processo de (re)construção de sociedades sustentáveis no cenário emergente da crise pandêmica. As autoras destacam que tal transformação implica a

[...] necessidade de ressignificação de nossas formas de pensar e agir no tempo e no espaço, tencionando, desse modo, a constituição de *habitus* ressignificados com base nos princípios da sustentabilidade, a fim de assegurar a manutenção da vida humana e o equilíbrio planetário (MODESTO; SANTOS, 2020, p. 530).

Ou seja, é indispensável repensarmos alternativas de vivermos e convivermos com a natureza recusando a visão utilitarista e recursista sobre ela, por isso a necessidade de pensarmos e visualizarmos sociedades sustentáveis. Isso se mostrou ainda mais urgente e necessário no recente período pandêmico, em que a esperança repousou diante dessa alternativa para enfrentarmos as dificuldades pelas quais o planeta passou e passa, como as diferentes crises que se entrelaçam na dimensão ambiental, econômica, de saúde, e que no Brasil se agravaram pela crise de governança.

Modesto e Santos (2020) explicam porque a recorrência da sustentabilidade nem sempre ocorre por modismo, mas sim pela origem da questão, pois a “sustentabilidade tornou-se uma questão de vida, uma alternativa para a morte consequentemente da degradação ambiental que fora provocada ao longo da história do desenvolvimento das sociedades”. As pesquisadoras questionam sobre a adequada interpretação do termo sustentabilidade e em seguida advertem que, para a eficácia de processos formativos, como é o caso do curso de especialização em questão, é necessário que os envolvidos no processo se reconheçam como educadores ambientais, e para isso não há obrigatoriedade de uma graduação específica, mas, sobretudo, que os sujeitos envolvidos se reconheçam como agentes sociais capazes de assumir o protagonismo no fortalecimento de movimentos contra-hegemônicos que buscam a (re)construção de relações sustentáveis por meio da intencionalidade da práxis.

O período pós-pandêmico permite arrazoar como as crises simultâneas se apresentaram, pois a princípio parecia ser apenas uma crise sanitária, no entanto não havia nada de simples, e todo o caos vivenciado durante a pandemia nos oferece a rara oportunidade de redirecionar os esforços de desenvolvimento para um modelo que seja mais sustentável. A emergência de atuação dos educadores ambientais e a construção de espaços educadores sustentáveis são reais por se tratar de uma situação ou problema que põe em risco a sobrevivência no planeta, e para isso é importante que os envolvidos se reconheçam como sujeitos ecológicos frente à sociedade e busquem repensar as relações entre sociedade e natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de Especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis consistiu no objeto de estudo desta pesquisa, ocorreu na modalidade semipresencial, teve como objetivo geral propiciar formação continuada teórico-prática para professores da Educação Básica e educadores líderes comunitários, no âmbito da pós-graduação *lato sensu* em Educação Ambiental, com ênfase na organização de espaços educadores sustentáveis nas escolas do estado sergipano. Ao final, conferiu o grau de Especialista em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis aos seus concludentes.

Com isso, a presente pesquisa surgiu com o intuito de responder à seguinte problemática: quais são os impactos para a formação continuada de docentes do Ensino Básico de Sergipe do curso de Especialização em EA com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis? E com o propósito de delimitar esta pesquisa, diante da peculiaridade do objeto de estudo, adotamos algumas questões norteadoras: a primeira buscou identificar as concepções de práxis docente e inter e transdisciplinaridade adotadas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da especialização em EA oferecido aos professores da Educação Básica de Sergipe; a segunda questão verificou as apropriações da dimensão socioambiental feitas pelos professores cursistas com a oportunidade do processo formativo em EA; e a terceira verificou as estratégias da formação continuada teórico-prática para professores da Educação Básica que se converteram em práticas docentes contextualizadas com o ambiente escolar.

Antes de adentrar as últimas observações desta pesquisa, é importante salientar que houve um significativo obstáculo para a sua realização, sendo esse o fato de parte da amostra na ocasião das entrevistas se encontrar acometida por sintomas de Covid-19 ou com marcas do período pandêmico seja na saúde, seja no trabalho, seja nas emoções, sendo esse um dos motivos predominantes para a não participação nas entrevistas semiestruturadas, fase que consideramos fundamental da pesquisa. Outro fator limitante em virtude da pandemia e do ensino remoto emergencial foi a impossibilidade de realizarmos observações da prática docente. Esse era um desejo forte desde a escrita do projeto e no início da pesquisa, mas frustrado por conta da pandemia da Covid-19 e todas suas incertezas e apreensões.

O curso foi destinado tanto a professores da Educação Básica de Sergipe quanto a outros sujeitos sociais, como educadores líderes comunitários interessados em aprofundar seus conhecimentos sobre a EA. Contudo, salientamos que o foco deste estudo se manteve nos professores, visando a analisar a efetividade do curso de especialização ofertado pela UFS a esses docentes.

A efetividade do curso foi percebida em diferentes etapas da pesquisa, mas de forma mais explícita à medida que discorremos sobre os objetivos específicos deste estudo. Ao longo dos oito módulos do curso de especialização, houve compromisso ao abordar de forma polissistêmica questões essenciais para o desenvolvimento da EA em contextos escolares, em espaços educativos na cidade e na comunidade, articulando um processo educativo através da inter e transdisciplinaridade.

Ao analisarmos as apropriações da dimensão crítica de EA pelos professores cursistas a partir do processo formativo em EA, foi possível perceber tanto no momento da realização das entrevistas, nos relatos de suas práticas no cotidiano escolar, quanto na análise dos TCCs que houve a apropriação da dimensão crítica da EA pelos pós-graduados. Isso foi observado, por exemplo, através da sua abordagem e da compreensão dos problemas socioambientais, os quais precisam ser trabalhados de forma processual e contínua, isto é, demonstrando que há compreensão das características da EA Crítica, que tem como principal atributo ser um processo longo e contínuo.

Além disso, ao buscarmos identificar se as estratégias da formação continuada docente em EA se converteram em práticas docentes contextualizadas com o ambiente escolar, percebemos, em diferentes momentos das entrevistas, que alguns docentes especialistas em EA tiveram a preocupação de estabelecer essa relação entre as temáticas trabalhadas nas aulas e as características socioambientais que os alunos vivenciam no cotidiano, dessa forma atribuindo um melhor sentido a seus planejamentos e suas aulas.

É nesse sentido que o curso obteve efetividade, porém ainda persistem casos em que alguns dos pós-graduados demonstram não conseguir adotar a perspectiva crítica da EA em suas aulas, apesar de a concepção de EA adotada no curso ter sido sob a perspectiva crítica, devendo incidir como um processo contínuo e polissistêmico, no entanto observamos relatos de práticas docentes com concepções de EA conservadora, ou seja, dotadas de práticas fragmentadas e individualistas, buscando promover a mudança de conduta do sujeito (alunos) em sua relação cotidiana. Essa forma de trabalhar a EA tende a reproduzir práticas voltadas para a mudança comportamental do indivíduo somente, muitas das vezes descontextualizadas da realidade socioambiental em que as escolas estão inseridas.

Entendemos que as práticas docentes voltadas para o caráter crítico devem exercitar o esforço de ruptura com a concepção romântica de EA com ações ingênuas, fragmentadas e individualistas. Portanto, compreendemos também que na educação formal esses processos educativos nos moldes de EA Crítica não se bastam dentro dos muros da escola, o que é explicado pela interface entre essa EA e a Educação Popular, sendo por esse motivo que o curso

foi ofertado não somente a professores da Educação Básica, mas também a educadores líderes comunitários, com a finalidade de atingir os objetivos do curso, como incentivar a transformação das escolas em espaços educadores sustentáveis com ações inter e transdisciplinares com práticas acompanhadas de teorias.

No Brasil, a EA é lei desde 1999, devendo ser desenvolvida como um processo integrado e permanente, e não se constituir disciplina específica no currículo de ensino, exceto nos cursos de pós-graduação e extensão. Dessa forma, são fundamentais políticas de formação continuada para além da manutenção, do aprofundamento e da atualização de conteúdos, mas também o incentivo para a realização de publicação científica para o desenvolvimento de pesquisas nesse caso resultantes dos TCCs e outros relatos de experiências docentes, visto que podem trazer contribuições para o enfrentamento aos problemas dessa área da educação, de modo especial os vividos pelos professores e seus alunos nas escolas da Educação Básica.

No entanto, as limitações das políticas e práticas de formação continuada, entendidas como desenvolvimento profissional, são agravadas pela falta de relação com a formação inicial, além de haver a ausência de acompanhamento e apoio à atualização contínua dos profissionais docentes pós-graduados. Essa preocupação começa a obter maior notoriedade quando se compreende que a trajetória profissional do docente é constituída de momentos com necessidades de orientação e de apoio advindas de diversas ordens.

Nesse sentido, compreendemos que este trabalho contribuiu com dados e discussões sobre uma proposta de formação continuada ofertada pela UFS e alguns dos seus efeitos na Educação Básica de Sergipe. Assim, foi possível conhecer o perfil dos docentes que buscaram a especialização, no entanto permanece a lacuna em relação às práticas docentes, podendo ser contemplada em possível continuidade deste estudo, com ocorrência de trabalho de campo, ações exploratórias e observações diretas.

REFERÊNCIAS

- ANDES. **Projeto do capital para a educação**: análise e ações para a luta. Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN. Brasília (DF). Vol. 3. Jan. 2020.
- ANDRÉ, M. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.
- ARAÚJO, M. I. O. **A dimensão ambiental nos currículos de formação de professores de Biologia**. 209f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004a.
- ARAÚJO, M. I. O. A universidade e a formação de professores para a educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação ambiental**, Brasília, n. 0, p. 17-78, 2004b.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 562 p. 2013.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm . Acesso em: 17 out. 2021.
- BRASIL. Lei nº 97.95, de abril de 1999 – PNEA. **Diário Oficial da União**, 28 de abril de 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a. Disponível em: http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional para formação do professor vai revisar cursos para conhecimento e valorização**. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71951>. Acesso em: 10 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer homologado. **Portaria nº 2.167, publicada no D.O.U.**, 20/12/2019, Seção 1, Pág. 142. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133001-pcp022-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Edital nº 35, de 21 de junho de 2021. Programa institucional de fomento e indução da inovação da formação inicial continuada de professores e diretores escolares. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-35-de-21-de-junho-de-2021-327345162>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Sala Verde**. Disponível em: www.ufs.br/salaverde. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Resolução n.2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 116, seção 1, p.70, 2012.

CANIATO, R. **Cons/Com – Ciência na educação**.5.ed. Campinas: Papyrus, 2003.

CARVALHO, S. M. G. de; PIO, P. M. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, 2017.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga-PT, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (CGEA) / MEC. **Programa Nacional de Escolas Sustentáveis**. Versão Preliminar. Brasília. 2014.

DAVIS, C.; NUNES, M.; ALMEIDA, P.; SILVA, A.; SOUZA, J. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O manual de pesquisa qualitativa**.3. ed. 2006.p. 1-32.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., 1995.p. 93-124.

FAZENDA, I. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, F. **O que é revolução**. 1.ed.São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 1-19, 2003.

FRIGOTTO, G. A improdutividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia as avessa. **Trabalho Necessário**, Ano 13, n. 20, p. 206-233, 2015.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 1-12, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. A formação continuada em questão. *In*: GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Unesco Representação no Brasil, 2009. p. 199-235.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S., DALMAZO, M. E.; ANDRÉ, A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

GATTI, B. A. Formação do professor pesquisador a para o ensino superior: desafios. *In*: Congresso Paulista de Formação de Professores, 2003. Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. *In*: LAYRARGUES, P.P. (Org.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio ambiente, 2004. p. 25-34.

GUIMARÃES, M. Há rota de fuga para alguns, ou somos todos vulneráveis? A Radicalidade da crise e a educação ambiental. **Ensino, Saúde e Ambiente**, n. Especial, p. 21-43, jun. 2020.

HONÓRIO, M. G.; LOPES, M. do S. L.; LEAL, F. L. S.; HONÓRIO, T. C. T.; SANTOS, V. A. dos. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.3, p. 1736-1755, jul./set. 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JOLY, C. A.; QUEIROZ, H. L. de. Pandemia, biodiversidade, mudanças globais e bem-estar humano. **Estudos avançados**, v. 34, p. 67-82, 2020.

LAMOSA, R. **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Parnaíba: Editora Terra Sem Amos, 2020. 140 p.

LAYRARGUES, P.P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. *In*: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.C. de (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.

LAYRARGUES, P. P.; LIPAI, E. M.; PEDRO, V. V. Educação Ambiental na Escola: tá na lei... *In*: **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental/Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental – UNESCO, 2007. p. 23-34.

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

LINHARES, C. F. S. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para formação docente. *In*: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. v. 30, 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 9-38.

LOUREIRO, C. F. B. L. Educação ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável: polêmicas, aproximações e distanciamentos. *In*: LOUREIRO, C. F. B.; LAMOSA, R. de A. C. **Educação Ambiental no Contexto Escolar**. um balanço crítico da década da educação para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Quartet: CNPq, 2015.

LOUREIRO, C. F. B.; FLORIANO, M. D. A construção do objeto de pesquisa em educação ambiental crítica: reflexões a partir de escolas municipais em Duque de Caxias, RJ. Juiz de Fora, MG: IX EPEA – **Encontro Pesquisa em Educação ambiental**, p. 1-12, 2017.

LUDKE, M. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Revista Diálogo Educação**, v. 12, n. 37, p. 620-646, set./dez. 2012.

MAIA, J. S. da S. **Formação permanente de professores e a educação ambiental crítica**: fundamentos e práticas para uma escola sustentável. *In*: BAGANHA, D. E.; VIEIRA, E. do R. 2018.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: Análise de objetivos e de roteiros. *In*: **Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos - A Pesquisa Qualitativa em Debate - SE&PQ/USC - 2004**.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

MENDES, J. E. **Professor Municipal: entre as políticas educacionais e as trajetórias pessoais.** Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2005.

MÉSZÁROS, I. A. **Crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2009.

MORICONI, G. M. **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências.** Textos FCC: relatórios técnicos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 52, p. 1-59, 2017.

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.

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

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, T.; TREVISANI (Orgs.). **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação.** Porto Alegre: PENSO, 2015. p. 27-45.

MORTELLA, R. D.; ROSA, M. A. (Orgs.). **Educação ambiental rumo à escola sustentável.** Curitiba: SEED: UTP, 2018. p. 77-88.

NEPOMUCENO, A. L. de O. Desvelando metodologias para a educação ambiental em escolas: sentidos, discursos e práticas. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, São Cristóvão/SE, v. 1, n. 1, p. 53-68, 2014.

NEPOMUCENO, A. L. O.; GUIMARÃES, M. Caminhos da práxis participativa à construção da cidadania socioambiental. Ambiente e Educação. **Revista de Educação Ambiental**, v. 21, n.1, p. 59-74, 2017.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. **Livro da Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida.** Lisboa: Ministério de Educação, 2008

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, nº especial, p. 17-35, 2010.

PIO, P. M.; CARVALHO, S. M. G. de A.; MENDES, J. E. Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e a docência. *In*: **Anais do 17º Encontro de Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores.** p. 01-12, 2014

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

ROCHA FILHO, J. B. da.; BASSO, N. R. de S.; BORGES, R. M. R. **Trandisciplinaridade: a natureza íntima da educação científica.** Dados eletrônicos – 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.130p.

SILVA, A. M. da; MOTTA, V. C. da. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-20, 2019.

SANTOS, J. G. dos; RODRIGUES, C. Educação ambiental no ensino de Química: a “água” como tema gerador. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 35, n. 2, p. 62-86, 2018. <https://doi.org/10.14295/remea.v35i2.7643>.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECADI) / MEC. **Formando Com-Vida – Comissão do meio ambiente e qualidade de vida: construindo Agenda 21 na escola**. Brasília: MEC/MMA, 2004.

SOUZA, M. de F. A extinção da SECADI e o campo da Educação na conjuntura atual. **Jornal Justificado: mentes inquietas pensam direito**, 2019. Disponível em: <http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/>. Acesso em: 12 set. 2021.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 9-58.

TAFFAREL, C. N. Z. Formação profissional e diretrizes curriculares: do arranhão à gangrena. In: **Universidade e Sociedade**, ano XI, n. 25, p. 144-156, dez. 2001.

TOZONI-REIS, M. F. de C.; CAMPOS, L. M. L. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, Edição Especial, n. 3, p. 145-162, 2014.

TOZONI-REIS, M. F. de C.; TALAMONI, J. L. B.; RUIZ, S. S.; NEVES, J. P.; TEIXEIRA, L. A.; CASSINI, L. F.; FESTOZO, M. B.; JANKE, N.; MAIA, J. S. da S.; SANTOS, H. M. da S.; CRUZ, L. G.; MUNHOZ, R. H. A inserção da educação ambiental na educação básica: que fontes de informação os professores utilizam para sua formação? **Ciência e Educação**, Bauru, v. 19, n. 2, p. 359-377, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A– Roteiro do questionário utilizado para delinear a amostra

Este formulário tem por objetivo contribuir com uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED-UFS), cujo objeto de estudo é o curso de especialização ofertado pelo Departamento de Educação da UFS (descrito abaixo).

O Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços de Educadores Sustentáveis foi ofertado de abril de 2015 a dezembro de 2016 pelo Departamento de Educação, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), com o suporte do Centro de Educação Superior a Distância (CESAD) a partir das orientações e do financiamento do MEC/SECADI, com o objetivo de fortalecer a Política Nacional de Educação Ambiental. Ocorreu na modalidade a distância, em nível de Especialização, em conformidade com o UAB/CAPES/MEC – Sistema Universidade Aberta do Brasil.

*Obrigatório

1. Qual seu nome completo?*

2. Qual seu e-mail?*

3. Qual sua idade?*

4. Você tem licenciatura em qual(is) curso(s)?*

5. Em que instituição você obteve sua graduação?*

6. Em que ano você obteve sua graduação?*

7. Qual o seu tempo de atuação como professor?*

8. O que te motivou a pleitear uma vaga no curso de especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis?*

9. No ano em que você conseguiu a vaga no curso de especialização (2015), você estava atuando em qual instituição (pública ou particular)?*

10. Em qual nível e/ou modalidade de ensino você atuava em 2015?*

11. Você continua atuando como professor(a) nessa mesma escola/instituição?

() Sim () Não

12. Você concluiu o curso de especialização?*

() Sim Pular para a pergunta 13

() Não Pular para a pergunta 14

13. Qual foi o tema do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)?*

Pular para a pergunta 15

14. Por qual motivo não concluiu o curso?*

15. Atualmente você está atuando como professor?*

- () Sim Pular para a pergunta 16
() Não Pular para a pergunta 19

16. Atualmente qual a situação empregatícia enquanto professor (contrato, efetivo, outros)?*

- () Contrato () Efetivo () Outros

17. Em qual(is) instituição(ões)?*

18. Qual nível e/ou modalidade de ensino?*

Pular para a pergunta 20

19. Por qual motivo se distanciou da docência? *

20. No seu período de atuação docente, você já participou de algum projeto e/ou outras atividades de educação ambiental? *

() Sim Pular para a pergunta 21

() Não

21. Descreva, por favor, como foi essa experiência e qual o público atendido?*

APÊNDICE B –Roteiro de entrevista semiestruturada utilizada com professores que concluíram o curso *latu senso* e atingem todos os outros critérios de inclusão

1. Em que aspecto e como o curso repercutiu sobre a sua Formação Continuada Docente (FCD)?
2. Quais as mudanças relativas à Educação Ambiental na sua vida profissional e acadêmica após a conclusão do curso de especialização?
3. Você fez algum tipo de publicação resultante do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)?
 - a. Se sim, onde?
 - b. Se não, porquê?
4. Descreva como a EA crítica está presente na sua prática docente (relate suas dificuldades e possibilidades de superação).

APÊNDICE C–Parecer final do Comitê de Ética e Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: contribuições de um curso lato sensu para a prática pedagógica de professores da rede de educação básica de Sergipe

Pesquisador: Edivânia Cristina dos Santos Reis

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 52693921.0.0000.5546

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.394.728

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 1825139.pdf Versão do Projeto: 3 e SEGUNDA_CARTA_RESPOSTA_AS_PENDENCIAS_CEP_UFS.pdf postados em 24-04-2022

Desenho:

Esta pesquisa tem como objetivo geral conhecer as contribuições e limitações do curso de pós-graduação lato sensu em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, ofertado pela Universidade Federal de Sergipe a professores da educação básica para implementação de práticas docentes contextualizadas de Educação Ambiental com o ambiente escolar. Com a finalidade de atingir tal objetivo foi traçado três objetivos específicos, analisar como um curso de especialização foi organizado para promover formação continuada de professores em educação ambiental, identificar as práticas dos professores cursistas sob o viés da EA no ensino básico de Sergipe após a formação continuada e descrever as apropriações da dimensão socioambiental pelos professores cursistas, a partir do processo formativo em EA. A pesquisa se constitui

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 5.394.728

do tipo documental e exploratória e descritiva. Portanto, para a coleta dos dados, objetivamos progressivamente uma análise documental do Projeto Político do Curso (PPC) de especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, ofertado pela Universidade Federal de Sergipe, no período de 2015 a 2016, além de aplicação de questionários utilizando a plataforma Google Forms e entrevistas do tipo

semiestruturada com professores que concluíram o curso em questão e que continuam em atividade na rede de educação básica de Sergipe. O estudo encontra-se em fase de construção e almeja contribuir com as discussões de políticas de formação continuada docente com foco em Educação Ambiental.

Metodologia Proposta:

Com a finalidade de atingir os objetivos desta pesquisa, esta sendo adotada a abordagem metodológica de cunho qualitativo, pois ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado simplesmente e também por conta da natureza dos seus dados. Como lembra Gamboa (2006) a simples coleta e o tratamento de dados por vezes não são suficientes, sendo necessário resgatar esse tipo de análise para que a investigação se realize como tal e não fique reduzida a um exercício de estatística. A pesquisa dessa natureza é um terreno de múltiplas práticas interpretativas que pode extrair conteúdos de muitas disciplinas diferentes e se apresentar como um excelente meio de construção do conhecimento, possibilitando questionar o estabelecido e elaborar um conhecimento diferente do hegemônico, pois a pesquisa qualitativa apresenta essa possibilidade de empreender e de movimentar hábitos e valores culturais na sociedade. Sobre esse tipo de pesquisa, Denzin e Lincoln (2006, p. 16) destacam: A pesquisa qualitativa é em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas. Em torno do termo

qualitativa, encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições. Entre eles, estão as tradições associadas ao fundacionalismo, ao positivismo, ao pós-fundacionalismo, ao pós-positivismo, ao pós-estruturalismo e às diversas perspectivas e/ou métodos de pesquisa qualitativa relacionados aos estudos culturais e interpretativos [...] (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 16) Quanto à natureza dos dados desta

pesquisa, é importante destacar também o fato de que os pesquisadores que optam pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, "não pretendem furtar-se ao rigor e a objetividade, mas reconhecer a experiência humana que não pode ser confiada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la" (CHIZZOTTI, 2003, p. 232). Com isso, os dados

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 5.394.728

serão interpretados buscando-se entender o significado que os sujeitos da pesquisa dão às suas práticas e quais são as suas intencionalidades com vistas à transformação da realidade social.

Diante das possibilidades com esse tipo de pesquisa, Chizzotti (2003, p. 221) também destaca que o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e

competência científica, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI 2003, p. 221) Este trabalho contará com uma primeira etapa que é a realização de uma pesquisa documental, onde recorrerá à análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), objeto de estudo desta pesquisa. A escolha desse documento oficial, uma fonte sem tratamento analítico ocorre pelo motivo de a pesquisa documental permitir fazer a

análise qualitativa sobre o fenômeno em questão, além de se tratar de dados e informações que ainda não foram tratados cientificamente ou analiticamente, pois é uma fonte primária, um documento atual e que pode trazer contribuições para a contextualização da presente pesquisa, atingir objetivo específico e complementar a pesquisa bibliográfica que aqui também será realizada. Por se tratar de escritos oficiais, os quais correspondem a informação sistematizada, já comunicada de forma escrita e registrada de forma material, no entanto é um material que ainda não recebeu tratamento indutivo e minucioso (GIL, 2008; GONSALVES, 2011) que é justamente o que se pretendeu fazer no presente trabalho. Inicialmente será realizada uma pré-análise, visando obter uma avaliação inicial e abrangente do material em questão, nesta fase serão definidos os objetivos da investigação documental, ou seja, quais perguntas pretendem-se obter respostas a partir do estudo. Após a leitura minuciosa do documento serão organizadas as Critério de Inclusão:

A amostra desta pesquisa são professores da rede básica de educação do estado de Sergipe que realizaram o curso de Especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, ofertado pela UFS no período de 2015 a 2016. Adotaremos como delineamento dos participantes da pesquisa e como seleção destes, os seguintes critérios de inclusão: primeiro que os professores cursistas tenham concluído o curso de especialização, e não somente pleiteado e garantido uma vaga e cursado até certo período; segundo que eles continuem ativos na educação básica de Sergipe; e o terceiro, que o tempo de serviço na educação básica de Sergipe seja superior ao tempo em que o curso

foi realizado e concluído, assim possibilitando perceber possíveis mudanças na práxis docente após a conclusão do mesmo.

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 5.394.728

Critério de Exclusão:

Não farão parte da amostra desta pesquisa, ou seja, como critério de exclusão, os professores que não concluíram o curso de especialização em educação ambiental. Aqueles que mesmo sendo concludentes e que não permaneceram ativos na rede de educação básica do estado de Sergipe de nenhuma maneira, na rede pública ou privada, também serão excluídos, assim como aqueles que apresentam o tempo de serviço na educação básica de Sergipe menor que o tempo em que o curso foi realizado e concluído, pois este fato impossibilita perceber possíveis mudanças na práxis docente após a conclusão do mesmo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Verificar quais foram as concepções de EA, formação e práxis docente adotadas no curso para promover formação continuada em EA

Objetivo Secundário:

Descrever as apropriações da dimensão socioambiental realizada pelos docentes cursistas, a partir do processo formativo em EA

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Por ser um estudo qualitativo, descritivo e exploratório, os riscos se resumem a perspectivas que podem ser diferentes de outros pesquisadores, desconfortos ou constrangimento em fornecer informações e ou opiniões.

Benefícios:

Contribuir com dados e discussões sobre uma proposta de formação continuada ofertada pela UFS e seus efeitos na educação básica de Sergipe.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia de Análise de Dados:

A pesquisa se constitui do tipo documental e exploratória e descritiva. Portanto, para a coleta dos dados, objetivamos progressivamente uma análise documental do Projeto Político do Curso (PPC) de especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, ofertado pela Universidade Federal de Sergipe, no período de 2015 a 2016, além de aplicação de questionários utilizando a plataforma Google Forms e entrevistas do tipo semiestruturada com professores que concluíram o curso em questão e que continuam em atividade na rede de educação básica de Sergipe. O estudo encontra-se em fase de construção e almeja contribuir com

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 5.394.728

as discussões de políticas de formação
continuada docente com foco em Educação Ambiental.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

adequados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendeu às exigências do parecer 5.353.446 de 16 de abril de 2022

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, inc. V, os pesquisadores responsáveis deverão apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa inicial.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1825139.pdf	24/04/2022 21:26:48		Aceito
Outros	SEGUNDA_CARTA_RESPOSTA_AS_PENDENCIAS_CEP_UFS.pdf	24/04/2022 21:25:51	Edivânia Cristina dos Santos Reis	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA_PROJETO_EDIVANIA.pdf	24/04/2022 21:21:58	Edivânia Cristina dos Santos Reis	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	24/04/2022 21:20:30	Edivânia Cristina dos Santos Reis	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Google_Forms.pdf	24/04/2022 20:54:29	Edivânia Cristina dos Santos Reis	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	24/04/2022 20:47:35	Edivânia Cristina dos Santos Reis	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_ANUENCIA_E_EXISTENCIA_DE_INFRAESTRUTURA.pdf	24/04/2022 20:09:43	Edivânia Cristina dos Santos Reis	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AS_PENDENCIAS_CEP_UFS.pdf	17/03/2022 11:10:24	Edivânia Cristina dos Santos Reis	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_	23/12/2021	Edivânia Cristina	Aceito

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 5.394.728

Outros	ILIZACAO_DE_DADOS_CEP_UFS.docx	15:28:33	dos Santos Reis	Aceito
Outros	Convite_participacao_pesquisa_entrevistas.docx	22/12/2021 20:14:10	Edivânia Cristina dos Santos Reis	Aceito
Outros	Convite_participacao_pesquisa_Formulario_atraves_do_Google_Forms.docx	22/12/2021 20:13:46	Edivânia Cristina dos Santos Reis	Aceito
Outros	ROTEIRO_DO_QUESTONARIO_UTILIZADO_PARA_DELINEAR_A_AMOSTRA.docx	22/12/2021 20:12:36	Edivânia Cristina dos Santos Reis	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	22/12/2021 20:11:26	Edivânia Cristina dos Santos Reis	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_E_CONFIDENCIALIDADE.docx	16/10/2021 19:58:17	Edivânia Cristina dos Santos Reis	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTA_ANUENCIA_ELIZAMAR.pdf	16/10/2021 19:41:00	Edivânia Cristina dos Santos Reis	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_PLATAFORMA_BRASIL_assinado.pdf	16/10/2021 19:08:16	Edivânia Cristina dos Santos Reis	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 08 de Maio de 2022

Assinado por:
Ana Dorcas de Melo Inagaki
(Coordenador(a))

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

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante, convidamos a participar da pesquisa “**Formação Docente Continuada: Contribuições do curso de especialização em Educação Ambiental com ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis em Sergipe**”, desenvolvida por Edivânia Cristina dos Santos Reis, aluna do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

O objetivo da pesquisa é identificar as contribuições do Curso de Especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços de Educadores Sustentáveis, ofertado pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe entre os anos de 2015 e 2016 para professores da Educação Básica do Estado de Sergipe.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e deveres como participante (Uma Via do TCLE deve ser impressa e ficará com você como comprovante. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de confirmá-lo, o(a)senhor(a) poderá esclarecê-las com a pesquisadora através dos contatos localizados abaixo.

Caso não queira participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Participando do estudo, o(a)senhor(a) está sendo convidado(a) a: responder uma **entrevista semiestruturada** que contempla somente questões abertas, demonstrando o seu conhecimento e aplicação do trabalho como “PROFESSOR-CURSISTA QUE CONCLUIU O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM QUESTÃO E QUE MANTÉM VÍNCULO COM A REDE DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE SERGIPE”.

As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas somente conforme os objetivos propostos pela mesma (Resolução CNS 510 de 2016, Artigo 9o, Inciso V; Artigo 17, Inciso IV).

Os resultados desta pesquisa serão divulgados, em formato acessível aos participantes e população que foi pesquisada (Resolução CNS no 510 de 2016, Artigo 3o, Inciso IV). Sendo uma forma de retorno aos participantes da pesquisa o aconselhamento e orientações visando benefícios diretos as mesmas sem prejuízo do retorno à sociedade em geral.

-DESCONFORTO E RISCOS: Com o objetivo de minimizar os desconfortos e os riscos a curto e longo prazo, a Senhora não deve participar deste estudo se: Não estiver confortável com o tema trabalhado; Acreditar que sua participação pode levar a conflitos de qualquer natureza, mesmo sabendo do caráter confidencial de sua participação; sentir desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante o preenchimento do questionário online e perceber cansaço ou aborrecimento ao responder a questionários.

-SIGILO E PRIVACIDADE: A senhora tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

-RESSARCIMENTO: Os riscos apresentados na pesquisa serão mínimos, conforme explicitados acima, porém em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, a Senhora terá direito à assistência gratuita que será prestada. Como se trata de uma pesquisa em meio eletrônico, a participante não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa. Entretanto, caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, a Senhora será ressarcida nos termos da lei, sendo garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS no 510 de 2016, Artigo 19).

Em caso de dúvidas sobre o estudo, a Senhora poderá entrar em contato com a pesquisadora abaixo:

- Edivânia Cristina dos Santos Reis; e-mail: edivaniacristina16@gmail.com, endereço⁵.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, a Senhora poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), cuja função consiste em “defender os interesses do sujeito da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”, localizado à Rua Cláudio Batista s/no Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE Contato por e-mail: cephu@ufs.br. Telefone e horários para contato: (79) 3194-7208 – Segunda a Sexta-feira das 07 às 12h.

Desde já agradecemos!

Local: _____ Data: _____

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

(Assinatura da participante da pesquisa ou responsável)

Nome legível da participante: _____

⁵ Informação omitida na dissertação, porém presente no TCLE

ANEXOS

ANEXO A –Regimento da criação do curso *lato sensu* de Especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, na modalidade semipresencial

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO**

RESOLUÇÃO Nº 92/2014/CONEPE

**ANEXO I
REGIMENTO INTERNO
CAPÍTULO I
DOS OBJETIVOS**

Art. 1º O curso de especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, na modalidade semipresencial, tem como objetivo geral propiciar formação continuada teórico-prática para professores da educação básica, educadores líderes comunitários, no âmbito da pós-graduação *lato sensu* em Educação Ambiental, com ênfase na organização de espaços educadores sustentáveis de acordo com o que dispõe:

- I. a Legislação Federal de Ensino Superior;
- II. o Estatuto e Regimento Geral da UFS, e,
- III. o Regimento Geral de Pós-Graduação da UFS.

Art. 2º O curso de especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis conferirá o grau de Especialista em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores, com os seguintes objetivos específicos:

- I. Ampliar o acesso à formação continuada para profissionais da educação básica, contribuindo com uma educação contextualizada com a realidade socioambiental;
- II. Contribuir para o aprimoramento da atuação de professores, técnicos e gestores nos sistemas públicos de ensino;
- III. Ampliar, por intermédio da EAD, o acesso às tecnologias educacionais;
- IV. Formar educadores na identificação de demandas, planejamentos e execução de projetos de educação ambiental, articulando e potencializando as oportunidades apresentadas por programas nacionais do sistema público de ensino, visando à sustentabilidade socioambiental;
- V. Estimular a constituição de grupos de pesquisa e de ação em educação ambiental;
- VI. Incentivar a transformação das escolas em espaços educadores sustentáveis.

**CAPÍTULO II
DA COORDENAÇÃO E DO CORPO DOCENTE DO CURSO**

Art. 3º A Coordenação do curso de especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, será exercida por:

- I. Coordenador;
- II. Coordenador Adjunto.

Art. 4º O mandato do Coordenador e do Coordenador Adjunto será de 2 (dois) anos.

Parágrafo Único – Caso um membro da coordenação peça desligamento do curso ou se afaste por período superior a 90 (noventa) dias será realizada eleição de novo membro.

Art. 5º São atribuições do Coordenador do Curso:

- I. Convocar e presidir as reuniões internas;

- II. Quando convocado, representar a Coordenação em reuniões da Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da UFS, da(s) Unidade(s) Acadêmica(s) envolvida(s), entre outras;
- III. Deliberar sobre o que estabelecem as normas de funcionamento do Curso;
- IV. Assinar, quando necessário, processos ou documentos submetidos ao julgamento da Coordenação;
- V. Encaminhar os processos do curso para os órgãos competentes;
- VI. Comunicar ao órgão competente qualquer irregularidade no funcionamento do Curso e solicitar as correções necessárias;
- VII. Designar relator ou comissão para estudo de matéria submetida à Coordenação;
- VIII. Articular a(s) Unidade Acadêmica(s) e outros órgãos envolvidos com o Curso;
- IX. Promover entendimentos, com a finalidade de obter recursos humanos e materiais para suporte ao desenvolvimento do Curso;
- X. Administrar os recursos financeiros do Curso;
- XI. Exercer outras atribuições inerentes ao cargo.

Art. 6º O Coordenador Adjunto substituirá o Coordenador em suas ausências e impedimentos.

Art. 7º A qualificação mínima exigida para o corpo docente do Curso é o título de mestre, obtido em Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* reconhecido pelo MEC.

Parágrafo único – Excepcionalmente, com base em parecer do Comitê de Ciências Humanas da UFS, o título de mestre poderá ser dispensado, todavia, não podendo ultrapassar a 1/3 (um terço) do total dos docentes do Curso.

Art. 8º O corpo docente dos Cursos será constituído, prioritariamente, por docentes da UFS, mas, profissionais de outras Instituições de ensino e/ou pesquisa poderão integrar o mesmo, desde que não ultrapasse a 1/3 (um terço) do total de docentes e da responsabilidade da carga horária total do Curso.

Art. 9º Será assegurada ao docente a autonomia didática, nos termos da legislação vigente do regimento da UFS e deste regimento.

Art. 10º São as seguintes as atribuições do corpo docente:

- I. Preparar, em tempo hábil, todo material didático necessário para ministrar seu módulo;
- II. Ministrar as aulas teóricas e/ou práticas programadas para o Curso;
- III. Destinar semanalmente tempo suficiente para o atendimento, esclarecimento de dúvidas e resposta a questões dos estudantes;
- IV. Acompanhar e avaliar o desempenho dos alunos no respectivo módulo;
- V. Desempenhar as demais atividades que sejam inerentes ao Curso, dentro dos dispositivos regimentais;
- VI. Participar da orientação e da avaliação de TCCs do Curso.

Art. 11º Haverá, para cada aluno do Curso um orientador ou, a critério da Coordenação, um comitê de orientação.

- I. A Coordenação do Curso designará o orientador dentro do seu próprio corpo docente, ou em casos especiais, de fora deste quadro.
- II. A qualquer tempo poderá ser autorizada pela Coordenação do Curso a transferência do aluno para outro orientador.

Art. 12º Ao orientador compete:

- I. Definir, juntamente com o orientando, o tema do TCC do Curso;
- II. Orientar e acompanhar o seu orientando no preparo e na elaboração do TCC;
- III. Encaminhar o TCC à Coordenação do Curso para as providências necessárias à avaliação final;
- IV. Exercer as demais funções inerentes às atividades de orientação.

CAPÍTULO III DA ADMISSÃO

Art. 13º A inscrição do candidato ao Curso somente será aceita mediante cumprimento de exigências definidas em edital específico para esta finalidade.

Parágrafo único Para a inscrição será exigido o título de graduação ou documento comprobatório de sua obtenção.

Art. 14º Para inscrever-se no processo de seleção do Curso, o candidato deverá apresentar todos os documentos conforme solicitado em Edital.

Art. 15º A seleção do candidato, além da análise dos documentos que compõem o processo de inscrição, contará com critérios estabelecidos pela Coordenação.

- I. A área de formação superior, ou a de experiência profissional do candidato, deverá ser, preferencialmente, compatível com a área de treinamento solicitada para a especialização.
- II. Caso haja candidatos de outras áreas de formação, a Comissão Coordenadora do curso terá autonomia para decidir sobre o aceite desses interessados.
- III. A seleção do candidato está condicionada ao fato de ele não ter sido desligado, por motivos disciplinares, de nenhum programa ou curso de Pós-Graduação da Universidade Federal Sergipe.
- IV. A seleção terá validade somente para a matrícula no curso e período para o qual o candidato foi aprovado.

CAPÍTULO IV DA MATRÍCULA

Art. 16º A matrícula dos alunos selecionados será realizada na Coordenação do Curso de acordo com o Regulamento Geral da Pós-Graduação.

CAPÍTULO V DA DURAÇÃO DO CURSO

Art. 17º O Curso terá duração de 18 (dezoito) meses, contados a partir da data da matrícula, podendo ser prorrogado por mais 6(seis) meses.

- I. O Curso terá carga horária mínima de 420 (quatrocentos e vinte) horas/aula.

CAPÍTULO VI DA ESTRUTURA CURRICULAR E DO REGIME DO CURSO

Art. 18º As estruturas curriculares obedecerão o prescrito no Projeto Pedagógico do Curso.

Art. 19º Disciplinas ou Módulos de Pós-Graduação cursados em outras instituições ou na própria UFS poderão ser aceitos, mediante análise e aprovação da Coordenação do Curso ou Comissão composta para este fim.

- I. As disciplinas ou módulos mencionados no Caput deste artigo somente serão aceitos se tiverem sido cursados há até 4 anos.
- II. Poderão ser aproveitadas as disciplinas ou módulos cuja carga horária seja equivalente ou superior à disciplina a ser dispensada.

CAPÍTULO VII DO RENDIMENTO ESCOLAR

Art. 20º A verificação do rendimento escolar será feita por módulo.

- I. O aproveitamento nos módulos será avaliado a critério do professor e de acordo com as características de cada módulo, respeitando o estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso.
- II. O aproveitamento do pós-graduando em cada módulo será expresso pelos seguintes conceitos, correspondendo às respectivas classes:
A: Excelente (9,0 a 10,0);
B: Bom (8,0 a 8,9);
C: Suficiente (7,0 a 7,9);
D: Insuficiente (inferior a 7,0); ou
E: Frequência insuficiente (frequência inferior a 75%).

- I. Será considerado aprovado no módulo o aluno que obtiver conceito A, B, ou C.
- II. É obrigatória a frequência mínima de 75% nos módulos cursados.

Art. 21º Além dos módulos, para concluir o Curso, será exigida um TCC com defesa presencial, em área de domínio do Curso.

Art. 22º Estará automaticamente desligado do Curso o aluno que se enquadrar em uma ou mais das seguintes situações:

- I. Deixar de participar de qualquer um dos módulos;
- II. Não completar todos os requisitos do Curso no prazo estabelecido;
- III. Deixar de atender às solicitações pertinentes ao Curso, efetuadas pelos professores ou pela Coordenação.
- IV. Apresentar alguma atitude grave que o desabone perante o corpo docente e/ou Coordenação do Curso.

Parágrafo único – O candidato reprovado uma única vez no TCC terá oportunidade a uma nova defesa em data a ser fixada pela Coordenação do Curso.

CAPÍTULO VIII DOS CERTIFICADOS

Art. 23º Para obter o certificado de Especialista em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis o pós-graduando deverá:

- I. Ter obtido conceito médio global igual ou superior a C;
- II. Ter seu TCC aprovado no Curso.

Art. 24º Aos pós-graduandos que cumprirem os requisitos do Curso serão conferidos Certificados de Especialista em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, acompanhados do respectivo histórico escolar emitido de acordo com a legislação vigente.

CAPÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 25º O Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis da Universidade Federal de Sergipe será regido pelo disposto neste Regimento, sem prejuízo das disposições específicas do Estatuto, do Regimento Geral da Instituição e de outras Normas, Atos e Resoluções baixados pelos Órgãos Colegiados Competentes, em particular o Regulamento Geral da Pós-Graduação da UFS.

Art. 26º Os casos omissos neste Regimento serão resolvidos pela Coordenação do Curso.

ANEXO B–Projeto pedagógico do curso com ementa, carga horária e outras informações

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO,
DIVERSIDADE E INCLUSÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA**

**Curso de Especialização Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores
Sustentáveis**

**2014
São Cristóvão - SE**

I – Dados do Curso

1. ÁREA TEMÁTICA: Educação Ambiental

2. NOME DO CURSO: Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis

3. NÍVEL DO CURSO: Especialização

4. EMENTA:

A Especialização em Educação Ambiental é um curso que aborda de forma polissistêmica questões essenciais para o desenvolvimento da educação ambiental em contextos escolares, em espaços educativos na cidade e na comunidade, como a inter e a transdisciplinaridade, o projeto político-pedagógico, a formação de redes, movimentos de juventude, identidade e territorialidade, e outros aspectos relacionados à gestão ambiental na escola e na comunidade, considerando as mudanças ambientais globais e a construção de espaços educadores sustentáveis.

5. FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS:

A acumulação de capital e a globalização da economia são concebidas por Leff (2001) como evidências do contra-senso da ideologia do progresso, produzindo irracionalidades que desencadearam a chamada crise ambiental. Essa crise, ao emergir em meados do século XX, questiona o significado do modelo de desenvolvimento estabelecido, suas funções e condições de sustentabilidade.

Ações educativas que promovam iniciativas e práticas de democracia, colaboração, solidariedade, cooperação, diálogo, bem como a crítica à injustiça, à desigualdade, à exploração, ao racismo e à homofobia deve ser promovida pelo poder público mediante ações, projetos e propostas capazes de dar visibilidade à transição para a sustentabilidade em suas dimensões ambientais, econômicas, sociais e culturais.

Para tanto, professores, técnicos e gestores necessitam de qualificação para atuarem no sentido de desencadear novos valores na sociedade. Porém, cursos de curta duração e sem acompanhamento posterior, não são eficientes no sentido de formar agentes capazes de atuar em sua área de formação como educadores ambientais.

Com esta motivação o curso proposto enfatiza a formação de educadores e gestores ambientais, que possam responder às demandas locais e regionais com vistas à formação de espaços educadores sustentáveis. Apresenta ferramentas teóricas para a observação do território, dos contextos socioambientais, étnicos e culturais e das complexidades locais. Inclui dados e reflexões sobre a potencialização dos programas federais disponíveis para a rede de educação básica que, articulados, podem promover a organização de espaços educadores sustentáveis.

Tais premissas estão previstas nos seguintes marcos legais:

- a. Constituição Federal de 1988 - art. 225, §1º, inciso VI.

- b. Lei no 6.938, de 31/08/1981 – Política Nacional de Meio Ambiente
- c. Lei no 9.394, de 20/12/1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- d. Lei no 9.795 de 27/04/1999 – Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).
- e. Decreto no 4.281 de 25/06/2002 – Regulamenta a Lei 9.795/1999 (PNEA)
- f. Plano Nacional sobre Mudança do Clima – 2009
- g. Resolução CNE/Pleno no 02/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

6.OBJETIVOS

6.1. Geral:

Propiciar formação continuada teórico-prática para professores da educação básica, educadores líderes comunitários, no âmbito da pós-graduação lato sensu em Educação Ambiental, com ênfase na organização de espaços educadores sustentáveis. Específicos:

6.2.Específicos

- Ampliar o acesso à formação continuada para profissionais da educação básica, contribuindo com uma educação contextualizada com a realidade socioambiental;
- Contribuir para o aprimoramento da atuação de professores, técnicos e gestores nos sistemas públicos de ensino;
- Ampliar, por intermédio da EAD, o acesso às tecnologias educacionais;
- Formar educadores na identificação de demandas, planejamentos e execução de projetos de educação ambiental, articulando e potencializando as oportunidades apresentadas por programas nacionais do sistema público de ensino, visando à sustentabilidade socioambiental;
- Estimular a constituição de grupos de pesquisa e de ação em educação ambiental;
- Incentivar a transformação das escolas em espaços educadores sustentáveis.

7. METODOLOGIA:

Curso com três ou mais encontros presenciais e atuação a distância buscando a interatividade entre professores e tutores com os cursistas, via internet, na plataforma ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Constituem elementos da relação dialógica proposta entre alunos, professores e orientadores acadêmicos os seguintes elementos:

- a) a implementação de uma rede que garanta a comunicação entre os sujeitos do processo educativo;
- b) a produção e organização de material didático apropriado à modalidade;
- c) processo de acompanhamento e avaliação próprios;
- d) criação de ambientes reais e/ou virtuais que favoreçam o processo de estudo dos alunos e o processo de orientação acadêmica.

Os tutores a distância acompanharão os cursistas, que formarão grupos de estudo a fim de facilitar a leitura, compreensão e elaboração de novos textos de maneira virtual na Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede.

Os cursistas podem se reunir nos polos presenciais, com disponibilidade de um tutor presencial qualificado para o aprofundamento das questões pautadas no curso. Está prevista a disponibilização do curso offline via material impresso e multimídia.

Ao final do curso, o cursista que obtiver nota igual ou superior a 7,0 (sete), frequência igual ou superior a 75% nos encontros presenciais e entregar 80% das atividades sugeridas, em todas as disciplinas, deverá produzir um TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) orientado por um professor, com titulação mínima de Mestre.

Os professores orientadores serão designados pela coordenação do curso de forma a atender a demanda e os interesses dos alunos e observando-se as normas da Comissão de Especialização do Curso.

No término do curso será realizado um Seminário Final, para que todos os acadêmicos socializem a produção do conhecimento.

8. MODALIDADE DO CURSO: Semipresencial

9. CARGA-HORÁRIA:

9.1 Carga Horária total: 420 horas

9.2 Presencial: mínima de 30 horas

9.3 À distância: 390 horas

10. Certificação:

Terá direito ao Certificado de Especialização os cursistas que realizarem mais de 70% das atividades previstas e tiverem o TCC aprovado.

11. NÚMERO DE ESTUDANTES POR TURMA: 25 cursistas

12. VIGÊNCIA DO CURSO:

12.1. Início: 03 de novembro de 2014

12.2. Término: 30 de abril de 2016

13. UNIDADE DE TEMPO DE CURSO PARA MONITORAMENTO:

O curso será monitorado em três momentos

- Ao fim do 1o. Semestre do curso - com objetivo de avaliar a implantação do curso, suas dificuldades no sistema AVA, o material utilizado e a participação dos cursistas.
- Ao fim do 2o. Semestre do curso – com o objetivo de avaliar o desempenho dos cursistas, tutores e professores.
- Ao fim do 3o. Semestre do curso - com o objetivo de avaliar os impactos do curso na formação docente.

14. INFRAESTRUTURA RECOMENDADA:

Os Polos que serão sede das aulas presenciais estão dotados de computadores com acesso à internet banda larga, biblioteca e sala para encontros presenciais em grupo.

15. COORDENAÇÃO RESPONSÁVEL NO MEC PELO CURSO: Coordenação Geral de Educação Ambiental

II - ORGANIZAÇÃO DO CURSO

O curso está organizado em oito módulos, sendo o último destinados a sistematização do trabalho desenvolvido e a redação do artigo científico que será apresentado no seminário final.

Módulo I – Educação a distância e ambiente virtual de aprendizagem

Modalidade: Semipresencial

Carga Horária: 30h

Ementa: Ambiente virtual de aprendizagem, dinâmicas de formação e de interação com a tutoria e com os demais participantes do processo formativo.

Referências:

- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BERLO, D. K. **O processo da comunicação**: introdução à teoria e à prática. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LITTO, F. M; FORMIGA, M. **Educação a distância**. São Paulo: Prentice Hall, 2008.
- MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2007.
- PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: UNISINOS, 2001.
- THOMPSON, J. **A mídia e a modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

Módulo II – Educação Ambiental, Sujeitos e Identidades

Modalidade: Semipresencial

Carga Horária: 45 horas

Ementa: Educação ambiental e suas relações com a cultura; territórios sustentáveis.

Referências:

- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. Cortez, 2004.
- DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, Diretoria et al. **Identidades da educação ambiental brasileira**. 2004.
- GUIMARÃES, Mauro. **Caminhos da educação ambiental**. Papirus Editora, 2006.
- _____. **Educação ambiental**: no consenso um embate?. Papirus Editora, 2007.
- LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e pesquisa**, v. 35, n. 1, p. 145-163, 2009.
- RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 76, p. 232-257, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf>. Acesso em: 15 set. 2014.
- RUSCHEINSKY, Aloísio. **Educação ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel. **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Artmed, 2005.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental, natureza, razão e história**. Autores Associados, 2004.
- TRISTÃO, Martha. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 251-264, 2005.

Módulo III – Panorama da Educação Ambiental no Brasil

Modalidade: Semipresencial

Carga Horária: 60 horas

Ementa: Educação Ambiental e mudanças de paradigma; Legislação ambiental e políticas públicas de Educação e de Educação Ambiental, com ênfase nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Educação ambiental e escolas sustentáveis.

Referências:

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília, 20(H. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arguivos/pdf/educacaoambiental/panorama.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2014.
- FRACALANZA, Hilário et al. A educação ambiental no Brasil: panorama inicial da produção acadêmica. **Ciências em Foco**, v. 1, n. 1, 2013.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B.; COSSÍO, Mauricio F. Blanco. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?”. **Conceitos e práticas em educação ambiental na escola**, p. 57, 2007.
- _____. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.
- TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (Orgs.). **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC/UNESCO, 2006.
- VEIGA, Alinne; AMORIM, E.; BLANCO, Mauricio. Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão. **Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2005.

Módulo IV – Temas Geradores: Mudanças Ambientais Globais

Modalidade: Semipresencial

Carga Horária: 60 horas

Ementa: Mudanças climáticas; Biodiversidade; Água; Desmatamentos; Geração de Energia e Energias limpas; Geração e controle de Resíduos Sólidos e Líquidos

Referências:

- CARVALHO, I. C. de M.. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. 3. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008b.
- GOLDEMBERG, José; LUCON, Oswaldo. **Energia, meio ambiente e desenvolvimento**. Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental. In: REIGOTA, M. (Org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro, DP&A, 1999. p. 131-148.
- MACHADO, Carlos José Saldanha. Recursos hídricos e cidadania no Brasil: limites, alternativas e desafios. **Ambiente e Sociedade**, v. 6, n. 2, p. 121-136, 2003.
- PEREIRA, Denise Scabin; FERREIRA, Regina Brito. **Caderno de Educação Ambiental-Ecocidadão**. Secretaria do Meio Ambiente-SMA; Coordenadoria de Educação Ambiental-CEA, 2008.
- QUINTAS, José Silva. **Introdução à gestão ambiental pública**. IBAMA, 2005.

SIRKIS, Alfredo; TRIGUEIRO, André. **Meio ambiente no século 21 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento**. Autores Associados, 2005.

TUCCI, Carlos E. M. Águas urbanas. **Estudos avançados**, v. 22, n. 63, p. 97-112, 2008.

Módulo V – Instrumentação para a educação ambiental e a prática interdisciplinar

Modalidade: Semipresencial

Carga Horária: 60 horas

Ementa: Formação de Professores e Educação Ambiental; Saberes ambientais e interdisciplinaridade; Percepção Ambiental; Concepção e Produção de material didático; Didática e metodologia do Ensino Superior.

Referencias:

CARVALHO, L. M. de. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. S.; LOGAREZZI, A. (Orgs.). **Consumo e resíduos: fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: Editora da UFSCar, 2006. p. 19-41.

GUIMARÃES, M. **A dimensão da ambiental na educação**. 8. ed. São Paulo: Papirus. 1995.

_____. **Educação ambiental: no consenso um embate?** São Paulo: Papirus. 2000.

_____. **A formação de educadores ambientais**. São Paulo: Papirus, 2004a.

_____. Educação ambiental crítica. In.: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004b. p. 25-34.

_____. Armadilha paradigmática na educação. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 15-29.

_____. et al. A pesquisa na formação do educador ambiental. **REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 3, n. 3, p. 15-26, dez. 2010.

JACOBI, P. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

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. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2011, Ribeirão Preto-SP. **Anais...** Ribeirão Preto-SP, 2011. p. 1- 15.

LIMA, G. F. da C. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Revista Ambiente e Sociedade**, Campinas, Nepam, ano II, n. 5, p. 135-153. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/asoc/n5/n5a10.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2011.

LOBINO, M. das G. F. **A práxis ambiental educativa: diálogo entre diferentes saberes**. Vitória: EDUFES, 2007.

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

_____. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n. 0, p. 13-20, 2004b.

- _____. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004c.
- _____. Teoria crítica. In: FERRARO-JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos:** formação de educadores ambientais e coletivos jovens. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 225-232.
- _____. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico:** uma abordagem política. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006a.
- _____. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. B. F.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente:** a educação ambiental em debate. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006b. 13-51 p.
- _____. Pensamento crítico, tradição marxista e a gestão ambiental: ampliando debates. In: LOUREIRO, C. F. B. (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico natureza, trabalho e educação.** Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 13-60.
- _____. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2009.
- _____. Crítica ao teorismo e ao praticismo na educação ambiental. In: NETO, A. C.; MACEDO-FILHO, F. D.; BATISTA, M. S. S. (Orgs.). **Educação ambiental:** caminhos traçados, debates políticos e práticas escolares. Brasília: Líber Livro Editora, 2010. p. 136-159.
- _____. 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, 2011. p. 73-103.
- PERALTA, J. E.; RUIZ, J. R. Educação popular ambiental: para uma pedagogia do ambiente. In: LEFF, E. (Org.). **A complexidade ambiental.** São Paulo: Vozes, 2003. p. 241-281.
- SAUVÉ, L.; BERRYMAN, T.; BRUNELLE, R. International proposals for environmental education: analysing a ruling discourse. In: CONFÉRENCE INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT: "Environmental Education in the Context of Education for the 21st Century: Prospects and Possibilities", 2002, Larisa, Grécia. **Actes...**Larisa, Grécia, 2002. p. 42-63
- _____. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. de M. (Orgs.). **Educação ambiental:** pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005a. p. 17-44.
- _____. Educação ambiental: possibilidades e limites. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a12v31n2.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2011.

Módulo VI – Escolas e Sociedades Sustentáveis

Modalidade: Semipresencial

Carga Horária: 60 horas

Ementa: Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com- Vida) e Coletivos Jovens na escola; organização e manutenção de redes de educadores ambientais; gestão escolar, currículo e escolas sustentáveis; Município Educador Sustentável, Projeto Político-Pedagógico e a Educação Ambiental Escolar.

Referências:

- DIEGUES, Antonio Carlos. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. **São Paulo em perspectiva**, v. 6, n. 1-2, p. 22-29, 1992.
- LAYRARGUES, P. P. et al. **A cortina de fumaça: o discurso empresarial verde e a ideologia da racionalidade econômica**. São Paulo: Annablume, 1998.
- LEFF, H. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MMA. **Agenda 21 brasileira: resultado da consulta nacional**. Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional. 2. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004
- SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel. **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Artmed, 2005.
- SATO, Michèle. Identidades da Educação Ambiental como rebeldia contra a hegemonia do desenvolvimento sustentável. **XII Jornadas Pedagógicas da Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA): Educação Ambiental no contexto da década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)**. Ericeira: ANAIS, ASPEA, p. 18-20, 2005.
- SEGURA, D. de S. B. **Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. São Paulo: FAPESP- ANNABLUME, 2001.
- SENRA, Ronaldo Eustáquio Feitoza; SATO, Michèle. Antipedagogismo e educação ambiental. **Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental**, v. 19, p. 165-180, 2007.
- SILVA, L. F. da. **Educação ambiental crítica: entre ecoar e recriar**. 2009. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- SILVA, R. L. F. **O meio ambiente por trás da tela – estudo das concepções de educação ambiental dos filmes da TV Escola**. 2007. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2007.

Módulo VII – Projetos de pesquisa/intervenção e seminários temáticos

Modalidade: Semipresencial

Carga Horária: 60 horas

Ementa: Fundamentos da Pesquisa em Educação Ambiental; Elaboração e desenvolvimento de Projetos de pesquisa/intervenção; Plano de ação da proposta de aplicação no ambiente escolar; Seminários temáticos.

Bibliografia:

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo: Atlas, 2010.
- GONSALVES, E. P. **Iniciação à Pesquisa Científica**. Ed Alínea, 4 ed. 2007.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MÁTAR NETO, João Augusto. **Metodologia científica na era da informática**. São Paulo: Saraiva 2007.
- MEDEIROS, João Bosco. **Manual de redação e normalização textual: técnicas de editoração e revisão**. São Paulo: Atlas, 2002.
- OLIVEIRA Netto, Alvim Antonio de. **Metodologia da pesquisa científica: guia prático para apresentação de trabalhos acadêmicos**. 2ª ed Florianópolis: visual books, 2008.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª Ed São Paulo: Atlas, 2008.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1991.

Módulo VIII – Relatório do Trabalho de Conclusão de Curso

Modalidade: Semipresencial

Carga Horária: 45 horas

Ementa: Desenvolvimento, ao longo do curso do Trabalho de Conclusão de Curso, abordando temas locais ou relatando projetos de pesquisa a ser apresentado seminário.

III -EQUIPE

1. Categoria de membro de equipe:

DOCENTE	TITULAÇÃO	ÁREA/INSTITUIÇÃO	FUNÇÃO
Alfrancio Ferreira Dias	Doutor	Detartamento de Educação/UFS	Coordenador do Curso
Maria Inêz Oliveira Araújo	Doutora	Departamento de Educação/UFS	Coordenadora Adjunta do Curso
Livia Cardoso Resende	Doutora	Departamento de Educação Itabaiana	Supervisora
Viviane Almeida Rezende	mestre	Secretaria de Estado da Educação	Coordenadora de módulo
Valéria Barreto Soares	Especialista		Apoio Administrativo
Maria Neide Sobral	Doutora	Departamento de Educação/UFS	Coordenadora do Primeiro Módulo
Laura Jane Gomes	Doutora	Departamento de Engenharia Florestal/UFS	Coordenadora do Segundo Módulo
Débora Evangelista Reis	Doutoranda 94311242249	Secretaria de Educação do Estado de Sergipe	Coordenador do Terceiro Módulo
Aline Lima Oliveira Nepomuceno	doutoranda	Departamento de Biologia/UFS	Coordenador do Quarto Módulo
Ivanilde Menezes	Doutor 26508141520	Departamento de Comunicação	Coordenador do quinto módulo.
Camilla Gentil	Mestre	Secretaria de Educação	sexto
Carla Geane H. Coelho	Doutora	Universidade Tiradentes	Coordenadora de Formação

Ana Katarina Lima Oliveira - 01032339543

A equipes está formada por:

1 Coordenador de curso

1 Coordenador de tutoria (supervisor)

8 Professores conteudistas (um para cada módulo)

20 Professores orientadores (10 cursistas por professor orientador)

8 tutores, considerando 25 cursistas por tutor presencial e a distância 15

horas de curso para cada bolsa de professor formador

1 apoio administrativo

1 apoio tecnológico

3. Nível de escolaridade:

Coordenador de curso: mestrado, com experiência em EaD

Coordenador de tutoria: especialização, com experiência em EaD

Professor formador: mestrado com experiência em EaD Professor conteudista: mestrado

Professor orientador: mestrado

Tutor presencial: especialista (ou mestrando), com experiência em educação ambiental Tutor

a distância: especialista (ou mestrando), com experiência em educação ambiental e EaD

Apoio administrativo: ensino médio completo

Apoio tecnológico: especialistas em design instrucional

4. Atribuição: definição das atribuições do membro de equipe.

Coordenador de curso: encarregado do gerenciamento do projeto, desde o planejamento até a certificação dos cursistas.

Coordenador de tutoria: encarregado de orientar, supervisionar e avaliar a equipe de tutores.

Professor formador: encarregado da formação de tutores e dos conteudistas; acompanha e avalia a aplicação das metodologias e conteúdos desenvolvidos pelos tutores.

Professor conteudista: encarregado da produção dos módulos.

Tutor: encarregado do acompanhamento dos cursistas. Apoio administrativo: responsável pela organização das turmas (documentação, certificação), acompanhamento dos tramites de documentos.

Apoio tecnológico: criação, disponibilização, acompanhamento e manutenção do curso no ambiente virtual de aprendizagem.

5. Outros requisitos: outros requisitos que o membro de equipe deve possuir para exercer a função.

Três anos de experiência com educação a distância e ambiente virtual de aprendizagem, comprovados por meio de certificação em cursos desse tipo.

Atender à legislação específica para cursos em nível de Especialização (Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior - Resolução N° 1, de 8 de Junho de 2007 - Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização), art. 4° “O corpo docente de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, deverá ser constituído por professores especialistas ou de reconhecida capacidade técnico- profissional, sendo que 50% (cinquenta por cento) destes, pelo menos, deverão apresentar titulação de mestre ou de doutor obtido em programa de pós- graduação stricto sensu reconhecido pelo Ministério da Educação.”

Professores, técnicos, gestores educacionais que atuam na educação básica pública.

IV -. PÚBLICO

1. Nível de escolaridade: Graduação no ensino superior

2. Área de formação: todas as áreas

3. Outras exigências: Os cursistas deverão estar em exercício nos sistemas de públicos estaduais/ municipais/ movimentos sociais/ONGs

4. Curso disponível para demanda social?: Sim. Destinação de até 20% das vagas a demanda social.

5. Público da Demanda Social:

- Gestor ou técnico da Secretaria (estadual/municipal) de Educação Integrante da Comissão Interinstitucional Estadual de Educação Ambiental (CIEA)
- Integrante da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola/COM-VIDA Integrante de Centro Familiares de Formação por Alternância (rede CEFFAS: Escolas Famílias Agrícolas - EFAs, Casas Familiares Rurais - CFRs e Escolas Comunitárias Rurais – ECRs.
- Integrante do Conselho (estadual/municipal) de Educação
- Integrante do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena Pessoas atuantes em movimentos sociais e ONGs na área

ANEXO C – Edital processo de seleção para formação de cadastro de alunos



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO - COPGD
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CESAD
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**



Edital nº 01, 19 de janeiro de 2015.

PROCESSO DE SELEÇÃO PARA FORMAÇÃO DE CADASTRO DE ALUNOS

**CURSO *LATO SENSU* ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, NA
MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

O Departamento de Educação, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), com o suporte do Centro de Educação Superior a Distância (CESAD), torna público o presente Edital com as normas que regem o processo de seleção para formação de cadastro de alunos para o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços de Educadores Sustentáveis, na modalidade a distância, em nível de Especialização, em conformidade com o UAB/CAPES/MEC – Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Os cursos serão iniciados quando o financiamento integral for autorizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC). A efetivação da matrícula dependerá da liberação dos recursos à UFS.

I - DISPOSIÇÕES GERAIS

1.1 O Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços de Educadores Sustentáveis, conforme área de concentração, Modalidade de Educação a Distância da UFS tem por objetivo propiciar formação continuada teórico-prática para professores da educação básica, educadores líderes comunitários, no âmbito da pós-graduação *lato sensu* em Educação Ambiental, com ênfase na organização de espaços educadoressustentáveis.

1.2 O curso destina-se aos portadores de diploma de nível superior – licenciatura reconhecidos pelo MEC, em qualquer área do conhecimento, que exerçam a função de professores das Redes Estadual e/ou Municipal do Estado de Sergipe e à comunidade. Além dessa exigência fundamental é necessário ao candidato que cumpra os demais critérios a seguir indicados.

1. Ser, preferencialmente, servidor efetivo (pertencente ao quadro permanente), das Redes Públicas de Educação Básica do Estado de Sergipe.

2. Estar no exercício da função em Escola Pública Municipal e/ou Estadual de Educação Básica, incluindo aqueles de escolas de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial, Educação Infantil e de Educação Profissional.
3. Ter disponibilidade para dedicar-se ao curso, com tempo mínimo de 2 (duas) horas diárias ou 14 (quatorze) horas semanais.

1.3 Integram o presente Edital os seguintes Anexos: **Anexo A**–Ficha de Inscrição; **Anexo B**– Formulário de Entrega de Títulos e Documentos; **Anexo C** – Cronograma do Processo Seletivo, **Anexo D** – Informações Referentes aos Polos de Ensino e Coordenadores.

1.4 A matriz curricular de cada Curso prevê 420 (quatrocentas e vinte) horas aula, sendo 30 (trinta) horas, no mínimo, na modalidade presencial e 390 (trezentas e noventa) horas na modalidade à distância.

1.5 O Processo Seletivo para ingresso no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Ambiental– Modalidade de Educação a Distância da UFS será regido por este Edital e seus Anexos e executado pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe.

1.6 Os resultados do processo de seleção para formação de cadastro de alunos serão válidos somente para o registro acadêmico no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* ao qual o candidato se inscreveu com ingresso condicionado à autorização do financiamento pela CAPES/MEC.

II - CURSO, VAGAS E REQUISITOS

2.1 O curso ofertado é semipresencial, com atividades desenvolvidas a distância, por intermédio do material didático distribuído e/ou sugerido ao aluno e da conexão via Internet, encontros e avaliações presenciais obrigatórios, previamente agendados (preferencialmente aos sábados), a serem desenvolvidos nos polos, conforme a seleção para cadastro do candidato.

2.2 Serão ofertadas 200 (duzentas) vagas distribuídas por polo, conforme quadro a seguir:

Distribuição de Vagas por Polo Presencial

Nº	Polo de Apoio Presencial/ Cidade Sede	Oferta de Vagas por Polo	Vagas para Professores	Vagas para comunidade
01	Colônia Treze/Lagarto	50	40	10
02	Japarutuba	50	40	10
03	Poço Verde	50	40	10
04	São Cristóvão	50	40	10

2.3 Os alunos precisarão ter acesso a um computador com Internet, caso não o tenham, poderão utilizar os equipamentos dos Polos, e deverão dedicar no mínimo 14 horas semanais para o desenvolvimento das atividades propostas pelo curso.

2.4 Cada candidato poderá inscrever-se em apenas 01 (um) Polo.

2.5 O candidato a aluno não pode estar exercendo função que lhe permita acesso ao sistema de avaliação dos cursos desta Instituição.

III - DAS INSCRIÇÕES PARA CADASTRO

Do período, local e documentação exigida:

3.1 – O período de inscrição e de entrega de documentação será de 21/01 à 13/02/2015, no Núcleo de Pós-Graduação EAD/CESAD/UFS, localizado na Cidade Universitária "JoséAloísio de Campos", Av. Marechal Rondon, s/n Jardim Rosa Elze, CEP 49100-000, São Cristóvão - SE/Centro de Vivências, nos horários de 8h às 12h e de 14h às 17h, de segunda a sexta-feira.

3.2 – Inscrição do candidato via web de 21/01 à 13/fev/2015 no seguinte endereço eletrônico:

https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/processo_seletivo/lista.jsf?nivel=L&aba=p-lato

3.3 – A documentação obrigatória a ser entregue pelo candidato ou procurador legalmente constituído é a seguinte:

- 1) Cópia da Carteira de Identidade.
- 2) Cópia do comprovante de quitação com o serviço militar (para candidato do sexo masculino), autenticada em cartório.
- 3) Diploma de **graduação** plena emitido por Instituição de Ensino Superior reconhecida pelo Ministério da Educação. Em caso de brasileiros ou estrangeiros com visto permanente terem feito curso de **graduação** plena no exterior, o diploma deve estar devidamente revalidado no Brasil. Em caso de estrangeiros com visto temporário terem feito curso de **graduação** plena no exterior, o diploma não precisa estar revalidado no Brasil. Os candidatos concludentes aprovados somente poderão se matricular com a apresentação, no ato da matrícula, de cópia autenticada do diploma de **graduação** plena; no caso de curso feito em Instituição de Ensino Superior reconhecida pelo Ministério da Educação também será aceito a declaração de que o diploma esta sendo confeccionado.
- 4) Histórico Escolar do curso de **graduação**.
- 5) Passaporte para estrangeiros com visto válido.
- 6) CPF (não obrigatório para estrangeiros).
- 7) Título de eleitor (para candidatos brasileiros).
- 8) Comprovante de votação da última eleição ou Declaração de quitação eleitoral (para candidatos brasileiros).
- 9) Certidão de nascimento ou casamento.
- 10) Comprovante de residência.
- 11) 01 (uma) fotografia 3x4 recente.
- 12) Currículo Lattes na forma impressa, encadernada e com fotocopia (Xerox) de toda documentação que comprove o conteúdo nele descrito, apresentada na mesma ordem do currículo.
- 13) Os candidatos que possuem vínculo empregatício torna-se necessário apresentar carta de autorização e/ou liberação da empresa para cursar o mestrado caso este seja aprovado.

3.4 A participação no processo de seleção para cadastro para o Curso objeto deste Edital terá início a **partir da entrega da Ficha de Inscrição para Cadastro (Anexo A)** e Formulário de Entrega de Títulos e Documentos (**Anexo B**), efetuada no período **21 a 13 de fevereiro de 2015, das 8:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 (Anexo D)** – Cronograma do Processo Seletivo.

3.5 A seleção para cadastro será feita da seguinte forma: Preenchimento e assinatura da Ficha de Inscrição para cadastro (Anexo A) e Formulário de entrega de Títulos e Documentos (Anexo B). O preenchimento do Requerimento de Inscrição de Seleção para cadastro é de inteira responsabilidade do candidato.

3.6 Ao efetuar a inscrição para formação de cadastro, o candidato deve certificar-se de que preenche todos os requisitos, dispostos neste Edital, exigidos para participação no Processo Seletivo. Os comprovantes devem estar em perfeitas condições a fim de permitir a identificação das informações.

3.7 Para o preenchimento da Ficha de Inscrição para formação de cadastro serão considerados documentos de identificação, os citados no item 5.3, deste Edital.

3.8 Para candidato estrangeiro será considerado documento de identidade apenas o passaporte ou a cédula de identidade (apenas para estrangeiros do MERCOSUL, emitida pelo país de origem).

3.4 A participação no processo de seleção para cadastro para o Curso objeto deste Edital terá início a **partir da entrega da Ficha de Inscrição para Cadastro (Anexo A)** e Formulário de Entrega de Títulos e Documentos (**Anexo B**), efetuada no período **21 a 13 de fevereiro de 2015, das 8:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 (Anexo D)** – Cronograma do Processo Seletivo.

3.5 A seleção para cadastro será feita da seguinte forma: Preenchimento e assinatura da Ficha de Inscrição para cadastro (Anexo A) e Formulário de entrega de Títulos e Documentos (Anexo B). O preenchimento do Requerimento de Inscrição de Seleção para cadastro é de inteira responsabilidade do candidato.

3.6 Ao efetuar a inscrição para formação de cadastro, o candidato deve certificar-se de que preenche todos os requisitos, dispostos neste Edital, exigidos para participação no Processo Seletivo. Os comprovantes devem estar em perfeitas condições a fim de permitir a identificação das informações.

3.7 Para o preenchimento da Ficha de Inscrição para formação de cadastro serão considerados documentos de identificação, os citados no item 5.3, deste Edital.

3.8 Para candidato estrangeiro será considerado documento de identidade apenas o passaporte ou a cédula de identidade (apenas para estrangeiros do MERCOSUL, emitida pelo país de origem).

3.9 No ato da inscrição para cadastro, o candidato deverá optar obrigatoriamente por um polo e dentre os listados neste Edital. Este será o polo que deverá frequentar nos encontros presenciais do curso e onde terá acesso ao laboratório de informática e à biblioteca.

3.10 É vedada a inscrição de seleção para cadastro condicional, extemporânea, via postal, via fax ou por qualquer outra via não especificada neste Edital.

3.11 No caso de cancelamento da inscrição de seleção para cadastro serão anulados todos os atos dela decorrentes, a qualquer tempo, mesmo que o candidato tenha sido aprovado e que o fato seja constatado posteriormente.

3.12 Ao inscrever-se, o candidato automaticamente autoriza a publicação do seu nome, de seus dados de identificação e das notas obtidas no Processo Seletivo na internet e ou em qualquer outra mídia por prazo indeterminado.

3.13 Os documentos comprobatórios de escolaridade e outros serão exigidos do candidato no momento de sua convocação, quando serão confrontados com os dados da seleção para cadastro. A sua não apresentação ou insuficiência em relação às exigências do Edital, implicarão a exclusão do candidato do Processo de Seleção para Formação de Cadastro e consequente perda da vaga para a qual foi classificado.

3.14 A inscrição de seleção para cadastro do candidato implicará o conhecimento e a tácita aceitação das condições estabelecidas neste Edital, das quais não poderá alegar desconhecimento.

3.15 O candidato receberá o protocolo de inscrição de seleção para cadastro, devidamente assinado pela Secretaria, o qual deverá permanecer em seu poder e dispensará qualquer comunicação posterior de confirmação de inscrição de seleção para cadastro por parte do CESAD/UFS (**Anexo A**).

3.16 O candidato deverá conhecer as condições para inscrição de seleção para cadastro e estar de acordo com as exigências contidas neste Edital e seus anexos.

IV - DA SELEÇÃO

4.1 A seleção do candidato será realizada, seguindo os critérios na ordem abaixo indicada, em cada polo presencial da UAB:

8. os candidatos que comprovem o exercício da função de professor na Rede de Ensino Estadual e/ou Municipal do Estado de Sergipe.

9. Para demanda social, será por ordem de inscrição

4.2 A classificação dos candidatos para as vagas remanescentes, em cada polo presencial da UAB, será efetuada através da comprovação do maior tempo de exercício na função.

4.4 Apenas em caso de desistência do curso por algum candidato selecionado, a vaga disponível será preenchida por outro, dentro de seu polo presencial e nas vagas disponíveis para a Rede de Educação a que pertence. Esgotadas as vagas do polo de uma Rede Estadual ou Municipal, estas serão remanejadas prioritariamente na mesma rede de educação e, posteriormente, se ainda sobrirem vagas, serão redistribuídas para a outra rede e polo, por definição da Coordenação do Curso de Especialização em Educação Ambiental, respeitados todos os critérios antes indicados

4.5 Esgotadas as vagas de que trata o item 4.4, não será permitida transferência de vagas e/ou candidatos entre polos.

4.6 O Resultado Final com a lista dos candidatos **aprovados**, por ordem de classificação, será afixada na UFS, Centro de Vivência, CESAD/Pós-Graduação e divulgada no site eletrônico www.cesad.ufs.br, a partir do **dia 20 de fevereiro de 2015**.

a) O desempenho do candidato será obtido de acordo com média ponderada da (Titulação peso 4 e Experiência Profissional peso 6) /10, que resultará na Média final classificatória.

b) Na ocorrência de desistência ou impedimento legal de candidato melhor classificado, serão convocados os suplentes para preenchimento das vagas, segundo a ordem de classificação.

c) O critério de desempate, para classificação será efetuado mediante a seguinte ordem de prioridade: maior pontuação obtida no item 3 do Anexo B – Formulário de Entrega de Títulos e Documentos. Persistindo o empate, será adotado o critério de maior idade.

4.5 Sobre o Resultado Final cabe recurso à Coordenação respectiva pelo prazo de 2 (dois) dias úteis, a partir da data de publicação da listagem. O candidato deve comparecer na UFS, Centro de Vivência, CESAD/Pós-Graduação, para preenchimento e assinatura de formulário que será encaminhado ao Coordenador do curso que terá 2 (dois) dias úteis para se pronunciar pelo deferimento ou indeferimento.

4.6 A documentação dos candidatos não selecionados somente poderá ser devolvida em mãos e aos próprios, ou a pessoa formalmente autorizada, no CESAD após transcorridos 30 (trinta) dias, a contar da divulgação do resultado final. Os documentos ficarão no CESAD por 30 dias e após, enviados para a empresa de reciclagem.

V – DA MATRÍCULA NO CURSO

8.1 – O candidato do Curso de Especialização em Educação Ambiental deverá entregar toda a documentação indicada no item 3.3, dentro do prazo estipulado por esse edital. A documentação poderá ser entregue pelo candidato ou por procurador constituído através de instrumento público ou particular de procuração.

8.2 – A matrícula será realizada no dia 25/02/2015 automaticamente para todos que forem selecionados e estejam com a documentação completa entregue previamente, conforme item 3.3.

8.3 – Em caso do descumprimento das condições estabelecidas neste Edital, o candidato mesmo selecionado, perderá automaticamente a vaga, não cabendo alegar desconhecimento de informação.

VI- DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

7.1 A inexatidão das declarações e irregularidades de documentos constatadas no decorrer do processo, ou posteriormente, eliminará o candidato, anulando-se todos os atos decorrentes da sua seleção para cadastro.

7.2 É de inteira responsabilidade do candidato as informações fornecidas e a atualização de seu endereço residencial e eletrônico, durante o processo de Seleção, não se responsabilizando CESAD/UFS e a Coordenação do Curso por eventuais prejuízos que possa sofrer o candidato, em decorrência de informações incorretas ou insuficientes.

7.3 Será excluído do processo seletivo o candidato que comprovadamente usar de fraude, atentar contra a disciplina ou desacatar a quem quer que esteja investido de autoridade para realizar, supervisionar, coordenar, fiscalizar ou auxiliar na realização do processo seletivo.

7.4 Os itens deste Edital poderão sofrer eventuais alterações, atualizações ou acréscimos, antes que a sua função seja consumada, sendo comunicadas as mudanças no site eletrônico www.cesad.ufs.br.

7.5 A validade deste Edital será de 6 (seis) meses e poderá ser prorrogado por igual período, a contar da data de efetiva liberação dos recursos financeiros pela CAPES/MEC.

7.6 Os casos omissos serão resolvidos pela Coordenação do curso e pelo CESAD/UFS.

São Cristóvão, 19 de janeiro de 2015.

Prof. Dr. Antônio Ponciano Bezerra
Diretor Geral do CESAD/UAB/UFS

ANEXO A-FICHA DE INSCRIÇÃO PARA CADASTRO

 MEC/UFES/POSGRAP/COPGD/CESAD/NPGD 		FOTO 3X4
FICHA DE INSCRIÇÃO		
Curso: Polo: IDENTIFICAÇÃO:		
Nome:		
RG:	Órgão Emissor/UF:	Data Emissão:
Data de Nascimento:	CPF:	
Título de Eleitor:	Zona:	Seção:
Cert. Militar	Data Emissão:	Série: Órgão:
Sexo:	Feminino ()	Masculino ()
Estado Civil:	Raça:	
Nacionalidade:	Naturalidade:	
Nome do Pai:		
Nome da Mãe:		
Endereço residencial:		
Cidade:	UF:	CEP:
E-mail:	Tel.Celular:	Tel.Fixo:

PROTOCOLO DE INSCRIÇÃO

Obs.: Preencher e entregar na Secretaria CESAD/Pós-graduação no ato da Inscrição.

Número da Inscrição: _____ (o número da inscrição será registrado pelo CESAD/Pós-graduação)

Polo: Colônia Treze/Lagarto () Japarutuba () Poço Verde () São Cristóvão ()	
1. Identificação do Candidato	
Nome:	
RG:	
Órgão Emissor/UF:	
Data Emissão:	
Data de Nascimento:	CPF:
Sexo:	F() M()
E-mail:	Celular: Tel. fixo:
Visto recebimento:	Data:

**ANEXO B - FORMULÁRIO DE ENTREGA DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
PARA AVALIAÇÃO CURRICULAR**

Polo: Colônia Treze/Lagarto () Japaratuba () Poço Verde () São Cristóvão ()		
1. Identificação: Nome: _____		
DOCUMENTOS RELACIONADOS À AVALIAÇÃO DE TÍTULOS E DA EXPERIÊNCIA		
Instrução: preencher os campos de nº de títulos, nº de anos e semestres e anexar os comprovantes.		
TÍTULO	Nº Títulos	Pontos Por título
2 Formação Acadêmica		
2.1 Graduação/Licenciatura		30
2.2 Graduação em outras áreas		20
2.3 Especialização (<i>lato sensu</i>)		10
2.4 Mestrado		35
2.5 Doutorado		40
3 Experiência Profissional após a graduação	Nº de anos ou semestre	Ponto por tempo
3.1 Experiência na Magistério (Educação Básica)* (informar o número de anos)		4 por ano, máximo 40
Total – máximo de 100 PONTOS		
Data _____		
Assinatura do Candidato		

* na Administração Pública Federal, Estadual e/ou Municipal, Direta, Autárquica ou Fundacional e/ou Terceiro setor(ONG, OCIP e OS) –

OBS.:

12. Anexar a documentação comprobatória. Organizar os títulos na sequência 2.1, 2.2.. 3.1 e 3.2.,Será considerada a maior titulação para efeito de pontuação do item 2 – Formação Acadêmica.
13. As experiências do item 3 deverão ser comprovadas a exemplo de carteira de trabalho ou certidão/declaração especificando o início e o término da experiência, datada e assinada pelo responsável.
14. A carga horária que trata a Experiência no Magistério Superior deverá tero mínimo 01 ano, para equivaler ao semestre. Não será considerado tempo de experiência concomitante.
15. A Comissão de Avaliação de Títulos e Experiência poderá, a seu juízo, não considerar documento que não contenha informações necessárias e suficientes para validá-lo como comprovante de título.

ANEXO C - CRONOGRAMA DO PROCESSO SELETIVO

Data	Evento
21/jan-13/fev/2015	Inscrição do candidato via web (https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/processo_seletivo/lista.jsf?nivel=L&aba=plato)
21/jan-13/fev/2015	Entrega da ficha de inscrição preenchida e assinada (Anexo A) e da documentação comprobatória para a confirmação da inscrição.
20/fev/2015	Divulgação da Lista de Selecionados no site do CESAD (www.cesad.ufs.br)
23-24/fev/2015	Período para entrar com recurso sobre o processo seletivo.
25/fev/2015	Divulgação do resultado final (www.cesad.ufs.br).
25/ fev /2015	Matrícula Institucional

**ANEXO D – INFORMAÇÕES REFERENTES AOS POLOS DE ENSINO E
COORDENADORES**

POLO	ENDEREÇO
Lagarto	Pista Principal, S/N, Bairro Colônia Treze, Zona Rural. CEP: 49400-000.
Japaratuba	Av. Rio de Janeiro (anexo ao Estádio Tozão) Bairro Centro. CEP: 49960-000.
Poço Verde	Travessa da Trindade, s/n. Bairro Centro: CEP: 49490-000.
São Cristóvão	Av. Marechal Rondon, s/n. Bairro: Rosa Elze Complemento: CEP: 49100-000.

CURSO	COORDENADOR
Educação Ambiental	Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias (DEDI/UFS). coordenacaoeducacaoambiental@gmail.com

ANEXO D – Resolução nº 92/2014/CONEPE que aprova a criação do curso *lato sensu* de Especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, na modalidade semipresencial



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO**

RESOLUÇÃO Nº 92/2014/CONEPE

Aprova a criação do curso *Lato Sensu* de Especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, na modalidade semipresencial.

O CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO da Universidade Federal de Sergipe, no uso de suas atribuições legais,

CONSIDERANDO que a proposta apresentada atende a legislação vigente, e em especial a Resolução nº 25/2014/CONEPE;

CONSIDERANDO o parecer do Comitê de Ciências Humanas da Pós-Graduação da UFS aprovado em 19/11/2014;

CONSIDERANDO o parecer do Relator, **CONS. PEDRO LEITE DE SANTANA**, ao analisar o processo nº 19.897/2014-87;

CONSIDERANDO ainda, a decisão unânime deste Conselho, em sua Reunião unânime, hoje realizada;

R E S O L V E:

Art. 1º Aprovar a criação do curso *Lato Sensu* de especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, na modalidade semipresencial de acordo com o Anexo que integra a presente Resolução.

Art. 2º O referido curso terá unidade responsável o Departamento de Educação desta Universidade.

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor nesta data.

Sala das Sessões, 19 de dezembro de 2014

**REITOR Prof. Dr. Angelo Roberto Antonioli
PRESIDENTE**



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO**

**RESOLUÇÃO Nº 92/2014/CONEPE
ANEXO**

REGIMENTO INTERNO

**CAPÍTULO I
DOS OBJETIVOS**

Art. 1º O curso de especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, na modalidade semipresencial, tem como objetivo geral propiciar formação continuada teórico-prática para professores da educação básica, educadores líderes comunitários, no âmbito da pós-graduação lato sensu em Educação Ambiental, com ênfase na organização de espaços educadores sustentáveis de acordo com o que dispõe:

- I. a Legislação Federal de Ensino Superior;
- II. o Estatuto e Regimento Geral da UFS, e,
- III. o Regimento Geral de Pós-Graduação da UFS.

Art. 2º O curso de especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis conferirá o grau de Especialista em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores, com os seguintes objetivos específicos:

- I. ampliar o acesso à formação continuada para profissionais da educação básica, contribuindo com uma educação contextualizada com a realidade socioambiental;
- II. contribuir para o aprimoramento da atuação de professores, técnicos e gestores nos sistemas públicos de ensino;
- III. ampliar, por intermédio da EAD, o acesso às tecnologias educacionais;
- IV. formar educadores na identificação de demandas, planejamentos e execução de projetos de educação ambiental, articulando e potencializando as oportunidades apresentadas por programas nacionais do sistema público de ensino, visando à sustentabilidade socioambiental;
- V. estimular a constituição de grupos de pesquisa e de ação em educação ambiental, e,
- VI. incentivar a transformação das escolas em espaços educadores sustentáveis.

**CAPÍTULO II
DA COORDENAÇÃO E DO CORPO DOCENTE DO CURSO**

Art. 3º A Coordenação do curso de especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, será exercida por:

- I. Coordenador, e,
- II. Coordenador Adjunto.

Art. 4º O mandato do Coordenador e do Coordenador Adjunto será de 2 (dois) anos.

Parágrafo Único: Caso um membro da coordenação peça desligamento do curso ou se afaste por período superior a 90 (noventa) dias será realizada eleição de novo membro.

Art. 5º São atribuições do Coordenador do Curso:

- I. convocar e presidir as reuniões internas;
- II. quando convocado, representar a Coordenação em reuniões da Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFS, da(s) Unidades(s) Acadêmica(s) envolvida(s), entre outras;
- III. deliberar sobre o que estabelecem as normas de funcionamento do Curso;
- IV. assinar, quando necessário, processos ou documentos submetidos ao julgamento da Coordenação;
- V. encaminhar os processos do curso para os órgãos competentes;

- VI. comunicar ao órgão competente qualquer irregularidade no funcionamento do Curso e solicitar as correções necessárias;
- VII. designar relator ou comissão para estudo de matéria submetida à Coordenação;
- VIII. articular a(s) Unidade Acadêmica(s) e outros órgãos envolvidos com o Curso;
- IX. promover entendimentos, com a finalidade de obter recursos humanos e materiais para suporte ao desenvolvimento do Curso;
- X. administrar os recursos financeiros do Curso, e,
- XI. exercer outras atribuições inerentes ao cargo.

Art. 6º O Coordenador Adjunto substituirá o Coordenador em suas ausências e impedimentos.

Art. 7º A qualificação mínima exigida para o corpo docente do Curso é o título de mestre, obtido em Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* reconhecido pelo MEC.

Parágrafo Único: Excepcionalmente, com base em parecer do Comitê de Ciências Humanas da UFS, o título de mestre poderá ser dispensado, todavia, não podendo ultrapassar a 1/3 (um terço) do total dos docentes do Curso.

Art. 8º O corpo docente dos Cursos será constituído, prioritariamente, por docentes da UFS, mas, profissionais de outras Instituições de ensino e/ou pesquisa poderão integrar o mesmo, desde que não ultrapasse a 1/3 (um terço) do total de docentes e da responsabilidade da carga horária total do Curso.

Art. 9º Será assegurada ao docente a autonomia didática, nos termos da legislação vigente do regimento da UFS e deste regimento.

Art. 10. São atribuições do corpo docente:

- I. preparar, em tempo hábil, todo material didático necessário para ministrar seu módulo;
- II. ministrar as aulas teóricas e/ou práticas programadas para o Curso;
- III. Destinar semanalmente tempo suficiente para o atendimento, esclarecimento de dúvidas e resposta a questões dos estudantes;
- IV. acompanhar e avaliar o desempenho dos alunos no respectivo módulo;
- V. desempenhar as demais atividades que sejam inerentes ao Curso, dentro dos dispositivos regimentais, e,
- VI. participar da orientação e da avaliação de TCCs do Curso.

Art. 11. Haverá, para cada aluno do Curso um orientador ou, a critério da Coordenação, um comitê de orientação.

§ 1º A Coordenação do Curso designará o orientador dentro do seu próprio corpo docente, ou em casos especiais, de fora deste quadro.

§ 2º A qualquer tempo poderá ser autorizada pela Coordenação do Curso a transferência do aluno para outro orientador.

Art. 12. Ao orientador compete:

- I. definir, juntamente com o orientando, o tema do TCC do Curso;
- II. orientar e acompanhar o seu orientando no preparo e na elaboração do TCC;
- III. examinar o TCC à Coordenação do Curso para as providências necessárias à avaliação final, e,
- IV. exercer as demais funções inerentes às atividades de orientação.

CAPÍTULO III DA ADMISSÃO

Art. 13. A inscrição do candidato ao Curso somente será aceita mediante cumprimento de exigências definidas em edital específico para esta finalidade.

Parágrafo Único: Para a inscrição, será exigido o título de graduação ou documento comprobatório de sua obtenção.

Art. 14. Para inscrever-se no processo de seleção do Curso, o candidato deverá apresentar todos os documentos conforme solicitado em Edital.

Art. 15. A seleção do candidato, além da análise dos documentos que compõem o processo de inscrição, contará com critérios estabelecidos pela Coordenação.

§ 1º A área de formação superior, ou a de experiência profissional do candidato, deverá ser, preferencialmente, compatível com a área de treinamento solicitada para a especialização.

§ 2º Caso haja candidatos de outras áreas de formação, a Comissão Coordenadora do curso terá autonomia para decidir sobre o aceite desses interessados.

§ 3º A seleção do candidato está condicionada ao fato de ele não ter sido desligado, por motivos disciplinares, de nenhum programa ou curso de Pós-Graduação da Universidade Federal Sergipe.

§ 4º A seleção terá validade somente para a matrícula no curso e período para o qual o candidato foi aprovado.

CAPÍTULO IV DA MATRÍCULA

Art. 16. A matrícula dos alunos selecionados será realizada na Coordenação do Curso de acordo com o Regulamento Geral da Pós-Graduação.

CAPÍTULO V DA DURAÇÃO DO CURSO

Art. 17. O Curso terá duração de 18 (dezoito) meses, contados a partir da data da matrícula, podendo ser prorrogado por mais 6(seis) meses.

Parágrafo Único: O Curso terá carga horária mínima de 420 (quatrocentos e vinte) horas/aula.

CAPÍTULO VI DA ESTRUTURA CURRICULAR E DO REGIME DO CURSO

Art. 18. As estruturas curriculares obedecerão ao prescrito no Projeto do Curso.

Art. 19. Disciplinas ou Módulos de Pós-Graduação cursados em outras instituições ou na própria UFS poderão ser aceitos, mediante análise e aprovação da Coordenação do Curso ou Comissão composta para este fim.

§ 1º As disciplinas ou módulos mencionados no Caput deste artigo somente serão aceitos se tiverem sido cursados há até quatro anos.

§ 2º Poderão ser aproveitadas as disciplinas ou módulos cuja carga horária seja equivalente ou superior à disciplina a ser dispensada.

CAPÍTULO VII DO RENDIMENTO ESCOLAR

Art. 20. A verificação do rendimento escolar será feita por módulo.

§ 1º O aproveitamento nos módulos será avaliado a critério do professor e de acordo com as características de cada módulo, respeitando o estabelecido no Projeto do Curso.

§ 2º O aproveitamento do pós-graduando em cada módulo será expresso pelos seguintes conceitos, correspondendo às respectivas classes:

- A: Excelente (9,0 a 10,0);
- B: Bom (8,0 a 8,9);
- C: Suficiente (7,0 a 7,9);
- D: Insuficiente (inferior a 7,0); ou
- E: Frequência insuficiente (frequência inferior a 75%).

§ 3º Será considerado aprovado no módulo o aluno que obtiver conceito A, B, ou C.

§ 4º É obrigatória a frequência mínima de 75% nos módulos cursados.

Art. 21. Além dos módulos, para concluir o Curso, será exigida um TCC com defesa presencial, em área de domínio do Curso.

Art. 22. Estará automaticamente desligado do Curso o aluno que se enquadrar em uma ou mais das seguintes situações:

- I. deixar de participar de qualquer um dos módulos;
- II. não completar todos os requisitos do Curso no prazo estabelecido;
- III. deixar de atender às solicitações pertinentes ao Curso, efetuadas pelos professores ou pela Coordenação, e,
- IV. apresentar alguma atitude grave que o desabone perante o corpo docente e/ou Coordenação do Curso.

Parágrafo Único: O candidato reprovado uma única vez no TCC terá oportunidade a uma nova defesa em data a ser fixada pela Coordenação do Curso.

CAPÍTULO VIII DOS CERTIFICADOS

Art. 23. Para obter o certificado de Especialista em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis o pós-graduando deverá:

- I. ter obtido conceito médio global igual ou superior a C, e,
- II. ter seu TCC aprovado no Curso.

Art. 24. Aos pós-graduandos que cumprirem os requisitos do Curso serão conferidos Certificados de Especialista em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, acompanhados do respectivo histórico escolar emitido de acordo com a legislação vigente.

CAPÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 25. O Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis da Universidade Federal de Sergipe será regido pelo disposto neste Regimento, sem prejuízo das disposições específicas do Estatuto, do Regimento Geral da Instituição e de outras Normas, Atos e Resoluções baixadas pelos Órgãos Colegiados Competentes, em particular o Regulamento Geral da Pós-Graduação da UFS.

Art. 26. Os casos omissos neste Regimento serão resolvidos pela Coordenação do Curso.

Sala das Sessões, 19 de dezembro de 2014
