



Universidade Federal de Sergipe

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

SOBRE O SER E O NÃO SER UM SUJEITO ECOPOLÍTICO: Um mergulho nas memórias  
e experiências dos docentes do Instituto Federal de Sergipe

ALINE RAMOS SOARES BEZERRA

SÃO CRISTÓVÃO - SE  
2025



Universidade Federal de Sergipe

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

SOBRE O SER E O NÃO SER UM SUJEITO ECOPOLÍTICO: Um mergulho nas memórias  
e experiências dos docentes do Instituto Federal de Sergipe

ALINE RAMOS SOARES BEZERRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em  
Educação, Linha de pesquisa Formação e Prática Docente,  
como requisito para obtenção do título de Doutora em  
Educação pela Universidade Federal de Sergipe.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Lima de Oliveira  
Nepomuceno

SÃO CRISTÓVÃO - SE

2025

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

B594s Bezerra, Aline Ramos Soares  
Sobre o ser e o não ser um sujeito ecológico : um mergulho nas memórias e experiências dos docentes do Instituto Federal de Sergipe / Aline Ramos Soares Bezerra ; orientadora Aline Lima de Oliveira Nepomuceno. – São Cristóvão, SE, 2025.  
254 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Ensino superior. 2. Currículos. 3. Educação ambiental. 4. Professores - Formação. 5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe. I. Nepomuceno, Aline Lima de Oliveira, orient. II. Título.

CDU 378.016:502(813.7)



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



ALINE RAMOS SOARES BEZERRA

**SOBRE O SER E O NÃO SER UM SUJEITO ECOPOLÍTICO: Um mergulho nas memórias e experiências dos docentes do Instituto Federal de Sergipe**

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

Aprovada em 17.06.2025

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.ª Dr.ª Ana Catarina Lima de Oliveira  
Instituto Federal de Sergipe / IFS

Prof. Dr. Licio Valerio Lima Vieira  
Instituto Federal de Sergipe / IFS

Documento assinado digitalmente  
PAULA CORREA HENNING  
Data: 15/07/2025 20:21:26-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Paula Correa Henning  
Universidade Federal do Rio Grande / FURG

SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2025

*Dedico esse mergulho ao grande amor da minha vida e inspiração diária, minha filha, minha  
Maria Clara.*

## AGRADECIMENTOS

Enquanto tiro a roupa de mergulho e vejo todos os equipamentos usados nessa grande expedição, ainda espalhados sobre a minha mesa, rememoro os motivos que me trouxeram até aqui. Esse é um sonho antigo, pelo qual eu tive que esperar por mais de 14 anos para realizar. Após o mestrado, decidi que queria ser mãe, e esse passou a ser meu sonho mais urgente. A maternidade não chegou da forma natural e rápida como eu desejava, mas no dia marcado, sagrado para mim, recebi minha menina nos braços. Pensei que o próximo sonho a ser realizado seria o doutorado, mas o diagnóstico de autismo do meu sonho maior, me convidou a viver a maternidade de uma forma mais intensa e atípica. Eu aceitei o convite que a vida me dera de me tornar uma pessoa melhor. E, ela, a vida, que nunca foi ingrata comigo, no tempo exato me trouxe até aqui.

Não fiz esse percurso sozinha, afinal, nunca andei só. Estive de mãos dadas com Deus o tempo inteiro. Ele não só segurou a minha mão, mas me carregou nos braços sempre que me senti incapaz de dar o próximo passo. A Ele, **ao Deus** que me formou e me capacitou, tributo louvor e gratidão.

Agradeço aos meus pais, **Sr. Dinho** e **D. Sônia**, pelo amor incondicional, por não terem desistido daquela menina feia e chorona, e por serem o ninho, para onde sempre sei que posso voltar. Aos meus irmãos, **Alisson** e **Anderson**, que sempre me ofertaram amor, parceria e apoio. Eu sou, porque juntos, nós somos! Às minhas cunhadas, **Meire** e **Marcela**, pela torcida e carinho de sempre! Aos meus sobrinhos, **Arthur**, **Joaquim** e **Ben**, por me fazerem sentir ser tão especial pelo simples fato de ser a “tia Aline”.

À minha filha, **Maria Clara**, meu grande amor, que me ensina e me motiva todos os dias a ser forte e corajosa, assim como ela é!

Ao meu marido, meu parceiro de vida e de sonhos, **Jorge**, que além de amor, me oferta diuturnamente proteção e cuidado, nos mínimos detalhes. Sem ele, que é meu amor, meu sensei e meu psicólogo em tempo integral, esse percurso teria sido mais solitário e cansativo.

À minha orientadora, **Profª. Dra. Aline Nepomuceno**, não só pelas orientações leves e acolhedoras, mas também pelo exemplo de docência e cidadania comprometida com a sustentabilidade.

Ao meu grupo de pesquisa, o **Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE)**, que além de me proporcionar aprendizado e experiências com a Educação Ambiental, me conectou a pessoas que trouxeram leveza para essa longa jornada, em

especial, a **Prof<sup>a</sup>. Dra. Mônica Modesto, Cíntia Marcolan, Marynara Santos, Larissa Nascimento e Adson Menezes.**

À minha banca examinadora, **Prof<sup>a</sup>. Dra. Paula Corrêa Henning e Prof. Dr. Lício Valério Lima Vieira**, além das professoras Aline e Mônica, já citadas aqui, pela leitura respeitosa do meu trabalho e pelas generosas e ricas contribuições para a minha pesquisa desde o exame de qualificação.

Aos meus pares, **professores da Coordenação de Saneamento Ambiental (CSA)**, do Instituto Federal de Sergipe (IFS), pela torcida e apoio que me proporcionou mais tranquilidade para realizar essa missão. Em especial, minha amiga **Prof<sup>a</sup>. Ma. Flávia Moreira**, pela amizade e cumplicidade. Aos **professores participantes desta pesquisa**, pela partilha de suas histórias e memórias. Sem eles, nada disso seria possível!

À **Universidade Federal de Sergipe (UFS)**, minha escola, desde os tempos do Colégio de Aplicação (CODAP). Ao **Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFS)** pela oportunidade de trilhar por um novo caminho e ao **IFS**, minha casa profissional, por ser um ambiente onde eu posso exercer a docência e desenvolver minhas próprias histórias e memórias.

E a todos que permitiram que, em algum momento, suas vidas se cruzassem com a minha, levando fragmentos de mim, mas também deixando marcas indelévels em meu ser, o meu muito obrigada!

*Não fiz o melhor,  
mas fiz tudo para que o melhor fosse feito.  
Não sou o que deveria ser,  
mas não sou o que era antes.*

**Martin Luther King**

## RESUMO

A temática identidade profissional docente tem motivado alguns estudos no âmbito educacional. Inserindo-se na perspectiva da Educação Ambiental (EA), esta tese tem como objetivo compreender a influência da identidade profissional docente no trabalho dos professores que atuam no ensino de componentes curriculares relacionados à EA, em cursos superiores do Instituto Federal de Sergipe (IFS). O aparato teórico-metodológico que se adota nesta pesquisa é de natureza qualitativa com uso da metodologia de História Oral Temática, sendo os participantes professores que coordenam componentes curriculares, ofertados nos anos de 2021 e 2022, que se situam no campo da EA no ensino superior, de todos os *campi*, do IFS. Os resultados apontam para identidades profissionais docentes influenciadas pelo percurso formativo, presença da EA nessa formação, motivação para a docência, concepções de EA adotadas e a presença, ou ausência, de indícios de um processo de construção de sujeitos ecológicos. Sobre as concepções de EA adotadas, identificamos uma predominância da macro-tendência pragmática. A construção do sujeito ecológico entre os professores do IFS mostrou-se heterogênea, revelando diferentes estágios e trajetórias, inclusive com casos em que essa construção é incipiente ou ausente, evidenciando desafios na formação de uma identidade profissional alinhada à ecológica. A análise das experiências e atuações profissionais dos docentes do IFS no contexto da EA revelou um panorama diversificado, marcado por diferentes abordagens pedagógicas, intencionalidades e níveis de engajamento. Além disso, há docentes cuja atuação evidencia silenciamento da EA, com ausência de indícios de que há um processo de construção de sujeito ecológico em curso. A tese defendida e confirmada é de que a atuação profissional dos professores que trabalham com a perspectiva da EA, nos componentes curriculares dos cursos superiores do IFS, sofre influências de suas identidades profissionais, marcadas muitas vezes por lacunas na construção do sujeito ecológico.

**Palavras-chave:** Currículo; educação ambiental; ensino superior; formação docente; identidade profissional docente.

## ABSTRACT

The theme of teacher professional identity has motivated several studies in the educational field. Within the perspective of Environmental Education (EE), this thesis aims to understand the influence of teacher professional identity on the work of professors teaching curriculum components related to EE in higher education courses at the Instituto Federal de Sergipe (IFS). The theoretical-methodological framework adopted in this research is qualitative in nature, using the Thematic Oral History methodology. The participants are professors coordinating curriculum components offered in 2021 and 2022, which fall within the field of EE in higher education across all IFS campuses. The results indicate that teacher professional identities are influenced by their educational background, the presence of EE in their training, motivation for teaching, the EE conceptions adopted, and the presence or absence of evidence of a process of constructing ecopolitical subjects. Regarding the EE conceptions adopted, a predominance of the pragmatic macrotrend was identified. The construction of the ecopolitical subject among IFS professors proved to be heterogeneous, revealing different stages and trajectories, including cases where this construction is incipient or absent, highlighting challenges in forming a professional identity aligned with ecopolitics. The analysis of the experiences and professional practices of IFS professors in the EE context revealed a diverse panorama, marked by different pedagogical approaches, intentions, and levels of engagement. Moreover, there are faculty members whose actions reveal a silencing of Environmental Education, with no indication that a process of developing an ecopolitical subject is underway. The defended and confirmed thesis is that the professional practices of professors working within the EE perspective in curriculum components of IFS higher education courses are influenced by their professional identities, shaped by gaps in the construction of the ecopolitical subject.

**Keywords:** Curriculum; environmental education; university education; teacher training; teaching professional identity.

## RESUMEN

La temática de la identidad profesional docente ha motivado algunos estudios en el ámbito educativo. Insertándose en la perspectiva de la Educación Ambiental (EA), esta tesis tiene como objetivo comprender la influencia de la identidad profesional docente en el trabajo de los profesores que enseñan componentes curriculares relacionados con la EA en cursos superiores del Instituto Federal de Sergipe (IFS). El marco teórico-metodológico adoptado en esta investigación es de naturaleza cualitativa, utilizando la metodología de Historia Oral Temática. Los participantes son profesores que coordinan componentes curriculares ofrecidos en los años 2021 y 2022, los cuales se sitúan en el campo de la EA en la educación superior, en todos los campus del IFS. Los resultados señalan que las identidades profesionales docentes están influenciadas por su trayectoria formativa, la presencia de la EA en dicha formación, la motivación para la docencia, las concepciones de EA adoptadas y la presencia, o ausencia, de indicios de un proceso de construcción de sujetos ecológicos. En cuanto a las concepciones de EA adoptadas, se identificó una predominancia de la macrotendencia pragmática. La construcción del sujeto ecológico entre los profesores del IFS resultó ser heterogénea, revelando diferentes etapas y trayectorias, incluyendo casos en los que dicha construcción es incipiente o ausente, lo que pone de manifiesto desafíos en la formación de una identidad profesional alineada con la ecológica. El análisis de las experiencias y actuaciones profesionales de los docentes del IFS en el contexto de la EA reveló un panorama diverso, marcado por diferentes enfoques pedagógicos, intencionalidades y niveles de compromiso. Además, hay docentes cuya actuación evidencia un silenciamiento de la Educación Ambiental, sin indicios de que exista un proceso de construcción de un sujeto ecológico en curso. La tesis defendida y confirmada es que la actuación profesional de los profesores que trabajan con la perspectiva de la EA en los componentes curriculares de los cursos superiores del IFS está influenciada por sus identidades profesionales, marcadas por lagunas en la construcción del sujeto ecológico.

**Palabras-clave:** Plan de estudios; educación ambiental; enseñanza superior; formación de profesores; identidad profesional docente.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sistematização das Entrevistas de História Oral.....	36
Figura 2 - Esquema de Ações para trabalho com História Oral .....	37
Figura 3 - Produção Científica por País.....	49
Figura 4 - Ano de Publicação dos Trabalhos.....	50

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos Superiores ofertados pelo IFS .....	31
Quadro 2 - Resumo Metodológico da Pesquisa.....	33
Quadro 3 - Trabalhos Analisados da Base de Dados BDTD e SCOPUS.....	45
Quadro 4 - Aspectos Formativos dos Professores do Ensino Superior .....	79
Quadro 5 - Educação Ambiental no Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas.....	115
Quadro 6 - Educação e Diversidade no Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas..	117
Quadro 7 - Educação Ambiental no Curso de Tecnologia em Gestão do Turismo.....	120
Quadro 8 - Educação Ambiental no Curso de Saneamento Ambiental.....	121
Quadro 9 - Educação Ambiental no Curso de Licenciatura em Matemática .....	124
Quadro 10 - Educação Ambiental no Curso de Licenciatura em Química .....	126
Quadro 11 - Educação Ambiental no Curso de Tecnologia de Laticínios .....	130
Quadro 12 - Educação Ambiental no Curso de Ciência da Computação .....	133
Quadro 13 - Educação Ambiental nos Cursos Superiores do Campus Lagarto .....	137
Quadro 14 - Educação Ambiental no Curso de Gestão em Tecnologia da Informação .....	140
Quadro 15 - Educação Ambiental no Curso de Tecnologia em Agroecologia .....	144
Quadro 16 - Componentes Curriculares Optativos Não Ofertados .....	149
Quadro 17 - Itinerário Formativo da Colônia.....	159
Quadro 18 - Agrupamento das Motivações para a Docência .....	166
Quadro 19 - Presença da EA no Processo Formativo.....	174
Quadro 20 - Concepções de EA adotadas pelos docentes .....	177
Quadro 21 - Indícios de um processo de Construção de sujeito ecológico em curso .....	183
Quadro 22 - Estratégias Pedagógicas dos Professores .....	191
Quadro 23 - Aspectos da Identidade Profissional Docente da Colônia.....	213

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação Continuada dos Professores .....	163
---	-----

## LISTA DE SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET/CEFETs	Centro Federal de Educação Tecnológica/ Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIEASE	Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental de Sergipe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
CTSA	Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
CYCERE	<i>Cyprus Centre for Environmental Research &amp; Education</i>
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCSVS	Sistema de Coleta, Armazenamento e Visualização de Dados
EA	Educação Ambiental
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETFs	Escolas Técnicas Federais
FIC	Formação Inicial e Continuada
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GPER	Grupo de Pesquisa em Energias Renováveis
GPMAS	Grupo de Pesquisa em Meio Ambiente e Sociedade
GPSA	Grupo de Pesquisa em Saneamento Ambiental
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituições de Ensino Superior

IF/IFs	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFS	Instituto Federal de Sergipe/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
MEF	Modelo Emergente da Formação
MEP	Ministério da Proteção Ambiental
MHF	Modelo Hegemônico da Formação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PBL	Aprendizagem Baseada em Problemas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PD	Desenvolvimento Profissional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PLANFOR	Plano Nacional de Educação Profissional
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA	Política Nacional do Meio Ambiente
PPC/PPC's	Projeto Pedagógico do Curso/Projetos Pedagógicos do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
REFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
RS	Rio Grande do Sul
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>

SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Tecnologia da Informação
UNED - Lagarto	Unidade Descentralizada de Ensino de Lagarto

## SUMÁRIO

<b>1 AS ÁGUAS A SEREM MERGULHADAS: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS, POLÍTICOS E METODOLÓGICOS .....</b>	<b>20</b>
1.1 Entre Vozes e Correntes: caminhos metodológicos do mergulho .....	27
<b>2 DESBRAVANDO AS ÁGUAS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DO EDUCADOR AMBIENTAL NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS .....</b>	<b>41</b>
2.1 O Constructo do Mapeamento .....	42
<b>2.1.1 Descrição das Categorias .....</b>	<b>46</b>
2.2 Análise das Águas Estudadas: Estado do Conhecimento .....	48
<b>2.2.1 Publicações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações .....</b>	<b>51</b>
<b>2.2.2 Publicações da Base de Dados da SCOPUS .....</b>	<b>56</b>
<b>2.2.3 Considerações Sobre a Observação e Análise das Águas Estudadas.....</b>	<b>69</b>
<b>3 NECESSÁRIAS INSTRUÇÕES ANTES DO MERGULHO: A TRAJETÓRIA DOCENTE .....</b>	<b>71</b>
3.1 A Formação do Professor da Educação Superior.....	74
3.2 Trabalho Docente .....	79
3.3 Profissionalização Docente .....	85
3.4 Identidade Profissional Docente .....	90
<b>4 FORÇAS QUE MOVIMENTAM AS ÁGUAS: ECOPOLÍTICA, POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR E CURRÍCULO.....</b>	<b>96</b>
4.1 Políticas Públicas de Educação ambiental em Instituições de Ensino Superior .....	101
4.2 Currículo e Educação Ambiental .....	104
4.3 A Educação Ambiental no Currículo dos Institutos Federais .....	108
<b>4.3.1 A Educação Ambiental no Currículo do Instituto Federal de Sergipe.....</b>	<b>113</b>
4.3.1.1 A Educação Ambiental nos Componentes Curriculares dos Cursos Superiores do Campus Aracaju .....	114
4.3.1.2 A Educação Ambiental nos Componentes Curriculares dos Cursos Superiores do Campus Estância .....	129

4.3.1.3 A Educação Ambiental nos Componentes Curriculares dos Cursos Superiores do Campus Glória.....	129
4.3.1.4 A Educação Ambiental nos Componentes Curriculares dos Cursos Superiores do Campus Itabaiana .....	132
4.3.1.5 A Educação Ambiental nos Componentes Curriculares dos Cursos Superiores do Campus Lagarto.....	135
4.3.1.6 A Educação Ambiental nos Componentes Curriculares dos Cursos Superiores do Campus Propriá .....	139
4.3.1.7 A Educação Ambiental nos Componentes Curriculares dos Cursos Superiores do Campus São Cristóvão .....	142
4.3.1.8 Relatório de Mergulho nas Ementas dos Componentes Curriculares do Ensino Superior do IFS.....	147

## **5 O MERGULHO NAS MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE.....151**

5.1 Achados Preliminares: Uma Visão da Superfície .....	156
5.2 Além da superfície: ecos e silêncios na construção da identidade docente .....	164
<b>5.2.1 A motivação para a Docência .....</b>	<b>165</b>
<b>5.2.2 Presença da Educação Ambiental no processo formativo .....</b>	<b>173</b>
<b>5.2.3 Concepções de Educação Ambiental adotadas pelos docentes .....</b>	<b>176</b>
<b>5.2.4 Construção do sujeito ecológico.....</b>	<b>181</b>
<b>5.2.5 Experiências e atuação profissional relacionada à Educação Ambiental.....</b>	<b>189</b>
5.3 Do fundo às margens: respostas às inquietações da pesquisa .....	204
<b>5.3.1 Demandas curriculares relacionada à Educação Ambiental, a partir do contexto ecológico, no Ensino Superior do IFS .....</b>	<b>205</b>
<b>5.3.2 Concepções de Educação Ambiental adotadas e as suas possíveis influências na construção da identidade profissional de professores .....</b>	<b>206</b>
<b>5.3.3 Índícios de construção do sujeito ecológico e as suas possíveis influências na construção da identidade profissional de professores .....</b>	<b>208</b>
<b>5.3.4 Experiências e atuação profissional relacionada à Educação Ambiental.....</b>	<b>210</b>
<b>5.3.5 Influência da identidade profissional docente no trabalho dos professores.....</b>	<b>212</b>
<b>5.3.6 À profundidade das águas: validando ou refutando a tese defendida .....</b>	<b>215</b>

<b>6 RELATÓRIO COMPLEMENTAR DE MERGULHO: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS DA MERGULHADORA .....</b>	<b>217</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>221</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>237</b>
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA DE HISTÓRIA ORAL .....	237
<b>ANEXOS .....</b>	<b>238</b>
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP UFS .....	238
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP IFS .....	245

## 1 AS ÁGUAS A SEREM MERGULHADAS: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS, POLÍTICOS E METODOLÓGICOS

As discussões sobre a relação sobre o ambiente e o desenvolvimento econômico ganharam força nos anos 1980, quando o significado da palavra progresso envolvia o crescimento dos mercados atrelado às soluções para a degradação ambiental e para a problemática ambiental.

Vários movimentos sociais, partidos e sindicatos, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra e a Central Única dos Trabalhadores (CUT), passaram a incorporar a questão ambiental em suas atuações e representações. No espaço acadêmico, as pesquisas sobre o ambiente multiplicaram-se em várias áreas de estudo e diversos setores empresariais passaram a debater o tema e incorporar a questão ambiental em suas estratégias de *marketing*.

O debate sobre as questões relacionadas ao ambiente ganhou ainda mais impulso a partir da Constituição Federal de 1988, na qual há 19 menções indicando a plena garantia de defesa e proteção do meio ambiente (Brasil, 1988). Há inclusive, um capítulo específico sobre o Meio Ambiente, o capítulo VI, o que torna inequívoca a garantia de um meio ambiente ecologicamente equilibrado, enquanto direito fundamental dos cidadãos e que deve ser garantido pelo poder público e pela coletividade (Costa, 2021).

A partir daí, a questão ambiental tem sido foco de constante discussão, principalmente devido à percepção da necessidade de envolvimento da nessas discussões. Todavia, para que a prática da sustentabilidade surta efeito, é essencial que as ações governamentais sejam executadas com base na interconexão entre sociedade e governo, e que as diferentes esferas de governo (municipal, estadual e federal) sejam ativas e estejam alinhadas em seus objetivos. Ainda mais fundamental é uma educação capaz de formar cidadãos preocupados com as futuras gerações.

Nesse cenário, a Educação Ambiental (EA) torna-se elemento essencial para a formação humana plena, e, portanto, aspecto de grande relevância na Formação Inicial e Continuada (FIC) de diversos profissionais, principalmente para os professores. O despertar para o processo de educação a partir da perspectiva ambiental, visando sensibilizar a sociedade foi iniciado por Rachel Carson, em 1962, com a publicação da sua obra intitulada “Primavera Silenciosa”.

Em 1972, a Declaração de Estocolmo destacou a importância de um ambiente sadio tanto para gerações presentes como futuras. Em seguida, em 1975, foi criado o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), em defesa de uma EA continuada,

multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais. Em 1977, foi destacado na Conferência de Tbilisi que a “educação ambiental deve dirigir-se a todos os grupos de idade e categorias profissionais” (Tbilisi, 1977 *apud* Ibama, 1997).

No Brasil, foi em 1981 que a EA ganhou respaldo legal, por meio da publicação da Lei nº 6.938/1981, que dispôs sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) e estabeleceu que a EA precisa ser incluída em todos os níveis de ensino. Anos depois, em 1999 é instituída a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) que prevê que o objetivo principal da EA é a compreensão ambiental nas mais diversas dimensões – ecológica, econômica, social, cultural, política, ética e tecnológica – visando sensibilizar a coletividade para a defesa do meio ambiente e de todas as formas de vida (Brasil, 1999).

A EA pode estar presente em todas os componentes curriculares, com caráter transversal permanente e de forma interdisciplinar. Essa presença, por si só, não resolverá a crise socioambiental instaurada, mas pode interferir positivamente na formação de cidadãos conscientes dessa problemática ambiental e estimulá-los a tentar buscar soluções sustentáveis.

Neste trabalho, entendemos que a expressão “Educação Ambiental” se associa a uma área que, embora ainda em formação, já possui a sua identidade própria. Sendo assim, o termo “ambiental” não estaria apenas adjetivando a educação, mas comporia uma expressão alicerçada em uma área de base epistemológica própria.

Para compreender o mote da EA na atualidade e os requisitos para a atuação nesse processo educativo em ambientes de educação formal, frente ao processo de formação e identidade profissional, nos pautaremos, em seções posteriores desse texto, em autores como Carvalho (2004, 2006, 2017); Freire, Figueiredo e Guimarães (2016); Guimarães (2004, 2006), Loureiro (2004, 2009); Layrargues (2004, 2009, 2020); Layrargues e Lima (2011, 2014) e Tozoni-Reis (2001, 2002, 2003, 2008).

Sobre a expressão “Formação Ambiental”, Matos (2009, p. 209) argumenta que já se trata de um conceito que “expressa uma dimensão formativa pertencente à mesma categoria da formação pedagógica e da formação acadêmica/científica, que se constituem como dimensões tradicionais na formação de professores/as.”. O autor conclui ainda que, quando a formação de professores(as) contempla a formação ambiental como uma das suas dimensões formativas, podemos considerar esses professores(as) também como educadores(as) ambientais, eliminando, nesse caso, as possíveis diferenças existentes entre esses dois sujeitos.

Cabe destacar ainda que a formação de um(a) educador(a) ambiental não se constitui apenas através da formação ambiental. É importante que na sua formação haja articulação entre os conhecimentos pedagógicos, científicos e ambientais. Uma formação nesses parâmetros

corresponde à gênese do processo educativo ambiental, proposto por Tozoni-Reis (2002). Para essa autora, a formação do(a) educador(a) ambiental deve ser desenvolvida “na perspectiva da capacidade de integrar os conhecimentos e a cultura com a formação ambiental dos sujeitos ecológicos” (Tozoni-Reis, 2002, p. 92).

Alguns autores discutem a formação do educador (a) ambiental sob a ótica da construção da identidade do sujeito em formação, dentro de uma perspectiva psicossocial. Esse é caso de Carvalho (2006), que entende que a valorização social e educacional da formação ambiental é compreendida como um ideal para a formação identitária e, por isso, atitudes, valores, crenças e práticas ecologicamente orientadas convertem-se num valor ao mesmo tempo social e pessoal (Carvalho, 2006).

Em meio a esse contexto de expansão da formação profissional que contempla a dimensão ambiental, no ano de 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) que foram definidos pela Lei nº 11.892/2008 seu artigo 2º, como:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. (Brasil, 2008b)

Segundo o Art. 6º da referida lei, as principais características e finalidades dos Institutos Federais são educação profissional, educação verticalizada, estímulo ao empreendedorismo e ao desenvolvimento de tecnologias sociais. Merece destaque o tópico IX deste mesmo artigo, no qual é mencionado como finalidade da instituição, o desenvolvimento de tecnologias para a preservação do meio ambiente.

O IF no estado de Sergipe é denominado de Instituto Federal de Sergipe (IFS), que é uma instituição *multicampi*, que está vinculado ao Ministério da Educação (MEC), e tem natureza jurídica de autarquia, possuindo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Com base em sua lei de formação, Lei nº 11.892/2008, o IFS pode ofertar curso de nível médio e superior, incluindo cursos *lato sensu* e *stricto sensu*. Cada *campi* é composto por uma equipe diretiva representada por: Direção Geral, Gerência de Administração e Manutenção, Gerência de Ensino e estas gerências possuem diversas coordenações subordinadas (Brasil, 2008b).

Em sua concepção pedagógica de Educação Integrada, o IFS, preconiza em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), inserido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) com abrangência para os anos de 2020 a 2024, a “perspectiva de formação humana que busca integrar todas as dimensões da vida no processo educativo” (IFS, 2019, p. 63). E em

consonância, ao longo de cada ano, o IFS tem buscado desenvolver atividades formativas tais como palestras e oficinas visando promover formação para técnicos administrativos, professores e alunos, segundo informações contidas no PDI supracitado (IFS, 2019, p. 69).

Ainda em sua lei de constituição, Lei nº11.892/2008, os professores da rede são enquadrados como Professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). Uma das particularidades dessa carreira é a diversidade de níveis de ensino em que o professor poderá atuar em: formação inicial e continuada de trabalhadores (“Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego” - PRONATEC, FIC e “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos” - PROEJA), Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), na Educação Técnica (Cursos Técnicos Integrados<sup>1</sup> ao Ensino Médio, Cursos Técnicos na modalidade concomitante<sup>2</sup> e/ou subsequente<sup>3</sup>) e em Educação Tecnológica (Graduação e na Pós-Graduação).

Essa característica marcante dos docentes do IFS exige desses profissionais um arcabouço de saberes provenientes de fontes diferenciadas e que devem ser mobilizados de forma adequada ao entendimento do seu público-alvo.

O interesse pelo IFS e a sua definição como *locus* desta pesquisa, justifica-se por aspectos técnicos, mas também tem uma motivação pessoal. O critério técnico da escolha baseia-se no fato do IFS: ser uma instituição federal que pode ofertar cursos de nível médio, superior e pós-graduação; possuir compromisso com a questão ambiental definido em sua lei de criação e por ofertar vários cursos com temas voltados ao meio ambiente. Endossou essa decisão ainda, a previsão de criação de diversos outros cursos com ligação com a área ambiental, no quinquênio 2020- 2024, conforme PDI vigente.

O fato de ser servidora do IFS com enquadramento funcional de Professora de EBTT e atuar na perspectiva da EA em componentes curriculares nesta instituição, não apenas demarca o meu lugar de fala, como também, é a motivação pessoal para a escolha desse *locus* de pesquisa.

---

<sup>1</sup> Cursos Técnicos Integrados são aqueles cursos em que o discente estuda o Ensino Médio junto com a formação técnica (Brasil, 2008a).

<sup>2</sup> Nessa forma de ingresso, o discente cursa as disciplinas de formação técnica no IFS enquanto estuda o Ensino Médio em outra instituição. Ou, ainda se o aluno já tiver concluído o Ensino Médio, faz apenas as disciplinas técnicas no IFS. Para concorrer às vagas desse tipo de curso, o candidato precisa ter o Ensino Médio completo ou, pelo menos, a primeira série do Ensino Médio concluída na data da matrícula (Brasil, 2008a).

<sup>3</sup> Cursos Técnicos Subsequentes são aqueles em que o aluno estuda apenas o Curso Técnico no IFS, para ingressar nessa modalidade, o estudante precisa já ter concluído o Ensino Médio na data da matrícula (Brasil, 2008a).

Em qualquer instituição de ensino, inclusive no IFS, o docente exerce um importante papel no processo organizacional de contribuir ativamente para o atendimento de pressupostos jurídicos que tocam a questão ambiental. Em especial, os docentes que trabalham com a EA em componentes curriculares do ensino.

Considerando essa importância do docente e entendendo que a atuação profissional docente não é única, visto que envolve a pessoa e o contexto no qual está imersa, Pimenta (2012) acredita que a identidade profissional docente é altamente influenciada pelos aspectos sociais, pessoais e cognitivos do professor. Além da identidade profissional, outros aspectos podem influenciar a atuação docente, como a FIC, que gera impactos nos saberes e práticas dos professores.

Todavia, para darmos continuidade ao trajeto discursório da problemática desta pesquisa, é necessário salientar que os preceitos que embasam as nossas ideias sobre a trajetória docente, serão discutidos, a partir de Dubar (2005, 2009, 2012); Silva (2012); Ramalho e Nuñez (2014); Gatti (1996), Nóvoa (2000, 1999, 1995) e Tardif (2002).

O processo identitário dos professores é dinâmico e está relacionado ao seu cotidiano através de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas angústias e anseios, de sua prática, do sentido que tem o “ser” professor ou professora. A categoria docente é marcada pela heterogeneidade, seja no espaço do trabalho, ou mesmo pela posição institucional e profissional ocupada e é por esse motivo que Gee (2000) defende que o estudo da identidade se revela como uma importante ferramenta para a compreensão do universo escolar, da própria sociedade e do indivíduo e que o desenvolvimento dessa identidade ocorre como um processo em andamento, um processo de interpretar a si mesmo como um certo tipo de pessoa e ser reconhecido como tal em determinado contexto.

Nóvoa (1995, p. 16), ao se reportar à identidade docente, aduz que “é mais adequado falar em processo identitário”, o qual se relaciona à pessoa e ao profissional. Ele entende que esse processo identitário é constituído na forma como cada um se sente e se diz professor, como atua no ensino e na construção de sua autonomia. Para esse autor, “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação” (Nóvoa, 1995, p. 9).

Silva (2012) entende que identidade e diferença possuem estreita relação de dependência, pois não se pode conceber a identidade fora da relação com o outro. Para ele, é na diferença que se consegue afirmar plenamente quem se supõe ser, mesmo que essa afirmação seja sempre incompleta. A forma como a identidade é manifestada diariamente, tem a tendência de omitir a relação com a diferença, levando a uma ideia de afirmação da identidade, ou ainda,

de algo fechado e acabado. Contudo, quando se diz “o que somos” significa dizer também “o que não somos”.

Esse pensamento de Silva (2012) guarda a motivação da dicotomia contida no início do título desse trabalho: “Sobre o ser e o não ser”. No fim da busca da identidade profissional docente dos professores que atuam na perspectiva da EA em componentes curriculares do Ensino Superior do IFS, teremos encontrado também aquilo que não os identificam. Ao descobrirmos quem eles são, em relação aos aspectos estudados, também desbravaremos aquilo que eles não são.

Tardif (2002) também discorre sobre a questão da identidade docente e coaduna com a inseparabilidade do eu pessoal e do eu profissional. Para ele é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Essa historicidade se expressa e se imprime nos saberes profissionais dos professores, e mais especificamente nos saberes experienciais adquiridos na formação e no início da carreira, que são, parcialmente, uma reativação, mas também uma transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização (Tardif, 2002).

Os estudos referentes ao desenvolvimento da identidade profissional de professores que trabalham com a EA em componentes curriculares do ensino ainda são incipientes, apesar dos esforços da comunidade acadêmica em proporcionar reflexões e análises sobre diversos prismas da EA. A escassez de resultados na busca dessa temática específica, sobretudo entre os docentes do IFS, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e outras plataformas científicas, justifica e motiva esse estudo. Na segunda seção desta tese, apresentaremos um estudo de estado do conhecimento sobre o tema em questão que corrobora com essa justificativa.

Todavia, há produções científicas importantes sobre componentes da temática a ser estudada nesta pesquisa. Dickmann e Henrique (2017) estudaram a formação inicial de educadores ambientais. Freire e Rodrigues (2020) estudaram a formação de professores e educadores ambientais a partir de diálogos generativos para a *práxis*. Brito e Feitosa (2020) fizeram algumas reflexões sobre a formação de professores atuantes como educadores ambientais mediante a abordagem crítica, contextualizando a temática a partir do cenário da EA na atualidade e da identidade docente. Nascimento *et al.* (2021) investigaram a emergência do educador ambiental crítico a partir da formação docente salientando a importância do saber socioambiental na construção de projetos de intervenção coletivos.

Com o intuito de colaborar com desenvolvimento dessa problemática, a questão principal em que se apoia este estudo é: Como a identidade profissional docente influencia o trabalho dos professores que atuam no ensino de componentes curriculares relacionados à EA nos cursos superiores do IFS?

Com isso, a fim de contribuir com as reflexões sobre identidade profissional docente e colaborar para o fortalecimento da sustentabilidade ambiental através da EA, além de ressaltar o trabalho docente na complexidade e na extensão que merecem, o objetivo geral desta pesquisa é compreender a influência da identidade profissional docente no trabalho dos professores que atuam no ensino de componentes curriculares relacionados à EA, em cursos superiores do IFS.

Tomando como referências, o problema e o objetivo desta pesquisa, já anunciados, pretendemos mais especificamente:

- I) Identificar quais as demandas curriculares relacionada à Educação Ambiental, a partir do contexto ecológico, no ensino superior do IFS;
- II) Apreender as concepções de Educação Ambiental adotadas e suas influências na formação da identidade profissional de docentes responsáveis por componentes curriculares voltados à área no Ensino Superior do IFS;
- III) Identificar indícios da construção do sujeito ecológico e suas implicações na identidade profissional desses docentes;
- IV) Analisar as experiências e a atuação profissional dos professores de componentes curriculares em Educação Ambiental no Ensino Superior do IFS, bem como sua relação com essa área.

Face a estas primeiras problematizações acerca do objeto de estudo desta pesquisa, entendemos que a identidade profissional docente é altamente influenciada pelos aspectos sociais, pessoais e cognitivos do professor, além de sua formação inicial e continuada, que por sua vez, geram impactos na construção do sujeito ecológico, na atuação profissional e nas concepções e experiências em EA. Em consonância com esse entendimento, a tese aqui defendida é de que a atuação profissional dos professores que trabalham com a perspectiva da EA, nos componentes curriculares dos cursos superiores do IFS, sofre influências de suas identidades profissionais, marcadas por lacunas na construção do sujeito ecológico. O sujeito ecológico seria uma transmutação do sujeito ecológico<sup>4</sup> Layrargues (2020) entende que no

---

<sup>4</sup> Carvalho (2004) define da seguinte forma o sujeito ecológico: “Esse modo ideal de ser e viver orientado pelos princípios do ideário ecológico é o que chamamos de sujeito ecológico. O sujeito ecológico é um ideal de ser que

novo contexto político brasileiro, o sujeito ecológico precisa ser atualizado a partir da nova realidade e precisa se investir da militância política na esfera pública, cobrando responsabilidade do Estado, como mais uma forma importante do eco cidadão contribuir com a construção do caminho da sustentabilidade. Sobre o perfil do sujeito ecológico, Layrargues (2020, p. 61) explica:

Aquele que além da coerência entre os princípios e os comportamentos ecologicamente éticos, também luta pela defesa ambiental, se coloca como um cidadão manifestamente contrário às forças da insustentabilidade. Não é aquele que apenas incorpora novos comportamentos ecológicos no seu ambiente doméstico ou do trabalho, mas também luta pelos direitos ambientais.

O sujeito ecológico não desmerece o conceito de sujeito ecológico cunhado por Carvalho (2004), mas em seu repertório identitário, inclui a ação política, “buscando a superação da visão hegemônica que eternamente responsabiliza o indivíduo atomizado pelas respostas à crise ambiental” (Layrargues, 2020, p. 64). Ainda para o autor, diante dos novos tempos, torna-se imperativo à EA concentrar esforços na formação do sujeito ecológico (Layrargues, 2020).

### **1.1 Entre Vozes e Correntes: caminhos metodológicos do mergulho**

Nesta subseção, apresentamos o percurso metodológico que sustentou o mergulho nas memórias e experiências dos(as) docentes participantes desta pesquisa. Inspirada pela metáfora do mergulho — que atravessa esta tese como forma de acesso às profundezas da identidade profissional docente —, a escuta sensível foi a bússola que guiou cada etapa desse processo investigativo.

A escuta sensível aqui mencionada não se restringe ao ato de ouvir, mas se configura como atitude metodológica, ética e política de acolhimento da fala do outro, reconhecendo a memória como espaço de disputa e de construção de sentidos. Ao navegar por correntes que

---

condensa a utopia de uma existência ecológica plena, o que também implica uma sociedade plenamente ecológica. O ideal de ser e de viver em um mundo ecológico se vai constituindo como um parâmetro orientador das decisões e escolhas de vida que os ecologistas, os educadores ambientais e as pessoas que aderem a esses ideais vão assumindo e incorporando, buscando experimentar em suas vidas cotidianas essas atitudes e comportamentos ecologicamente orientados”. (p. 65)

ora fluem, ora resistem, construímos um mapa que não se pretende fixo, mas que acompanha o movimento das marés identitárias desses(as) sujeitos, entrelaçadas às tensões e possibilidades da EA.

Em virtude das questões e dos objetivos desta pesquisa, a abordagem metodológica aqui adotada tem natureza qualitativa para a investigação e para o relato analítico dos dados coletados (Minayo, 2012). Optamos pela vertente qualitativa por entender que essa abordagem possibilitaria a compreensão dos sentidos construídos pelos professores sobre suas próprias identidades e práticas no decorrer de suas trajetórias de vida. Cremos na eficiência que os dados descritivos obtidos pelo pesquisador diretamente com seus objetos de estudo possuem. Para tornar exequível esta pesquisa, foram delimitados os aspectos metodológicos abaixo descritos.

Sobre os objetivos geral e específicos já apresentados anteriormente, é importante demarcar e justificar duas decisões metodológicas: a seleção dos professores que atuam na perspectiva da EA em componentes curriculares apenas do Ensino Superior do IFS e o corte temporal (2021 e 2022) da investigação proposta.

A PNEA (Lei nº 9.795/99) em seu artigo 9º, prevê a EA em todos os níveis e modalidades do Ensino Formal: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio); Educação Superior; Educação Especial; Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos. Mas o primeiro parágrafo do artigo 10 do dispositivo citado acima, preconiza que a EA não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino. Nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas para o aspecto metodológico da EA, a criação de disciplina específica é facultado, conforme segundo parágrafo do mesmo artigo (Brasil, 1999).

Os artigos 7º e 8º do Marco Legal da Educação Ambiental, Resolução CNE nº 02/2012, ratificam essas diretrizes. E no primeiro parágrafo do artigo 19, encontramos a exigência da inclusão da dimensão ambiental nos cursos de licenciatura. No artigo 20, desta mesma resolução, há a recomendação de que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e as normas para os cursos e programas de Educação Superior devem, na sua necessária atualização, prescrever o adequado para essa formação, referindo-se à dimensão ambiental (Brasil, 2012b).

Considerando o ensino formal, atualmente, o IFS oferta em caráter regular o Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico, curso Técnico Subsequente, cursos Superiores de Tecnologia, Licenciaturas e Bacharelados, além de cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Entretanto, no arcabouço legal que rege o ensino formal da dimensão ambiental, encontramos exigência e recomendação de componentes curriculares de ensino, específicos,

apenas para os cursos superiores. Sendo assim, resolvemos investigar o proposto no objetivo geral e específicos desta pesquisa, apenas nos cursos superiores ofertados pelo IFS.

Como já mencionado, uma outra decisão que necessita de esclarecimentos é o corte temporal adotado, visto que o desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador. Dessa forma, adotamos que os componentes curriculares mencionados nos objetivos desta pesquisa terão sido ofertados nos anos de 2021 e 2022.

Esse critério de escolha pauta-se no que prevê o artigo 40 da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), que trata da formação docente exigida para os professores EBTT, que é o enquadramento profissional dos professores efetivos que atuam no IFS. Essa normativa determina que a formação inicial para a docência no âmbito da instituição seja em cursos de licenciatura ou graduação em bacharelado acrescido de curso de formação pedagógica. O 3º parágrafo desse mesmo artigo estabeleceu que o prazo para cumprimento da exigência da formação pedagógica para os docentes não licenciados e em efetivo exercício na profissão encerrar-se-ia no fim do ano de 2020. Logo, entendemos que a partir de 2021 todos os professores bacharéis da rede, já teriam cumprido os requisitos legais para o exercício da docência (Brasil, 2012a).

Destarte o ano 2021 ainda ter sido muito afetado pela Pandemia do Novo Corona Vírus, a sua inclusão no corte temporal desta pesquisa não é inviável, visto que não houve retração de oferta de componentes curriculares no IFS, uma vez que as ofertas aconteceram na modalidade de ensino remoto.

É importante salientar que o IFS tem heranças históricas do ensino eminentemente técnico que outrora ofertava na condição de Escola Técnica e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Assim sendo, os docentes dessa instituição, em virtude do alto grau de tecnicidade dos cursos ofertados, em sua maioria, possuem formação inicial com bacharelado e não em licenciatura.

Considerando que Pimenta (2012) afirma que os cursos de formação inicial se apresentam como importante contributo para o processo identitário profissional docente e entendendo que a partir do ano 2021, todos os docentes do IFS estariam em paridade legal para o exercício da docência, estabelecemos esse ano como corte temporal inicial da pesquisa. O ano de 2022 foi definido como final do interstício a ser estudado porque a produção de dados foi iniciada no início do ano 2023. O método de pesquisa adotado é a História Oral. Meihy e Holanda (2007, p.15) definem essa metodologia como um “conjunto de procedimentos que se

inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas”. Os autores entendem que a História Oral é uma prática de obtenção de narrativas feita através do uso de meios eletrônicos e destinada a coletar testemunhos, propiciar análises de processos sociais do presente, e facilitar o conhecimento do meio imediato.

Para eles, a História Oral é também um “processo sistêmico de uso de entrevistas gravadas, vertidas do oral para o escrito, com o fim de promover o registro e uso de entrevistas” (Meihy; Holanda, 2007, p. 19).

Os autores Ribeiro e Oliveira (2018, p. 416) nos apresentam uma definição mais teórica da História Oral. Eles definem o método como:

um trabalho de pesquisa atento ao diálogo e à colaboração de sujeitos, que considera suas experiências, memórias, identidades e subjetividades, para a produção do conhecimento. Neste trabalho acontecem intervenções e mediações e se dá a construção de narrativas. A partir do registro de tais narrativas e de sua transposição do oral para o escrito é possível sistematizar estudos referentes à experiência de pessoas, de grupos e de instituições.

Quando optamos pela História Oral Temática, especificamente, pensamos em rever os percursos formativos trilhados pelos professores que trabalham com a EA em componentes curriculares do ensino superior do IFS por meio do olhar deles mesmos sobre si e através de suas histórias, sem termos a pretensão de reconstruir histórias e nem elaborar juízos de valor.

A História Oral Temática é rica em técnicas qualitativas, pois busca em uma subjetividade moderada, a partir de um assunto específico e predeterminado, estabelecer métodos de análise das vivências concretas de um ser humano concreto, além de serem levados em consideração os sonhos, angústias, expectativas e uma gama de sentimentos próprios que contribuíram para a construção do trabalho individual e também que deixaram marcas na coletividade.

Vislumbramos nessa metodologia, a possibilidade de um diálogo entre o individual e o social, pois concordamos com Moita (1992, p. 116) que afirma que “só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos”.

Existe uma estreita relação entre História Oral e identidade, conforme é destacado por Joutard (2000). Na medida em que as pessoas entrevistadas elaboram os seus relatos, elas estão construindo e tecendo a própria história, estão entendendo e compreendendo as suas identidades. A lembrança que se tem do passado é sempre constituída de fragmentos, nunca de um constructo detalhado e acabado. Esses fragmentos de passado são reunidos, ordenados e

interligados no momento da narrativa, sendo que, quem narra lhes confere um sentido, a partir da racionalidade.

A dinâmica supracitada é também realizada pelo pesquisador, pois, quando redige a sua análise, faz exercício semelhante e isso lhe permite uma elaboração e reelaboração da sua própria identidade<sup>5</sup>.

Meihs e Holanda (2007) utilizam o termo “comunidade destino” para representar todos aqueles que de alguma forma se relacionam ao tema estudado. A comunidade de destino se subdivide em colônias. A colônia é o grupo do qual poderão emergir os entrevistados ou a(s) rede(s) de entrevistados, que por sua vez é (são) o(s) grupo(s) de pessoas formado(s) por indicação dos colaboradores da pesquisa no decorrer do trabalho. Dessa forma, a comunidade de destino definida para esta pesquisa são os professores do IFS e a colônia, que é o recorte da comunidade de destino selecionada, são os professores que trabalham com a EA em componentes curriculares no Ensino Superior, de todos os *campi*, do IFS.

Quanto aos critérios para definição de quantidade de participantes a serem pesquisados, entendemos que tal decisão está relacionada à escolha da metodologia adotada. Como neste estudo, a História Oral é tomada como um método de pesquisa, defendemos, então, a não exigência mínima de quantidade. Esse nosso posicionamento encontra respaldo na compreensão de que os pesquisados não devem ser considerados como “unidades estatísticas”, conforme afirma Alberti (2004), mas sim como pessoas humanas de valor inestimável, as quais representam um referencial qualitativo “em função de sua relação com o tema estudado” (Alberti, 2004 p. 32).

O IFS possui 9 *campi* localizados nos municípios de Aracaju, Estância, Nossa Senhora da Glória, Itabaiana, Lagarto, Propriá, São Cristóvão, Nossa Senhora do Socorro e Tobias Barreto. Destes, apenas os *campi* Tobias Barreto e Nossa Senhora do Socorro não ofertam cursos de graduação. O Quadro 1 apresenta todos os cursos de Tecnologia, Licenciatura e Bacharelado ofertados por cada *campi*.

**Quadro 1 - Cursos Superiores ofertados pelo IFS**

<b>Cursos Superiores ofertados pelo IFS</b>				
<b>Campus</b>	<b>Cursos de Tecnologia</b>	<b>Cursos de Licenciatura</b>	<b>Cursos de Bacharelado</b>	<b>Total por Campus</b>
<b>Aracaju</b>	-Análise e Desenvolvimento de Sistemas	-Matemática -Química	-Engenharia Civil	06

<sup>5</sup>É conveniente destacar que sou professora efetiva do IFS e que atuo na perspectiva da EA em componentes curriculares ofertados em cursos superiores dessa instituição de ensino. Assim, se não fosse a pesquisadora, poderia ser um sujeito de estudo dessa pesquisa. Logo, ao ouvir as narrativas dos meus pares e analisá-las à luz da literatura que embasa esse estudo, terei a oportunidade de ver e rever a minha própria identidade profissional.

	-Gestão de Turismo -Saneamento Ambiental			
<b>Estância</b>	-	-	-Engenharia Civil	01
<b>Glória</b>	-Tecnologia em Laticínios	-	-	01
<b>Itabaiana</b>	-Tecnologia em Logística	-	-Ciência da Computação	02
<b>Lagarto</b>	-Tecnologia em Automação Industrial	-Física	-Arquitetura e Urbanismo -Engenharia Elétrica -Sistemas de Informação	05
<b>Propriá</b>	-Gestão de Tecnologia da Informação	-	-	01
<b>São Cristóvão</b>	-Tecnologia em Agroecologia -Tecnologia em Alimentos	-Ciências Biológicas	-	03
<b>Total</b>	-	-	-	19

Fonte: Baseado em IFS (2023)

A análise do Quadro 1 revela que o IFS oferece 9 (nove) cursos de Tecnologia, 4 (quatro) Licenciaturas e 6 (seis) bacharelados. Totalizando a oferta de 19 cursos de graduação. Vale ressaltar que os *campi* Socorro e Tobias Barreto não aparecem no Quadro 1, por não ofertarem cursos superiores.

Com o objetivo de entender as demandas curriculares da EA no IFS, analisamos os Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de todos os cursos apresentados no Quadro 1, a fim de identificar a presença da EA nos currículos propostos. A seleção dos componentes curriculares que foram minuciosamente analisados foi feita por meio da observação exaustiva das ementas previstas nos PPC's de cada curso, a partir da observação de componentes que trouxessem o termo "Educação Ambiental" em seus títulos e/ou conteúdo. Identificamos 14 componentes curriculares que atendiam aos critérios de seleção previstos nesta pesquisa e essa análise compõe a seção 4 desta tese.

Após a análise desses componentes curriculares, buscamos reconhecer quais professores, com vínculo efetivo na instituição, os ministraram nos períodos letivos 2021-1, 2021-2, 2022-1 e 2022-2. Esses professores compuseram a nossa colônia de estudo, que foi representada por 17 professores do IFS, lotados em diferentes *campi*. Sobre essa colônia, cabem duas ressalvas importantes. Considerando que, eu, pesquisadora principal desse estudo, integrava essa colônia por ter ministrado um componente curricular que se articula com a EA no curso de Saneamento Ambiental do Campus Aracaju, no qual sou efetivamente lotada, no corte temporal previsto para essa pesquisa, entendi que não conseguiria desempenhar, concomitantemente, os papéis de pesquisadora e sujeito de pesquisa. Logo, optei pela exclusão da minha história de vida para fins de análise. Ademais, a pesquisa apresentada não se configura como uma investigação de natureza participante, o que impossibilita a inclusão da própria pesquisadora enquanto sujeito da pesquisa.

Ainda sobre essa colônia, convém destacar que um de seus integrantes, entendeu que apesar de ministrar um componente curricular elegível para a pesquisa, não conseguiria contribuir com ela e decidiu usar o seu direito discricionário de não participar da entrevista. Assim, da colônia composta por 17 professores, produzimos dados com 15 deles. Foram 15 histórias de vidas cheias de significantes e significados, analisadas com todo respeito devido, à luz da metodologia proposta pelo método de História Oral Temática.

No Quadro 2 apresentamos um resumo do itinerário metodológico que escolhemos para alcançar os nossos objetivos de pesquisa.

**Quadro 2 - Resumo Metodológico da Pesquisa**

<b>Resumo Metodológico da pesquisa</b>			
<b>Aspectos da Pesquisa</b>		<b>Base Teórica</b>	<b>Critério de Seleção (Quando se Aplicar)</b>
<b>Natureza dos dados</b>	Abordagem Qualitativa	Pesquisa qualitativa é uma abordagem de pesquisa que estuda aspectos subjetivos de <b>fenômenos sociais</b> e do comportamento humano (Ludke; André, 2018).	Não se aplica
<b>Objetivos metodológicos</b>	Pesquisa Exploratória	Os estudos exploratórios buscam entender o problema de pesquisa e coletar as informações necessárias sobre o objeto a ser estudado (Gil, 2006; Mattar, 1994).	Não se aplica
<b>Fontes de informação</b>	Pesquisa de Campo (IFS)	A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto (Gonsalves, 2001).	Não se aplica
<b>Lócus de Pesquisa</b>	Instituto Federal de Sergipe	Depois de escolhido o tipo de pesquisa, é necessário escolher o lócus da pesquisa, que é lugar onde se estudará determinado fenômeno (Ludke; André, 2018).	Ser uma instituição de ensino de nível federal que possui compromissos com o meio ambiente previstos em sua lei de formação (Lei 11.892/2008); Por ofertar diversos cursos com temática ambiental; E por possuir várias metas relacionadas ao meio ambiente no PDI (2020-2024).
<b>Sujeitos da Pesquisa</b>	Professores Efetivos de Componentes Curriculares do Ensino Superior de todos os <i>Campi</i> do IFS que se correlacionem com a Educação Ambiental	O sujeito tem signos e está em transformação, é portador de voz que se forma e se modifica em meio a relações dialógicas E essas relações dialógicas dão origem a modos cada vez mais complexos de constituição e organização da subjetividade. (Bolívar, 2001; (Clandinin; Connelly, 1991).	- PNEA (Lei 9.795/99) - O artigo 19º do Marco Legal da Educação Ambiental (Resolução CNE 02/2012) traz a exigência da inclusão da dimensão ambiental nos cursos de licenciatura e em seu artigo 20 afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais e as normas para os cursos e programas de Educação Superior devem, na sua

			necessária atualização, devem prescrever o adequado para essa formação (ambiental).
<b>Corte Temporal</b>	2021 e 2022	O desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado. Fenômeno por parte do pesquisador. Esse corte define o campo e a dimensão em que o trabalho desenvolver-se-á, isto é, o território a ser mapeado (Manning, 1979, p.668).	Artigo 40 da Resolução CNE/CBE nº06/2012 (esse dispositivo determina que a formação inicial para a docência no âmbito dos IF's seja cursos de licenciatura ou bacharelado acrescido de curso de formação pedagógica ou certificação da experiência docente) com prazo de cumprimento até o fim de 2020.
<b>Método/ Procedimentos de Produção dos dados</b>	História Oral Temática	A História Oral utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana (Freitas, 2006; Alberti, 2004)	Não se aplica

Fonte: Autora (2022)

O instrumento de produção de dados típico da História Oral, segundo Freitas (2006) e Alberti (2004) é a entrevista, sendo possível, entretanto, o uso de outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana. Essas autoras coadunam com a ideia de que as entrevistas constituem a base da História Oral.

Lang (1996) descreve as entrevistas de História Oral explicitando que elas consistem em uma conversação entre o pesquisador e o narrador, no qual o entrevistado é a fonte dos dados, na medida em que, ele conta sua história ou dá o seu depoimento, mesmo não sendo ele próprio, o objeto de estudo. O principal insumo para o trabalho do pesquisador é a narrativa do indivíduo entrevistado, pois é por meio dela que o pesquisador tenta apreender as relações sociais em que o fenômeno relatado e seu narrador estão inseridos.

Alberti (2004) segue a mesma linha de pensamento de Lang (1996) quando argumenta que a narrativa é um dos principais alicerces da metodologia de História Oral, que se presume a gravação de entrevistas de caráter histórico e documental com atores e/ou testemunhas de instituições, conjunturas, acontecimentos e estilos de vida da história contemporânea. Ao contar suas memórias e experiências, o entrevistado escolhe e organiza os acontecimentos de acordo com seus referenciais do tempo presente, concedendo a esses fatos um sentido, e transfigurando aquilo que foi vivido em linguagem. As entrevistas de História Oral mostram o trabalho da linguagem em registrar imagens que retomem e ressignifiquem a experiência.

A entrevista de História Oral deve ser vista como uma das etapas do projeto. Logo depois da definição do tema e da realização de uma revisão bibliográfica sobre o assunto, é

importante elaborar um roteiro geral ou temático, amplo e abrangente, para conduzir todas as entrevistas. A intenção não é aplicar esse roteiro com rigidez, visto que cada entrevista tem sua própria dinâmica e isso precisa ser respeitado. Todavia, o roteiro pode ajudar a garantir uma certa padronização dos documentos produzidos nas transcrições, além de orientar os pesquisadores, para que questões consideradas importantes sejam efetivamente abordadas pelos entrevistados (Freitas, 2006). Sobre a análise dos dados levantados a partir da História Oral, Meihy (1996b), explica que a entrevista deve passar pelos processos chamados de transcrição, textualização e transcriação antes de se tornar um documento válido para o historiador. Para Thompson (2002) o termo mais adequado para descrever a constituição final das lembranças dos entrevistados é composição, visto que compomos os dados de nossa memória com signos e significados diferentes, ainda que traduzindo noções comuns ao grupo social ao qual pertencemos.

A transcrição é a etapa do processo da História Oral onde ocorre a mudança da gravação do estado oral para o escrito. Apesar de alguns pesquisadores defenderem a transcrição absoluta, que implicaria a passagem completa dos diálogos e sons tal como foram captados nas entrevistas (incluindo ruídos e barulhos independentes da entrevista), Meihy (1996a), entende que a transcrição “palavra por palavra” não corresponde à realidade da narrativa, visto que há entonações, palavras de duplo significado ou utilizadas de forma figurada, lágrimas, pausas significativas, gestos e todo o contexto do ambiente que não ficam gravados. Por esses motivos, ele defende que a entrevista deve ser editada. E o que deve vir a público é um texto esculpido, no qual a interferência do pesquisador fique clara e direcionada à melhoria da composição, a partir das outras duas etapas no trabalho de transcrição – a textualização e a transcriação.

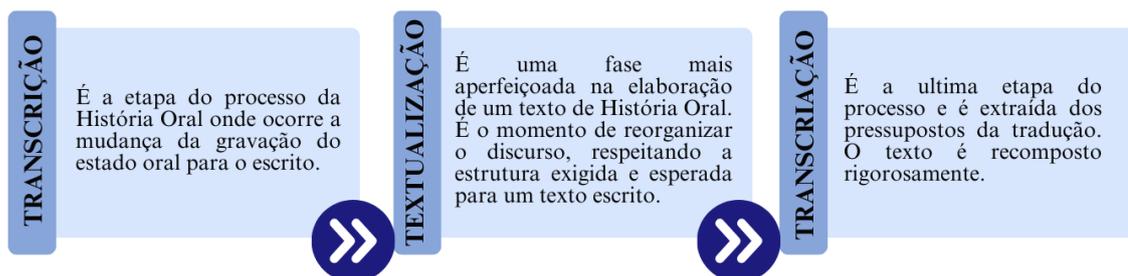
A textualização é uma fase mais aperfeiçoada na elaboração de um texto de História Oral. É o momento de reorganizar o discurso, respeitando a estrutura exigida e esperada para um texto escrito. Nessa etapa retira-se a voz do entrevistador e são eliminadas as suas perguntas, que são consubstanciadas nas respostas. O narrador assume no texto a exclusividade da primeira pessoa. Ainda nessa etapa, Meihy (1996a) sugere que palavras-chave sejam grifadas e que seja feita uma reorganização cronológica da entrevista, a fim de proporcionar uma maior lógica e entendimento do texto.

A transcriação é a última etapa desse processo e é extraída dos pressupostos da tradução. O texto é recomposto rigorosamente. Meihy (1996a) aduz que há realmente interferência do autor no texto. E confirma esse pensamento ao afirmar que “o fazer do novo texto permite que se pense a entrevista como algo ficcional (...), com isso valoriza-se a narrativa enquanto um elemento comunicativo” (Meihy, 1996a, p. 31). O autor admite que reeditar essas entrevistas é

um trabalho hercúleo, no qual podem ocorrer situações variadas, e muitas vezes será necessária a complementação de palavras e frases que não foram mais que insinuadas. Destarte, Meihy sobreavisa que quando essa prática for utilizada, é necessária a validação das entrevistas por parte dos depoentes.

É importante destacar que esse posicionamento de Meihy (1996a) não se trata de um consenso sobre a maneira de realizar transcrição em História Oral. Para alguns autores, existem formas alternativas que não correspondem nem à transcrição absoluta e nem à transcrição. Ichikawa e Santos (2003) ao relatarem suas experiências com a História Oral, afirmam que quando se vai trabalhar com entrevistas de História Oral sem a publicação delas, na íntegra, é suficiente trabalhar com transcrições completas, fazendo menção a interrupções, eventos que interferiram na entrevista e a momentos de emoção, risos ou gestos mais significativos. A figura 1 apresenta um resumo da sistematização das entrevistas de História Oral.

**Figura 1 - Sistematização das Entrevistas de História Oral**



Fonte: Autora (2023) com base nas ideias de Meihy (1996a)

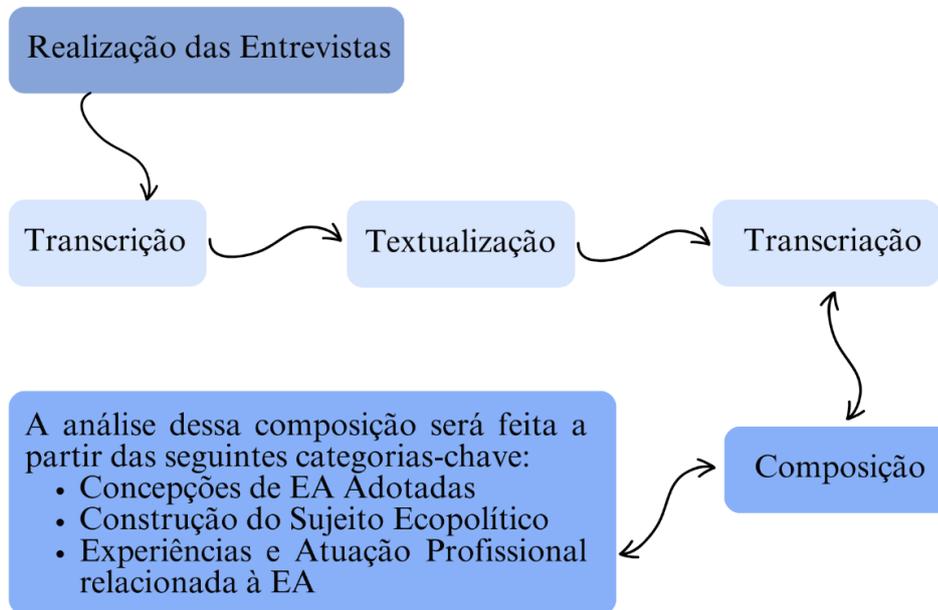
Gomes (2004) sugere que a análise de dados oriundos da História Oral deve ser feita a partir de categorias-chave que correlacionam o material empírico com os elementos conceituais. Entende-se categoria como:

[...] conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si [...] empregadas para se estabelecer classificações. [...] trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. (Gomes, 2004, p. 70).

Amparadas nesses autores, a produção de dados desta pesquisa foi feita por meio de entrevistas, que foram gravadas com a devida autorização dos entrevistados, posteriormente, foram transcritas, textualizadas e alguns trechos foram transcritos. A análise dessa composição foi feita a partir de categorias-chave. As categorias definidas para os nossos objetivos de pesquisas foram: Concepções de Educação Ambiental Adotadas - Construção do Sujeito Ecológico - Experiências e Atuação Profissional relacionada à Educação Ambiental.

Essas categorias serão descritas nas páginas 43 a 45, na segunda seção desta tese. A figura 2 apresenta o esquema metodológico escolhido para o nosso trabalho com a História Oral.

**Figura 2** - Esquema de Ações para trabalho com História Oral



Fonte: Autora (2023).

Como primeira etapa de pesquisa, foram desenvolvidas a revisão bibliográfica e a pesquisa documental. A revisão bibliográfica objetivou rastrear teorias e concepções debatidas nos campos de estudo. Já a pesquisa documental compôs a etapa exploratória, centrada em documentos (Resoluções, Leis, PPC's e Ementas). Ao fim desta etapa, tivemos a seleção dos 14 componentes curriculares do Ensino Superior do IFS que abordaram a dimensão da EA em seu conteúdo e conseqüentemente, foi possível identificar os 15 participantes da colônia escolhida.

Posteriormente, esses sujeitos foram convidados a participar da pesquisa e a fase de entrevistas foi iniciada. É importante salientar que todos os cuidados recomendados por Freitas (2006) e Alberti (2004) foram observados nessa fase, como, ter em vista o objetivo a ser alcançado, levar em consideração o conhecimento prévio do(a) entrevistador(a) sobre o assunto e garantir ao(a) entrevistado(a) o segredo de seus depoimentos e de sua identidade, além de ter um roteiro que guiasse as narrativas captadas.

As entrevistas foram realizadas através da Plataforma *Google Meet*, com gravação de áudio e imagens, visto que nas entrevistas de História Oral, muito é dito, mesmo sem ser dito. Para Freitas (2006), os silêncios, as pausas, os gestos, as risadas, o choro e até as gesticulações

trazem dados importantes para o pesquisador. As entrevistas tiveram duração bastante diversa, algumas duraram cerca de 30 minutos, enquanto outras, mais de 2 horas.

Vale destacar que os principais elementos desta pesquisa foram reunidos em documento submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), via Plataforma Brasil, pois se tratou de uma pesquisa que envolve seres humanos e foi aprovado em 07 de fevereiro de 2023 por meio dos Pareceres Consubstanciados do CEP/UFS nº 5.879.984 e CEP/IFS nº 5.962.564, constantes nos anexos A e B.

Todos os(as) participantes/voluntários(as) da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) construído segundo as normas da Resolução n.º 466/2012 (Brasil, 2012c), que garante autonomia, sigilo e anonimato dos depoimentos, além de descrever os benefícios diretos ou indiretos da pesquisa para os(as) mesmos(as). Como as entrevistas foram gravadas, os entrevistados assinaram também o termo de autorização de uso de áudio e imagem.

As entrevistas foram transcritas, em tempo real através da extensão *Tactiq*. Depois foram minuciosamente textualizadas e tiveram alguns trechos transcritos, para garantir a fluidez dos dados. Em seguida, a composição final dessas entrevistas foi enviada para aprovação dos entrevistados. Apenas após aprovadas, as composições foram analisadas e confrontadas com a epistemologia que fundamenta esse estudo, e o relato à guisa dos objetivos propostos nesta pesquisa foi redigido.

Depois de feita esta apresentação, em que se descreveu o objeto de estudo desta pesquisa, o relato se reportou às primeiras construções teóricas, metodológicas e epistemológicas, o que gradativamente, foi dando sentido às inquietações da pesquisadora e às questões de pesquisa.

Dessa forma, esta tese está estruturada em cinco seções, e em seus títulos, escolhemos usar uma metáfora textual com o mergulho, que é definido como o ato de submergir dentro d'água, que pode ser praticado de forma independente e livre, apenas controlando a respiração, como também de modo dependente, semi-dependente e autônomo, com a ajuda de um aparelho de respiração (Brasil, 2021). Todavia, a motivação dessa escolha não foi o conceito técnico associado ao mergulho, mas sim a simbologia poética de desbravar o interior de águas profundas e ainda não conhecidas, na esperança de encontrar belezas e encantos nas águas das memórias e experiências de docentes do IFS. Mas também preparada para encontrar desafios e riscos potenciais, que poderão deixar em estado de alerta outros mergulhadores, digo, pesquisadores, que se aventurem numa atividade semelhante.

Depois desta primeira seção, que introduz nosso estudo, na seção seguinte, é apresentado um estudo de mapeamento que tem como objetivo investigar os processos de construção da identidade profissional de professores que atuam com a dimensão da EA no ensino formal, a partir das produções científicas, especificamente, aquelas que tomaram esse tema como objeto de investigação. O conteúdo desta seção trata-se de um tipo pesquisa de Estado do Conhecimento que, segundo Morosini e Fernandes (2014), é um tipo de estudo que visa à identificação, registro e categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Na seção 3, nos propomos a explorar as diversas camadas que compõem a trajetória docente, desde os fundamentos teóricos que norteiam a formação e o trabalho docente, até a complexa construção da identidade profissional do educador. Esta seção é de suma importância por diversos motivos. Primeiramente, compreender a formação desses educadores permite identificar quais são os conhecimentos, habilidades e competências necessárias para atuar de forma eficaz nesse campo multidisciplinar e em constante evolução, que é a EA. Além disso, analisar o trabalho docente desses profissionais proporciona valiosas reflexões sobre suas práticas pedagógicas, metodologias de ensino e estratégias de engajamento dos alunos, contribuindo para o aprimoramento contínuo do processo educativo. Por fim, investigar a identidade profissional dos professores de EA no Ensino Superior permite compreender como eles se percebem, quais são seus valores, crenças e motivações, influenciando diretamente na maneira como eles concebem e desenvolvem suas atividades docentes.

Na seção 4, fizemos um mergulho na interseção entre ecopolítica, políticas públicas relacionadas à EA e currículo no contexto do Ensino Superior. Exploramos as dinâmicas que permeiam a relação entre a EA, a formação educacional superior e a estrutura curricular. Ao examinar esses elementos de forma integrada, buscamos compreender como as políticas públicas de educação ambiental no Ensino Superior são moldadas, implementadas e refletidas no currículo acadêmico, influenciando, por sua vez, a conscientização, ação e responsabilidade ambiental dos indivíduos que transitam por esse ambiente educacional. Além disso, apresentamos a análise das 14 ementas dos componentes curriculares, que se relacionam com a EA, previstas nos PPC's dos cursos superiores do IFS.

Na quinta e última seção, a composição final resultante das entrevistas é analisada à luz da epistemologia que nos sustenta. Algumas questões anteriores serão retomadas e demos seguimento à algumas reflexões sobre os possíveis diálogos para a construção da identidade

profissional docente. Após as seções, as considerações finais, as referências, os apêndices e anexos são apresentados.

## **2 DESBRAVANDO AS ÁGUAS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DO EDUCADOR AMBIENTAL NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS**

Esta seção tem como objetivo investigar os processos de construção da identidade profissional docente de professores que trabalham na perspectiva da EA a partir das produções científicas, especificamente, aquelas que tomaram esse tema como objeto de investigação. O estudo dessas pesquisas nos levou à reflexão e ressignificação do conhecimento a respeito dessa temática, relevando limitações e contribuições de tudo que foi estudado até agora.

Inicialmente, apresentamos breves considerações a respeito da construção da identidade profissional docente e como ela pode interagir com a formação e a prática docente relacionada à EA. Logo em seguida, descrevemos a sistematização realizada no mapeamento das produções, analisamos o quantitativo segundo os tipos – teses, dissertações e artigos, identificando e analisando-as por base de dados.

No encadeamento da seção, apresentamos as análises das produções científicas acerca da identidade profissional docente de professores que trabalham na perspectiva da EA, ressaltando aspectos que mantêm relação com as concepções de EA adotadas, a construção do sujeito ecológico, experiências e atuação profissional relacionadas à EA. Além de analisar outros aspectos como o idioma de publicação e filiação institucional dos autores.

A identidade profissional docente é uma construção dinâmica e em constante transformação, influenciada pelo contexto e pelos movimentos históricos em que a pessoa está situada, mesclada com a formação, os saberes e as práticas pedagógicas dos professores (Pimenta, 2012).

A partir dos estudos de Nóvoa (2009), conclui-se que a formação de professores só faz sentido se alicerçada dentro da profissão e apropriada a partir da reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.

Quando se analisa a formação de professores para a EA, Silva e Araújo (2019) afirmam que essa formação precisa ser mais crítica e socialmente comprometida em formar profissionais capazes de identificar os interesses da classe dominante presentes nas políticas educacionais, “de modo a contribuir na construção de uma escola comprometida com a democracia e a justiça social, e ainda que saibam articular cultura científica e cultura popular” (Silva; Araújo, 2019, p.85).

Moreira (2017) e Pimenta (2012) concordam que os saberes docentes são provenientes de várias fontes e de diversos momentos da vida e da profissão do professor, sendo eles subjetivados e (trans)formados continuamente.

Para Gauthier (1998) os saberes da ação pedagógica são essenciais para a profissionalização do ensino e formadoras constituintes da identidade profissional do professor e que se os saberes da ação pedagógica não forem evidenciados, há a possibilidade do professor se valer da experiência e/ou tradição pedagógica para fundamentar suas ações.

Todavia, para analisarmos a interseção entre a construção identitária dos professores e a formação e atuação “na” e “para” a EA, não podemos desconsiderar as ideias de Freire (1996) sobre a prática educativa, que para ele, é reflexo da formação do professor, de suas preferências e de suas visões de mundo, visto que há sempre intenções e interesses, sejam sociais, econômicos, políticos e/ou culturais. Por isso, Freire (1996) afirma que a prática educativa não pode ser neutra.

Logo, fica evidenciado que a formação inicial e todos os saberes adquiridos pelo professor ao longo de sua vida, impactam a construção da sua identidade profissional docente. E todo esse conjunto é refletido na prática educativa desse professor. Sendo assim, julgamos importante mapear o Estado do Conhecimento dessa temática, especificamente, voltado para os professores que atuam na EA.

Morosini e Fernandes (2014) afirmam que a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. Acreditamos que o Estado de Conhecimento deva ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa.

## **2.1 O Constructo do Mapeamento**

As áreas de estudos são movidas pela produção do conhecimento científico que objetiva suscitar novos questionamentos e novas buscas, por meio do rigor teórico e metodológico, avaliado e divulgado (Jardilino; Araújo, 2014). Dessa forma, é conveniente delinear os passos sistemáticos realizados nesta pesquisa.

Trata-se de um estudo teórico do tipo mapeamento, que segundo Morosini e Fernandes (2014) é um tipo de estudo que visa a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Optamos pela vertente qualitativa por entender que é importante analisar a compreensão dos

sentidos construídos pelas produções científicas publicadas no Brasil e no mundo sobre a temática estudada.

Esse levantamento ocorreu no período de 09 a 20 de março de 2023, por meio do acesso às bases de dados do Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da CAPES, Base de Dados da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e da SCOPUS.

A sistemática de busca foi semelhante em todas as bases de dados escolhidas. Após a leitura flutuante dos trabalhos prospectados que versavam sobre a temática da Identidade Profissional Docente dos professores que atuam com EA, os resultados foram organizados em planilhas do Excel. Para cada base de dados foram construídas três planilhas intituladas de Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada e Bibliografia Categorizada.

Baseando-se em Morosini, Santos e Bittencourt (2021), a bibliografia anotada sistematizou os estudos encontrados a partir de um número de identificação que se manteve constante em todo o estudo, ano de defesa ou publicação, autor(es), título, palavras-chave e resumo. Na bibliografia sistematizada, os itens analisados foram: número de identificação, ano de defesa ou publicação, autor(es), título, nível, objetivos, metodologia e resultados. Já na bibliografia categorizada, os trabalhos selecionados foram reagrupados em blocos temáticos, que nomearemos de categorias.

Com o objetivo de melhor compreender os trabalhos, elegemos três categorias de análise: Concepções de Educação Ambiental – Construção do Sujeito Ecológico e – Experiências e Atuação Profissional com a Educação Ambiental, cujos conceitos serão apresentados na próxima subseção.

Na categoria “Concepções de Educação Ambiental” foram organizados trabalhos que analisaram a construção da identidade profissional docente de professores que atuam na EA a partir da adoção de uma concepção de EA específica. Já os trabalhos que versavam sobre a construção da identidade profissional docente associadas a experiências e atuação no âmbito profissional relacionada à EA, foram alocados na categoria “Experiências e Atuação Profissional relacionadas à Educação Ambiental”. No processo de prospecção e análise dos trabalhos, notamos que nenhum trabalho se concentrava, explicitamente, na construção do Sujeito Ecológico. Inclusive, ao associar esse termo às demais *strings* utilizadas nas buscas booleanas, os resultados foram zerados em todas as bases de dados pesquisadas. Contudo, após a leitura mais aprofundada de um dos trabalhos, percebemos que apesar de não haver menção ao termo “sujeito ecológico” cunhado por Layrargues (2020), os autores se aproximaram

bastante desse conceito a partir da discussão da “Cidadania Ambiental”. Sendo assim, decidimos classificar esse trabalho na categoria “Construção do Sujeito Ecológico”.

A seleção das produções que compõem esse estudo obedeceu a critérios de inclusão e exclusão e os estudos analisados serão apresentados por base de dados pesquisadas e a partir delas, faremos considerações à luz das categorias de análise que nos guia.

Nas bases de dados SCIELO e no Portal do Periódicos da CAPES, os critérios de inclusão de publicações a serem analisadas foram os seguintes descritores: “Educação Ambiental” AND “Identidade Profissional” AND “Professor OR Docente”. Esses descritores foram pesquisados deixando a função ‘Todos os Campos’ habilitada, o que implica que essas *strings* foram buscadas nos títulos, resumos e palavras-chave das pesquisas abrangidas por essa base. Mesmo sem a adoção de critérios de exclusão prévios, como corte temporal e/ou áreas de atuação, não houve resultados para a pesquisa.

Na BDTD, que é uma plataforma que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico, os critérios de inclusão de publicações foram os mesmos descritores utilizados nas bases supracitadas. Esses descritores também foram pesquisados deixando a função ‘Todos os Campos’ habilitada, o que implica que essas *strings* foram buscadas nos títulos, resumos e palavras-chave das pesquisas abrangidas por essa base. A busca resultou em cinco resultados. Devido ao baixo número de publicações resultantes, não foram aplicados critérios de exclusão prévios, como corte temporal e área de atuação. Todavia, após a leitura flutuante, notamos a necessidade de exclusão de três trabalhos entre os encontrados por não aderirem ao escopo temático desse mapeamento.

Na base de dados *SCOPUS*, que é um banco de dados de resumos e citações da literatura com revisão por pares: revistas científicas, livros, processos de congressos e publicações de diversos setores, os critérios de inclusão de publicações a serem analisadas foram os seguintes descritores: “*Environmental Education*” AND “*Professional Identity*” OR “*Teacher Identity*” OR “*Teacher Identities*” OR “*Professional Identities*” AND “*Teacher OR Professor OR Lecturer*”. Semelhantemente ao que foi feito nas outras bases de dados analisadas, esses descritores foram pesquisados deixando a função ‘Todos os Campos’ habilitada, o que implica que essas *strings* foram buscadas nos títulos, resumos e palavras-chave das pesquisas abrangidas por essa base de dados.

A busca resultou em nove resultados. Devido ao baixo número de publicações resultantes, nessa base também não foram aplicados critérios de exclusão prévios, como corte

temporal e área de atuação. Após a leitura flutuante, cinco trabalhos encontrados foram excluídos da análise por não aderirem ao escopo temático desse mapeamento.

Totalizaram seis trabalhos analisados. O Quadro 3 apresenta os dois trabalhos oriundos da base de dados BDTD e os quatro trabalhos da base de dados *SCOPUS*, divididos por categorias de análise.

**Quadro 3 - Trabalhos Analisados da Base de Dados BDTD e SCOPUS**

<b>Base de dados BDTD</b>			
<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autora</b>	<b>Palavras-chave</b>
<b>Categoria Concepções de Educação Ambiental Adotadas</b>			
Sobre a identidade profissional dos docentes da educação profissional técnica de nível médio - forma integrada: perspectivas a partir dos pressupostos da educação ambiental transformadora	2014	Luciane Albernaz de Araújo Freitas	Educação profissional; Identidade docente; Materialismo histórico e dialético
<b>Categoria Experiências e Atuação Profissional relacionada à Educação Ambiental</b>			
Conversar para pertencer em rodas de formação: o processo de constituição de uma professora pesquisadora educadora ambiental na prática docente	2009	Ida Letícia Gautério da Silva	Educação Ambiental; Formação de professores; Pesquisa narrativa; Diálogo
<b>Base de dados SCOPUS</b>			
<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autores</b>	<b>Palavras-chave</b>
<b>Categoria Concepções de Educação Ambiental Adotadas</b>			
Building teacher identity in environmental and sustainability education: The perspectives of preservice secondary school geography teachers	2021	Elizabeth A. C. Rushton	Environmental and Sustainability Education (ESE); Geography teacher; Initial Teacher Education (ITE); Secondary schools; Teacher identity
<b>Categoria Experiências e Atuação Profissional relacionada à Educação Ambiental</b>			
The identity work of environmental education teachers in Israel	2020	Noama Zaradez Rakefetb Sela-Sheffy Talic Tal	Environmental education; Identity work; Professional status; Teachers
Teacher Identities as Key to Environmental Education for Sustainability Implementation: A Study from Australia	2018	Sylvia C. Almeida Deborah Moore Melissa Barnes	Education for sustainability; Environmental education; Policy; Teacher education; Teachers
<b>Categoria Construção do Sujeito Eopolítico</b>			
Teachers' perceptions on environmental citizenship: A systematic review of the literature	2021	Yiannisa Georgiou Andreas Ch. Hadjichambis Demetra Hadjichambi	Education for Environmental Citizenship (EEC); Environmental citizenship; Environmental Education; Teacher education; Teachers' perceptions

Fonte: Autora (2023)

Na próxima subseção, serão apresentadas as descrições das categorias de análise em que os trabalhos identificados no estudo de mapeamento foram agrupados. Essas categorias foram definidas com base em elementos-chave dos nossos objetivos de pesquisa e tese defendida,

permitindo uma organização sistemática dos achados e favorecendo a compreensão das diferentes abordagens e perspectivas adotadas nas pesquisas mapeadas.

### 2.1.1 Descrição das Categorias

Um texto e nem mesmo uma palavra têm apenas um significado, estando aberto a inúmeras possíveis questões. Por esse motivo é necessário descrever as categorias elegidas para a análise dos dados, que conforme já anunciadas são Concepções de Educação Ambiental, Construção do Sujeito Ecológico e, Experiências e Atuação Profissional com a Educação Ambiental.

Diferentes concepções de EA norteiam a formação de professores e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino, visto que essas concepções são frutos das experiências humanas individuais e coletivas e do processo de formação dos indivíduos. É possível notar diversas concepções de EA orientando e influenciando professores, pesquisadores e determinados grupos que expressam uma diversidade de visões e interpretações de mundo.

Sauvé (2005) categorizou quinze correntes de EA, nas quais é possível identificar elementos constituintes de diferentes visões de mundo, seja na busca de uma emancipação dos sujeitos e de denúncia do processo de produção da sociedade moderna, ou num sentido oposto, com aspecto de dominação dos sujeitos, perpetuação e reprodução do modelo atual. Sorrentino (1998) foi, provavelmente, a primeira pessoa, no Brasil, que classificou correntes internas de EA. O autor evidenciou a existência de quatro vertentes: conservacionista, ao ar livre, relacionadas à gestão ambiental e à economia ecológica.

A partir do quadro de crise socioambiental em que vivemos, em que não é possível soluções que compatibilizem ambientalismo e capitalismo, ou alternativas moralistas que descolam o comportamental do histórico-cultural, Loureiro (2004) entendeu que a EA precisava ser transformadora. A EA Transformadora entende a “educação enquanto *práxis* sociais que contribui no processo de construção de uma sociedade pautada por novos patamares civilizacionais e societários distintos dos atuais, em que a sustentabilidade da vida e a ética ecológica sejam seu cerne’ (Loureiro, 2004, p. 40).

Layrargues e Lima (2014) observando a multiplicidade de atores, concepções, práticas e posições político-pedagógicas e o dinamismo que articula esses elementos, identificou três macrotendências convivendo e disputando a hegemonia simbólica e objetiva do campo da EA no Brasil: a conservacionista, a pragmática e a crítica.

A macrotendência conservacionista, representada pelas correntes conservacionista, comportamentalista, da Alfabetização Ecológica, do autoconhecimento e de atividades de senso-percepção ao ar livre, está ligada aos princípios da ecologia, valoriza a dimensão afetiva em relação à natureza e a mudança do comportamento individual em relação ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativiza o antropocentrismo. O autor afirma que essa é uma tendência bem consolidada pelos seus seguidores, “atualizada sob as expressões que vinculam Educação Ambiental à “pauta verde”, como biodiversidade, unidades de conservação, determinados biomas, ecoturismo e experiências agroecológicas” (Layrargues e Lima, 2014, p. 30).

A macrotendência pragmática, que abrange as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, relaciona-se com o “ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal instituída mundialmente desde a década de 1980 e no contexto brasileiro desde o governo Collor de Mello nos anos 1990” (Layrargues e Lima, 2014, p. 30- 31). É um cenário marcado pela dominância da lógica do mercado, pela ideologia do consumo como principal utopia, pela preocupação com a produção crescente de resíduos sólidos, pela revolução tecnológica como última fronteira do progresso e pela inspiração privatista que se evidencia em termos como economia e consumo verde, responsabilidade socioambiental, certificações, mecanismos de desenvolvimento limpo e ecoeficiência produtiva (Layrargues e Lima, 2014).

A macrotendência crítica aglutina as correntes da EA Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental. Essa tendência busca o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental, apoiando-se na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital.

A categoria Experiências e Atuação Profissional relacionada à EA nasce a partir da validação das ideias de Carvalho (2001) sobre as práticas de EA. A autora explica que essas práticas são atravessadas por dois campos: pela expansão do debate ambiental na sociedade e pela sua incorporação pelo campo educativo.

Disto resultam pelo menos dois vetores de tensão que vão incidir sobre a atuação em Educação Ambiental: I) a complexidade e as disputas do campo ambiental, com seus múltiplos atores, interesses e concepções e II) os vícios e as virtudes das tradições educativas com as quais estas práticas se agenciam (Carvalho, 2001, p. 45).

Ao analisar as práticas docentes que se relacionam com a EA é importante avaliar se essas práticas proporcionam uma ressignificação de percepções, caracterizando uma *práxis*, que segundo Souza (2012), pode ser entendida como uma ação coletiva, sendo argumentada e realizada para garantir a realização de determinados objetivos e finalidades da educação, assumida pelos sujeitos que constituem a instituição formadora e pelos sujeitos educandos. Ou seja, como esta *práxis* é fruto de uma ação social coletiva, ela não se reduz apenas à prática docente, mas se conforma também na prática discente, na prática gestora, na prática epistemológica e/ou gnosiológica com suas intencionalidades explícitas, permeadas pela afetividade (Souza, 2012).

Caso contrário, corre-se o risco de que práticas ingênuas reconhecidas como práticas de EA, possam resultar em um discurso pronunciado como sendo de EA, mas que pode vir a ser cooptado para servir ao próprio modelo de sociedade que se expande, o que seria uma armadilha paradigmática (Guimarães, 2012).

Guimarães (2012) explica que é fundamental “um esforço de ruptura com a armadilha paradigmática que produz a limitação compreensiva e a incapacidade discursiva, gerando práticas conservadoras” (Guimarães, 2012, p.128).

A categoria Construção do Sujeito Ecológico referencia o perfil de eco cidadãos comprometidos com a construção do caminho da sustentabilidade, traçado por Layrargues (2020). O sujeito ecológico seria uma transmutação do sujeito ecológico proposto por Carvalho (2004), e o seu perfil identitário já foi apresentado na primeira seção desta tese, na página 25. É importante destacar que o conceito de sujeito ecológico é relativamente recente no campo das ciências humanas e sociais, o que pode influenciar diretamente os resultados obtidos na busca por trabalhos acadêmicos relacionados ao tema. Essa novidade conceitual implica uma presença ainda limitada nas bases de dados científicas, dificultando o levantamento de uma produção bibliográfica mais ampla e consolidada. Conseqüentemente, é possível que o número de publicações encontradas não reflita de maneira exata a relevância crescente do tema nos debates acadêmicos contemporâneos

## **2.2 Análise das Águas Estudadas: Estado do Conhecimento**

Antes de apresentarmos a análise individualizada de cada pesquisa prospectada nesse mapeamento, convém registrar que o quantitativo de publicações resultantes desse mapeamento sobre Identidade Profissional Docente de professores que atuam na EA nos emite um alerta de que há “águas” ainda pouco exploradas e que ainda há muito para ser pesquisado e estudado.

Notamos que poucos países apresentaram publicações sobre a temática e que há lacunas continentais na pesquisa sobre esse tema, como pode ser observado na figura 3, que apresenta as publicações científicas por países.

**Figura 3 - Produção Científica por País**

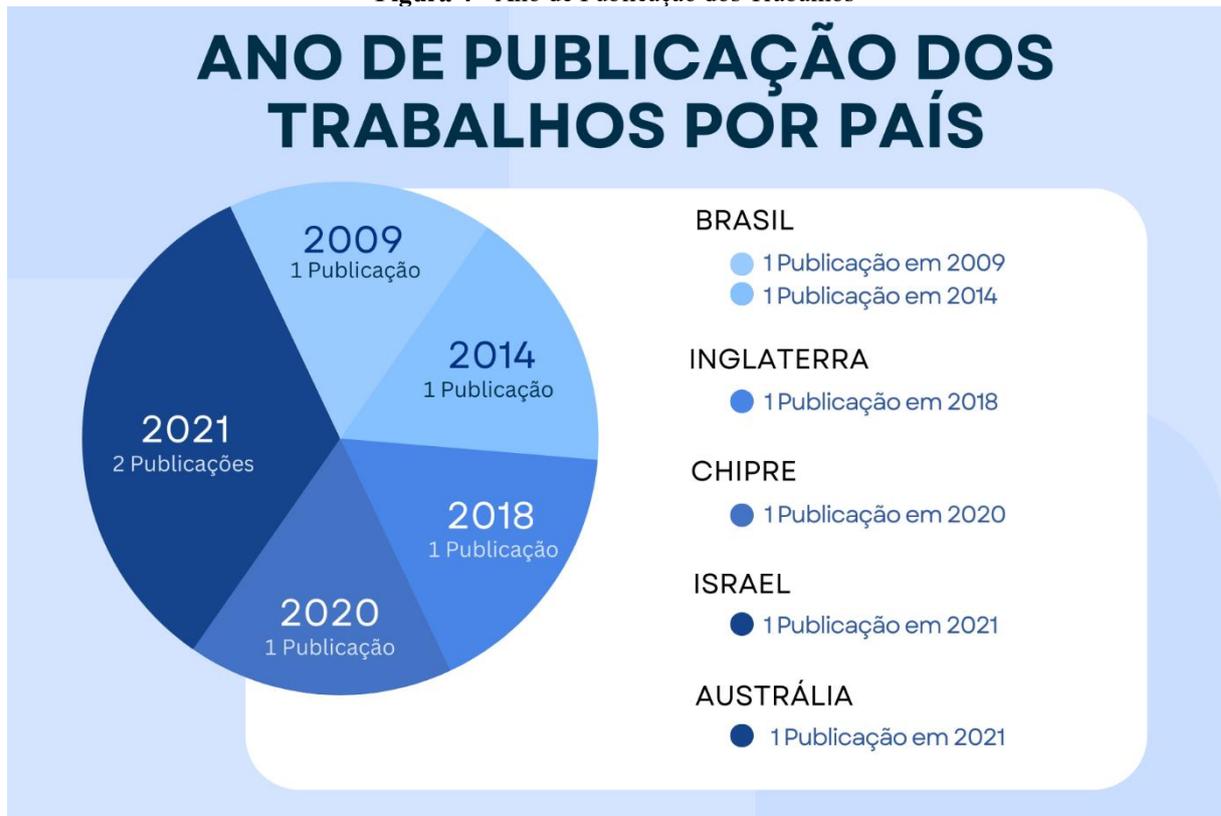


Fonte: Autora (2023)

A partir da observação da figura 3, percebemos que o Brasil publicou 2 trabalhos sobre o tema, enquanto Chipre, Israel e Austrália publicaram um trabalho, respectivamente. Assim, fica evidenciada a presença de apenas três continentes e um subcontinente nessas publicações: América do Sul (Brasil), Europa (Inglaterra), Ásia (Chipre e Israel) e Oceania (Austrália). A ausência de publicações na América Central e do Norte merece destaque por representar uma lacuna importante para a Ciência.

Um outro aspecto que nos chama atenção é o ano de publicação dessas pesquisas. Os trabalhos brasileiros foram publicados nos anos 2009 e 2014. O trabalho da Inglaterra foi publicado em 2021. Os trabalhos asiáticos foram publicados em 2018 e 2020. Já o trabalho australiano foi publicado em 2021. A figura 4 apresenta a distribuição desses trabalhos no tempo.

Figura 4 - Ano de Publicação dos Trabalhos



Fonte: Autora (2023)

Notamos na figura 4 que no ano de 2021 foram publicados dois trabalhos sobre a temática e que a partir de 2018 o intervalo de publicações foi menor. No Brasil, a preocupação ou interesse pela identidade profissional dos professores que atuam com EA aconteceu mais cedo, em 2009. Mas, apenas cinco anos depois uma nova pesquisa foi realizada sobre o tema, e depois não houve registros de mais pesquisas sobre essa temática, realizada e publicada no Brasil, nas bases pesquisadas. Já no resto do mundo, aparentemente, o despertar para essa problemática só aconteceu em 2018 na Austrália. E nos últimos cinco anos, a frequência dessas pesquisas tem aumentado. Esses dados nos fazem ver o quanto é imperativo que pesquisas atuais continuem investigando a identidade profissional docente dos professores que atuam na perspectiva da EA.

Nesse sentido, Almeida, Penso e Freitas (2019) fizeram um estudo bibliográfico que se utilizou do método de revisão sistemática que tinha por objeto de estudo, a identidade docente. Os autores analisaram trinta e três artigos e os principais resultados apontaram para a necessidade de investigações empíricas visando identificar as injunções sociológicas e psicológicas da trajetória do sujeito professor, que se articulam na composição de suas identidades docentes e como ele lida com essas injunções no exercício de sua atuação

profissional. Esse trabalho não se restringiu aos Educadores Ambientais, mas entendemos que os seus postulados valem também para eles.

### *2.2.1 Publicações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações*

Do Brasil, foram prospectados dois trabalhos da base de dados BDTD. O trabalho de Freitas (2014) cujo título é “Sobre a identidade profissional dos docentes da educação profissional técnica de nível médio - forma integrada: perspectivas a partir dos pressupostos da educação ambiental transformadora” tratou-se de uma tese que investigou a necessidade de ressignificação da identidade profissional dos docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) - Forma Integrada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) – Campus Pelotas, possibilitada pelo Decreto Nº 5154/04, bem como as possibilidades e potencialidades da construção de um organismo coletivo na perspectiva gramsciana que possibilite tal ressignificação, no sentido de que os professores venham a constituir-se como intelectuais orgânicos vinculados a classe que vive do trabalho.

Neste sentido, Freitas (2014) entende que o papel do professor se torna tanto mais importante, quanto mais ele possa contribuir para elevar o nível cultural da população, chegar a uma representação coerente da realidade, atingir maior grau de politização, para que realize a sua passagem, como classe, do senso comum a uma concepção de vida superior.

Dentro desta perspectiva, Freitas (2014) definiu como sua tese que a integração do ensino técnico ao médio, está, entre outros fatores, condicionada à permanente ressignificação da identidade profissional dos docentes, processo indispensável para que eles se constituam como intelectuais orgânicos vinculados à classe que vive do trabalho, tendo sua concretude possibilitada por meio de um “organismo coletivo”. Para tanto, a autora acredita na constituição de um organismo coletivo no chão da escola sustentado por princípios éticos, determinados no interior da coletividade e assumidos por cada um de seus componentes singulares, viabilizando a constituição da vontade coletiva nacional-popular do qual os professores possam sentir-se parte precisa e compreendida.

O percurso metodológico escolhido por Freitas (2014) aconteceu em dois momentos. O primeiro momento com a realização de entrevistas semiestruturadas com um membro da diretoria de ensino, os supervisores pedagógicos, os coordenadores dos cursos técnicos integrados do IFSul – Campus Pelotas e os coordenadores das três subáreas que compõem a área da formação geral. O segundo momento teve como foco de análise os professores dos

cursos de Comunicação Visual e Design de Interiores, ambos pertencentes à Coordenadoria da Área de Design, os quais participaram de um grupo focal.

A principal conclusão da pesquisa de Freitas (2014), é que a construção do organismo coletivo no chão da escola é possível e contempla uma potencialidade significativa para a necessária ressignificação da identidade docente dos professores. Inclusive, esse resultado traz algumas reflexões sobre o nosso próprio objetivo de pesquisa e coaduna com a nossa ideia de que a identidade profissional docente é extremamente dinâmica e passível de significações, mutações e ressignificações.

A tese de Freitas (2014) foi o único trabalho prospectado em nosso mapeamento que foi classificado na categoria Concepções de Educação Ambiental, pois apenas ela ao discorrer sobre EA, elegeu uma concepção específica como ponto de partida, a EA Transformadora. Sabemos que a EA pode assumir diferentes sentidos. E, por isso, entendemos que Freitas (2014) foi muito coerente quando na missão de investigar a necessidade de ressignificação da identidade profissional dos docentes do IFSul, pautou-se em uma concepção de EA que se origina de um eixo revolucionário e emancipatório que pode ser realmente chamado de Educação Transformadora, já que apregoa que as alterações da atividade humana implicam em mudanças radicais individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e político-sociais, psicológicas e culturais; em que o sentido de revolucionar se concretiza como sendo a transformação integral do ser e das condições materiais e objetivas de existência (Loureiro, 2003).

Loureiro (2003) argumenta que o processo de transformação é inerente da vida, podendo implicar diferentes níveis de alteração, e que é uma definição que se refere ao reestruturar a questão que

dá a identidade de algo, ou seja, é o que faz com que, em um momento de "desconforto", seja possível se encontrar uma alternativa coerente com certos princípios e valores de um determinado grupo ou indivíduo por meios previstos, ou não, inicialmente” (Loureiro, 2003, p. 37- 38).

Essa afirmação de Loureiro (2003) é totalmente validada pelos resultados de pesquisa de Freitas (2014), seja nos percursos de investigação da identidade profissional docente ou na escolha da EA Transformadora como concepção de EA.

Todavia, é necessário trazer um alerta de Loureiro (2003) sobre os limites da ação transformadora da educação. O autor afirma que “não é suficiente em si realizar uma práxis educativa cidadã, participativa e revolucionária, se isso não se relacionar diretamente com outras esferas da vida” (Loureiro, 2003, p.40).

O outro trabalho que selecionamos na BDTD foi a dissertação de Silva (2009a) intitulada “Conversar para pertencer em rodas de formação: o processo de constituição de uma professora pesquisadora educadora ambiental na prática docente”. A autora por meio de um estudo narrativo, buscou compreender o processo de constituição de uma professora, que era a própria pesquisadora, durante o seu primeiro ano de docência, em uma escola do campo em São José do Norte no Rio Grande do Sul (RS).

A estratégia metodológica de Silva (2009a) foi analisar 65 registros escritos no diário de campo sobre a sala de aula da professora, através da Análise Textual Discursiva (ATD). Dessa análise obteve-se a categoria intitulada “Conversas para lidar com os dilemas iniciais” e por meio desta categoria obteve-se a problematização e o aprofundamento teórico do que foi importante no primeiro ano de docência para a professora, que também é pesquisadora e educadora ambiental.

Essa categoria deu origem a cinco histórias que mostram as preocupações, as inseguranças, as satisfações, as alegrias e os dilemas da professora em seu início de carreira. Silva (2009a) partiu de alguns pressupostos: o potencial transformador da narrativa na construção de conhecimentos sobre os processos envolvidos na formação de educadores; a importância do diário de sala como instrumento de refiguração da realidade do professor; e as possibilidades de reflexões que a história contada do primeiro ano profissional pode proporcionar aos processos formativos. Silva (2009a) através de sua pesquisa, propõe que a formação do professor educador ambiental seja intensificada em rodas de formação em conversas sobre os dilemas enfrentados pelos professores iniciantes, o que favorece a construção da identidade profissional do professor. Outra compreensão de Silva (2009a) sobre este processo é de que o lugar em que se vive, possibilitará o pertencimento ao campo da EA.

Esse foi o único trabalho, dentre os prospectados neste levantamento, publicado no Brasil que foi alocado na categoria “Experiências e Atuação Profissional relacionado à Educação Ambiental”. Nele, professora e pesquisadora se confundem, para propor, a partir de sua própria experiência e atuação profissional, uma maneira de se pensar a formação inicial e permanente de educadores, considerando a articulação desta formação com a EA.

Silva (2009a) nas últimas linhas de sua dissertação fala sobre os aprendizados mobilizados por sua orientadora e por ela:

Por fim, aprendemos também juntas que tudo em que apostei e no que apresentei acima pode ser pensado como presente na Educação ambiental. Mas nem todos percebem assim. Vou tentar explicitar a razão de assim compreendermos: se formarmos um professor que tenha uma lógica diferenciada dos processos homogeneizantes de formação, estaremos favorecendo processos educativos

transformadores e com isso a ambientalização se intensifica porque se contrapõe a modelos de formação que reproduzem o modelo societário dominante de poucos com acesso a muitos dos recursos. Disso não temos dúvida. Mas já ouvi muito que isso é só Educação. Chego ao final concordando. Só isso não é mesmo suficiente E o Ambiental então? Onde fica para quem não se convence, como nós duas agora, de que isso já é Educação Ambiental? Fica na necessidade de ambientalização dos professores. E nossa aposta dessa ambientalização se fez via duas idéias: Rodas de Formação e Pertencimento. Rodas de formação porque é difícil formar-se sozinho e pra isso também é preciso inverter a lógica dominante de políticas de educação básica. E pertencimento porque toma o sujeito, no caso o professor, responsável pelo lugar onde vive (Silva, 2009a, p. 102).

Concordamos com as afirmações de Silva (2009a), à medida que ressaltamos que a formação de educadores ambientais requer constantemente abordagens que propiciem a desconstrução dos padrões hegemônicos e que proponha o diálogo dos saberes pelo prisma da interculturalidade crítica para a construção de outras formas de fazer e entender a EA, e com isso perceber outras formas de ser, ou seja, outras formas de exercer sua identidade profissional docente.

“Mas já ouvi muito que isso é só Educação. Chego ao final concordando. Só isso não é mesmo suficiente E o Ambiental então? Onde fica para quem não se convence, como nós duas agora, de que isso já é Educação Ambiental?” (Silva, 2009a, p. 102). Esse trecho do texto de Silva (2009a), nos faz lembrar que “Educação Ambiental é antes de tudo Educação. Mas não uma educação genérica, e sim aquela que se nutre das pedagogias progressistas histórico-crítica e libertária, que são as correntes orientadas para a transformação social” (Loureiro, 2004, p. 15). Com essa ideia, Loureiro (2004) resgata o substantivo da “educação”, que ficou historicamente ofuscado pelo adjetivo “ambiental”.

Um outro elemento que merece destaque na citação supracitada de Silva (2009a) são as suas ideias sobre a necessidade de ambientalização e pertencimento ao lugar onde se vive por parte do professor. Essas ideias de Silva (2009a) foram mais aprofundadas por Granier e Guimarães (2022) através das experiências de “ComVivência Pedagógica”, que possibilitam ao professor alternativas para um reencontro com o natural, à medida que oportuniza a construção de conhecimentos empíricos, através das observações e interações no espaço proposto.

Granier e Guimarães (2022) argumentam que o reencontro com o natural permite que ao educador ambiental em formação, tenha a experiência de reconexão nos universos interno e externo, contextualizadas em cotidianos em que a natureza permeia, objetiva e subjetivamente, as relações. A ausência de integração leva ao não enraizamento e ao descompromisso com o todo, o que dificulta o desenvolvimento do sentido coletivo, de relações solidárias e de cuidado, entre os habitantes e destes com o espaço.

Dessa forma, percebemos que a necessidade de ambientalização e pertencimento ao lugar onde se vive, proposta por Silva (2009a) e as experiências de “ComVivência Pedagógica” de Granier e Guimarães (2022) podem ajudar na superação da fragilidade pedagógica que ainda predomina nas ações de EA e que tem como uma das suas principais causas a armadilha paradigmática a que estão sujeitos os professores.

Para além das análises já postas, o olhar para os idiomas de publicação e a vinculação institucional dos autores que publicam sobre a temática supracitada é altamente necessário, visto que o idioma da publicação é um aspecto importante na escolha da literatura a ser citada por um autor e a análise do local onde estão sendo desenvolvidas essas pesquisas pode revelar aspectos relevantes a respeito do próprio desenvolvimento da Ciência no Brasil.

A tese de Freitas (2014) e a dissertação de Silva (2009a) podem nos proporcionar algumas reflexões a respeito do idioma de publicação e vinculação institucional. Esses foram os únicos trabalhos, prospectados nesse levantamento, sobre a interseção entre a identidade profissional docente e EA que foram publicados no Brasil e em língua portuguesa. Isso revela que os estudos sobre essa temática ainda são escassos no país e que pouco se tem publicado sobre o assunto em língua portuguesa. E vale destacar ainda, que por se tratar de trabalhos de conclusão de cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, obrigatoriamente, os trabalhos de Freitas (2014) e Silva (2009a) deveriam ser publicados em português. Dessa forma, a escolha do idioma, não foi um ato discricionário das autoras.

Quando analisamos a origem da vinculação institucional dos autores das publicações em análise, notamos que ambos são oriundos de uma mesma universidade pública federal. Ambos foram defendidos como requisito parcial para a obtenção de títulos no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), localizada no estado do RS.

As universidades públicas, no Brasil, têm uma missão que compreende formar pessoas capacitadas, produzir conhecimentos e fazer com que esses conhecimentos tragam benefício social, intelectual e econômico para a sociedade. Segundo Moura (2019), no Brasil, mais de 95% da produção científica do país nas bases internacionais deve-se à capacidade de pesquisa de suas universidades públicas. Entretanto, a política de investimentos em ensino, pesquisa e extensão das universidades públicas brasileiras não tem valorizado esse resultado. A simples análise dos valores destinados às universidades públicas na Lei Orçamentária Anual (LOA) revela que as Universidades Federais do Brasil perderam quantidade significativa de investimento desde 2015.

Um outro aspecto que merece destaque a respeito da vinculação institucional dos trabalhos é que são oriundos de um Programa de Pós-Graduação específico em EA, que tem por objetivo a formação de docentes-pesquisadores capazes de contribuir para a produção e a divulgação de conhecimentos e sua transformação no campo da EA em suas múltiplas dimensões. Assim, visa à formação de recursos humanos em EA para todas as áreas do conhecimento, a exemplo da identidade profissional docente de educadores ambientais.

### 2.2.2 *Publicações da Base de Dados da SCOPUS*

Dos seis trabalhos elegíveis para análise nesse levantamento, quatro deles foram prospectados na base de dados da SCOPUS. Desses quatro, apenas um foi enquadrado na categoria “Concepções de Educação Ambiental Adotadas”, que foi o artigo de Rushton (2021), intitulado *Building teacher identity in environmental and sustainability education: The perspectives of preservice secondary school geography teachers*. Nele, a autora defende que os professores de geografia têm um papel importante dentro da EA e, na Inglaterra, estão desenvolvendo suas identidades profissionais em um momento em que as abordagens didáticas de EA para crianças e jovens têm sido amplamente ineficaz em moldar as crenças e atitudes dos alunos.

A inclusão desse trabalho nessa categoria deveu-se ao fato de Rushton (2021) identificar que os professores participantes se pautam em diferentes concepções de EA, apesar de não ter se ocupado em classificá-las. Ademais, apesar da autora não explicitar a concepção de EA adotada pelos professores e por ela própria em sua escrita, notamos evidências de uma inclinação para a EA Crítica, visto que a literatura citada versa sobre justiça ambiental, promoção da conscientização e da sensibilidade ao meio ambiente, desenvolvimento do conhecimento e da compreensão dos problemas ambientais e motivação para ações de melhoria e manutenção da qualidade ambiental.

O estudo de Rushton (2021) considera as experiências de cinco professores estagiários de geografia do ensino médio, que fazem parte de um programa universitário de formação de professores enraizado em uma abordagem de justiça ambiental. Os dados são extraídos de três entrevistas com cada um dos cinco indivíduos ao longo de seu treinamento (15 entrevistas no total) e das reflexões escritas dos participantes. Os principais resultados foram: os professores usam uma variedade de abordagens para implementar a EA e Sustentabilidade; os professores compartilham e valorizam suas próprias histórias e as de seus alunos e as conexões pessoais

com o meio ambiente e; os professores procuram capacitar os jovens a trazerem mudanças para suas vidas e comunidades.

Vemos como pertinente, conceituar aqui o termo Justiça Ambiental, que é muito mais do que uma disciplina acadêmica, mas constitui-se em um verdadeiro movimento contra as injustiças tradicionalmente incrustadas no Estado de Direito convencional. A justiça ambiental refere-se aos princípios que asseguram que nenhum grupo de pessoas, sejam grupos étnicos, raciais ou de classe, suporte uma parcela desproporcional de degradação do espaço coletivo (Acselrad; Herculano; Pádua, 2004).

Layrargues e Puggian (2016) argumentam que a distribuição desigual dos riscos ambientais pelas classes sociais é uma consequência do modelo capitalista, no qual os benefícios gerados pela produção de mercadorias e de serviços se concentram nas classes sociais mais abastadas, enquanto os riscos ambientais concentram-se nas camadas mais pobres da sociedade.

Existe uma convergência entre a EA e a Justiça Ambiental. E dessa convergência, parece sobressair uma intencionalidade educadora que se contrapõe à lógica clássica de se trabalhar pedagogicamente pela criação de uma consciência ecológica individual, capaz de se desdobrar em hábitos e comportamentos ecologicamente corretos e/ou sustentáveis, mas que vai além, que busca a compreensão dos fundamentos da degradação ambiental na lógica capitalista, em suas dimensões econômica, geopolítica e ideológica, observados a partir da Ecologia Política (Layrargues; Puggian, 2016).

Os autores supracitados, em suas próprias palavras advertem que:

É importante, aqui, frisar essa distinção que demarca a intencionalidade educadora própria de uma Educação Ambiental Crítica que se debruça sobre a Justiça Ambiental: ao contrário do esperado como contribuição da educação à reversão da crise ambiental, não basta, unicamente, olhar o futuro e desejar construir uma sociedade sustentável com indivíduos ecologicamente conscientes do que precisam fazer em termos de uma vida sustentável, sem que, ao mesmo tempo, se compreenda a dimensão estruturante de como funciona o presente modelo econômico e seus mecanismos que nos trouxeram a essa situação de degradação socioambiental que afeta, diferencialmente, os grupos sociais, para enfim se agir concretamente nessa dimensão da realidade (Layrargues; Puggian, 2016, p. 78).

Uma outra discussão muito pertinente que Rushton (2021) traz em sua pesquisa é a abordagem da identidade social, que é a maneira como um indivíduo se percebe e se relaciona com um grupo social ao qual ele pertence. A autora compreende que há uma ligação entre a identidade social e a identidade profissional, e que o bom desenvolvimento da primeira, favorece o desenvolvimento da segunda. Para tratar dessa questão, achamos conveniente

lembrar que Dubar (2005) trabalha com a identidade como articulação de dois movimentos de tensão constante: a identidade para o outro e a identidade para si. A tensão se caracteriza pela oposição entre o que os outros esperam que o sujeito seja (e assume ser) e o desejo do sujeito em ser e assumir determinadas identidades.

Nas palavras do próprio Dubar (2005),

a identidade social não é transmitida por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente (Dubar, 2005, p. 156).

Na contemporaneidade, em que a identidade, a vida, o sistema econômico-social, as relações humanas e o sentido existencial são frequentemente colocados em discussão, essa relação se torna problemática. Assim, para Dubar (2005, p. 135), a negociação identitária é sempre um processo comunicativo enigmático e a “identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”.

Rushton e Reiss (2020) argumentam que a abordagem de identidade social proporciona aos pesquisadores de educação e formadores de professores uma maior compreensão de como e por que alguns professores formam identidades profissionais positivas, enquanto outros não. Isso é bem relevante quando se considera o desenvolvimento da identidade de professores que se envolvem com a EA e a Sustentabilidade.

Os resultados da pesquisa de Rushton (2021) nos remeteram aos estudos de Pedretti et al. (2008) que identificaram em suas pesquisas que professores que ensinam matérias ligadas à sustentabilidade enfrentam tensões e desafios ligados a: apoio e pertença; controle e autonomia; especialização e negociação dos currículos; politização; preconceitos e focos ideológicos. Os autores sugerem que essas tensões são causadas pelo desenvolvimento insuficiente das identidades profissionais dos professores estagiários, o que implicou mais dificuldades para ensinar tópicos como aquecimento global e ciências usando abordagens relacionadas à EA e Sustentabilidade, que são percebidas por alguns, como conteúdo alternativo ou diferente da prática usual.

Tensões, desafios e dificuldades semelhantes às enfrentadas pelos professores dos EUA do estudo de Pedretti et al. (2008), foram experimentadas pelos professores estagiários de geografia do Ensino Médio que trabalhavam na perspectiva da EA e Sustentabilidade na Inglaterra, retratados no estudo de Rushton (2021). Essas tensões são tão relevantes que Glackin

(2020) afirma que são elas que alimentam o debate sobre o lugar e o propósito da EA no contexto da escolarização formal, na Inglaterra.

Mas apesar de todas as dificuldades, Rushton (2021) observou que todos os participantes da pesquisa dela, buscaram desenvolver a EA como parte de seu trabalho como professores de geografia. Os participantes abordaram isso de várias maneiras, incluindo a valorização do pensamento crítico, incorporando abordagens lúdicas e colocando em primeiro plano, histórias de professores e alunos e conexões pessoais com o meio ambiente. Além disso, todos os participantes viram a EA e a Sustentabilidade, como uma parte valiosa do ensino de geografia. Esses professores, ao contrário dos professores da pesquisa de Pedretti et al. (2008), ao experimentarem tensões, conflitos e frustrações ao representar suas identidades como professores que valorizam a EA, apresentaram como resposta, a adaptação de suas práticas, ao invés de se afastarem da EA.

Dando continuidade à análise dos trabalhos selecionados na base de dados da SCOPUS, dois deles se enquadram na categoria “Experiências e Atuação Profissional relacionada à Educação Ambiental”, a saber, os artigos de Zaradez, Sela-Sheffy e Tal (2020) e de Almeida, Moore e Barnes (2018), visto que ambos estruturam seus resultados, a partir da análise da prática docente dos professores participantes das pesquisas.

*The identity work of environmental education teachers in Israel* é o título do trabalho de Zaradez, Sela-Sheffy e Tal (2020). Esse estudo centra-se na visão da identidade do professor como elemento importante para a compreensão da situação desses professores no campo profissional, cujo objetivo foi investigar as estratégias utilizadas por professores para ensinar sobre EA e como eles se percebem e constroem sua identidade profissional, no que diz respeito à EA. A análise é baseada em entrevistas com dez professores de EA, de dez escolas públicas de Ensino fundamental em Israel, para investigar as suas autopercepções ocupacionais dentro do sistema em que atuavam.

Zaradez, Sela-Sheffy e Tal (2020) reconhecem a importância da EA como um dos principais canais de consciência ambiental e conhecimento e também expressaram preocupação com a relativa marginalidade desses temas nos currículos escolares, ocupando uma disciplina emergente que ainda não conquistou a posição e o impacto que merece. Argumentam que enquanto em certos contextos geográficos e sociais, a EA atualmente está passando por um processo de profissionalização, em alguns outros lugares, a EA está estagnada, sem evoluir para o alcance dos seus objetivos. Nesses casos, a EA, muitas vezes permanece oculta ou subjugada a outras disciplinas, notadamente Ciências, sendo na maioria das vezes, uma atividade minoritária conduzida isoladamente por uma pequena parte dos professores, na última década.

Zaradez, Sela-Sheffy e Tal (2020) alertam que enquanto essa temática tem chamado a atenção para fatores estruturais e políticas educacionais, menos atenção é dada aos atores que operam este sistema, ou seja, professores e outros profissionais que lidam com a implementação de programas de EA em ambientes escolares formais. As crenças e o senso de engajamento dos professores têm um efeito significativo na integração da EA em currículos escolares. Partindo do ponto de vista da interdependência entre estrutura e agentes, os pesquisadores consideram a autopercepção profissional e o senso de atuação dos professores, como os principais fatores que podem facilitar ou impedir os esforços para promover o status e a eficácia desse campo educacional.

Os autores supracitados lamentam que, na última década, tenha havido poucos esforços colaborativos do MEC e do Ministério da Proteção Ambiental (MEP) de Israel na promoção de programas de Desenvolvimento Profissional (PD) de professores de EA em larga escala, certificação de Escolas Verdes e ensino de EA em escolas (principalmente Ensino Fundamental e Médio). Zaradez, Sela-Sheffy e Tal (2020) argumentam que mesmo com a introdução da EA em muitas escolas de Israel, ainda há professores com uma preparação limitada para a atuação.

Um estudo de Tal e Peled (2017) mostrou uma ambiguidade considerável: disparidades entre os fundamentos dos programas de EA e a prática inconsistente dos professores israelenses. É importante enfatizar que em Israel, os programas de formação de professores para o Ensino Fundamental, preparam professores para ensinar quase todas as matérias. Assim, os professores que ensinam EA não receberam preparação específica para tal. Eles são denominados professores de EA, porque assumiram ou foram designados para assumir a responsabilidade pelo ensino da EA em suas escolas, mas não porque tiveram formação para isso.

Essa situação não é muito diferente da situação de outros países de diferentes continentes, onde os programas de ensino infantil e fundamental são gerais e os professores são preparados para ensinar todas as matérias. Estados Unidos, Austrália e Brasil retratam exatamente esse perfil.

Para além da atuação em EA, Zaradez, Sela-Sheffy e Tal (2020) perceberam que uma característica marcante da identidade profissional dos professores entrevistados é que, em vez de medidas formais, eles recorrem aos méritos pessoais e aos códigos morais para reivindicar o reconhecimento profissional. Isso implica, sobretudo, apresentar a sua ocupação como uma vocação, afora ser seus meios de subsistência, mudando a chave de avaliação de qualificações padrão para imensuráveis dons e gratificações espirituais. Invocando a persona ideal dos professores, eles se retratam como estar predisposto para este trabalho em virtude de qualidades

inatas, com um compromisso incondicional a ela, inclusive, em alguns casos, ocultando o caráter intencional da própria escolha da profissão.

Para adensar essa discussão, trazemos as ideias de Bourdieu (2007) de que, em termos de alternativas profissionais, as vocações não existem no mundo natural, não estão presentes em nossa genética, são fruto da cultura, em sua condição de estrutura estruturante. O que costumeiramente é denominado de vocação são, na verdade, atributos inerentes a indivíduos, mas que certos grupos sociais exploram com maior intensidade. Como exemplo do caráter não vocacional/optativo da busca pela docência no momento atual, pode-se dizer que, em nosso contexto, a docência nas séries iniciais é um atributo de mulheres pertencentes a segmentos de classe empobrecidos e com baixo capital cultural (Bourdieu, 2007).

Uma das queixas mais fortes dos entrevistados de Zaradez, Sela-Sheffy e Tal (2020) estão relacionadas principalmente à atuação deles na EA nas escolas. Eles viam as atividades de EA como tarefas extras excessivamente exigentes e/ou uma atividade que não foi escolhida e sim obrigada e por isso oscilam entre identidade positiva e negativa, por meio das quais se admite ou nega uma dada identidade social – neste caso, sendo designados como professores de EA. Silva (2012) entende que identidade e diferença possuem estreita relação de dependência, pois não se pode conceber a identidade fora da relação com o outro. Para ele, é na diferença que se consegue afirmar plenamente quem se supõe ser, mesmo que essa afirmação seja sempre incompleta. A forma como a identidade é manifestada diariamente, tem a tendência de omitir a relação com a diferença, levando a uma ideia de afirmação da identidade, ou ainda, de algo fechado e acabado. Contudo, quando se diz “o que somos” significa dizer também “o que não somos”.

Dessa forma, Zaradez, Sela-Sheffy e Tal (2020) examinaram a autopercepção de professores com atuação no campo da EA, para indagar até que medida se sustenta ou desafia a situação atual da EA e a marginalidade dela no sistema de educação israelense, partindo do pressuposto de que as percepções do professor são um fator central no funcionamento de um campo e a análise se concentrou nos elementos que esses professores consideram propícios ou prejudiciais à sua condição profissional. Os resultados revelaram que os entrevistados autopercebiam uma identidade marcada por um status rebaixado da profissão docente e que se esforçavam para refutar as ameaças às suas autoimagens de bons professores. E isso tem um impacto decisivo na autopercepção deles como professores de EA, em particular, visto que esses professores não veem a EA como recurso significativo para reivindicar o reconhecimento como trabalhadores educacionais.

A ambiguidade dos professores em conceber a EA faz parte de um padrão mais amplo de seu trabalho identitário, que é ambivalente ao longo das entrevistas. No entanto, quando se dirigem à EA, a sua mensagem de desengajamento se intensifica e a falta de predisposição para o ambientalismo em sua vida privada fica evidente. Os resultados apontam para duas razões principais para a fraca identificação dos professores com a EA. Uma é o atual desequilíbrio de poder simbólico com o qual lidam em seu local de trabalho imediato. E a outra é o prestígio da Ciência, disciplina à qual a EA ainda está subjugada, o que impede atribuir significado à EA por conta própria. Particularmente, para os professores de Ciências entrevistados, se a EA é valiosa, é apenas uma extensão de sua expertise principal. Já entre os entrevistados não formados em Ciências, houve um discurso mais inclinado a compensar a não formação, com os valores morais do ambientalismo (Zaradez; Sela-Sheffy; Tal, 2020). Partindo do princípio de que a percepção dos professores e engajamento são cruciais para avançar do campo da EA, o que eles atualmente identificam como ameaças à sua identidade profissional fornece, assim, um fio condutor para repensar as políticas públicas para a EA, em Israel e no mundo.

O trabalho de Almeida, Moore e Barnes (2018) intitulado *“Teacher Identities as Key to Environmental Education for Sustainability Implementation: A Study from Australia”* também foi categorizado como tendo relação com as experiências e atuação docente relacionada à EA. O artigo descreve um estudo que analisa os impactos do uso do Sistema de Coleta, Armazenamento e Visualização de Dados (DCSVS), pelo Governo Australiano nas séries iniciais, ambientes educacionais primários e secundários, com foco na influência da construção da identidade do professor na EA para a Sustentabilidade. Esse sistema visa aumentar a conscientização sobre sustentabilidade e incorporar a sustentabilidade como parte da prática cotidiana nas escolas e na primeira infância.

A metodologia de pesquisa utilizada por Almeida, Moore e Barnes (2018) foi de natureza quantitativa e qualitativa. A pesquisa avaliou o acesso dos professores e dirigentes escolares ao DCSVS e buscou propor estratégias para o desenvolvimento de um melhor entendimento, negociação e implementação da sustentabilidade em suas práticas educacionais

Antes de começarmos a analisar as contribuições do trabalho de Almeida, Moore e Barnes (2018), é conveniente esclarecer que:

Na Austrália, a Educação Ambiental para a Sustentabilidade (inicialmente Educação Ambiental) está presente na agenda nacional há mais de 30 anos. A Declaração de Melbourne sobre Metas Educacionais para Jovens Australianos estabeleceu a base para o currículo nacional priorizando a sustentabilidade ao reconhecer que 'a complexa pressão ambiental, social e econômica, como a mudança climática que se estende além das fronteiras nacionais representam desafios sem precedentes, exigindo

que os países trabalhem juntos de novas maneiras'. As metas da Declaração de Melbourne e a intenção da sustentabilidade como prioridade transcurrem no Currículo Australiano forneceram um guia para a ação. A EA para a Sustentabilidade foi inicialmente sugerida para todos os estados como uma prioridade por meio desta Declaração e, em seguida, como uma prioridade transcurrem no currículo nacional desenvolvido pela Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority. Estados individuais, como Victoria, desde então incluíram, depois excluíram e, após muita controvérsia, os reintroduziram em seus currículos estaduais. A intenção é permitir que os professores e as partes interessadas tenham flexibilidade para adaptar suas ferramentas de ensino e aprendizagem para incorporar a sustentabilidade como um conceito abrangente práticas (Almeida; Moore; Barnes, 2018, p. 229).

A análise dos dados foi realizada por meio de uma abordagem temática interpretativa. Os dados agregaram três questões centrais que incluíam a implementação de políticas, a EA para a Sustentabilidade como uma prioridade transversal ao currículo e o papel da identidade do professor. O artigo enfocou esta última questão central. Almeida, Moore e Barnes (2018) categorizaram as tendências que surgiram durante a análise dos dados em três seções: (1) acesso e utilização do *site* pelos professores, (2) o papel dos líderes escolares e (3) ideias para currículo e práticas pedagógicas mais profundas. Cada uma dessas tendências foi discutida e analisada criticamente usando citações diretas das entrevistas para apoiar a análise e discussão do tema.

Sobre o acesso e utilização do *site* pelos professores, Almeida, Moore e Barnes (2018) identificaram que a sua criação e promoção foi um investimento alto para o órgão financiador. No entanto, apesar do orçamento significativo, parecia haver muito pouco conhecimento sobre o *site* e seus recursos entre os professores que deveriam ser os usuários finais. Isso aponta para os esforços desproporcionais feitos na criação de recursos (especialmente digitais), com pouca energia e esforço gastos em promovê-los aos usuários finais. Parecia não haver nenhum esforço para desenvolver as habilidades, confiança e conhecimento dos professores sobre o recurso em si, ou qualquer promoção da relevância ou valor do *site* como um recurso para professores e alunos. Esse resultado da pesquisa de Almeida, Moore e Barnes (2018), fortalece as reivindicações sobre a importância de estratégias para facilitar a reflexão e o desenvolvimento das identidades dos professores. Gastar grandes somas de dinheiro para projetar e criar recursos sem investimento adequado no desenvolvimento de professores, como visto neste caso, não é a resposta.

Sobre o papel dos líderes escolares, Almeida, Moore e Barnes (2018) observaram falta de apoio dos líderes escolares para o uso do *site* pelos professores. Os líderes escolares geralmente relataram usar o *site* do ponto de vista comercial e econômico. Apenas 10% dos 50 líderes escolares entrevistados relataram o uso do *site* para vincular o currículo e melhorar a prática pedagógica. Essa descoberta é preocupante porque a pesquisa mostrou que o foco principalmente nos aspectos econômicos prejudica o valor social e educacional das iniciativas

políticas, e isso é problemático em termos de implementação da EA para a Sustentabilidade, pois mostra que são os líderes escolares quem estão determinando se a EA para a Sustentabilidade é implementada em suas escolas, com menor autonomia para os professores (Almeida; Moore; Barnes, 2018).

Sobre as ideias para currículo e práticas pedagógicas mais profundas, Almeida, Moore e Barnes (2018) relataram que os professores que utilizaram o *site* demonstraram habilidade e confiança para fazê-lo de diversas formas. Suas abordagens apresentavam uma variedade de áreas curriculares, incluindo ciências, matemática, educação cívica, cidadania, economia, negócios, história, artes, tecnologias, inglês, idiomas, saúde e educação física, bem como os componentes óbvios de estudos ambientais e de sustentabilidade. Os professores se envolveram com os vários recursos do *site*, incluindo comparação de escolas, períodos e utilização de dicas do dia. Os professores também usaram uma variedade de seções no *site*, incluindo eletricidade, água, energia solar e gás.

Embora este estudo tenha sido situado em um contexto australiano, ele oferece *insights* que são facilmente transferíveis e aplicáveis a contextos globais. O estudo reforça a necessidade de todos os professores, em todo o mundo, não apenas aos professores de EA e Sustentabilidade, de se concentrarem na capacitação e nos pontos fortes individuais, em vez de dependerem demais dos recursos tecnológicos. Qualquer programa com o objetivo de aumentar a conscientização e alcançar bons resultados educacionais (especialmente em sustentabilidade) requer um envolvimento autêntico do professor nas etapas de planejamento. Isso não pode ser uma reflexão tardia, com os fundos restantes sendo usados para trabalhar com os professores (Almeida; Moore; Barnes, 2018).

Entendemos que o trabalho de Almeida, Moore e Barnes (2018) fortalece os entendimentos globais existentes sobre a implementação de políticas e o papel crucial do indivíduo e das organizações como sistemas de apoio. O desenvolvimento profissional precisa incluir todos os professores de várias maneiras, permitindo um impacto profundo, duradouro e significativo em suas identidades profissionais como professores. Considerando o impulso esmagador para o desenvolvimento profissional que muitos professores consideram carente de significado e relevância, há uma necessidade de experimentar oportunidades diferenciadas de desenvolvimento profissional para investigar as melhores maneiras pelas quais os professores podem refletir sobre suas práticas e incorporar a EA em suas identidades e práticas. Isso é crucial para criar um equilíbrio harmonioso entre as pressões, expectativas e prioridades das práticas cotidianas de sala de aula e as próprias experiências ambientais.

Por fim, apresentamos a análise do único trabalho categorizado como tendo relação com a Construção do sujeito Ecológico. É conveniente lembrar que, como explicamos anteriormente, no processo de prospecção e análise dos trabalhos, notamos que nenhum trabalho se concentrava, explicitamente, na construção do Sujeito Ecológico. Contudo, após a leitura mais aprofundada do trabalho de Georgiou, Hadjichambis e Hadjichambi (2021), intitulado “*Teachers’ perceptions on environmental citizenship: A systematic review of the literature*”, percebemos que apesar de não haver menção ao termo “sujeito ecológico” cunhado por Layrargues (2020), os autores se aproximaram bastante desse conceito a partir da discussão da “Cidadania Ambiental”.

O estudo de Georgiou, Hadjichambis e Hadjichambi (2021) examina as percepções de professores sobre cidadania ambiental por meio de uma revisão sistemática e análise temática de 16 estudos empíricos publicados em revistas revisadas por pares durante o período dos últimos 25 anos (1995–2020).

Algumas questões nortearam a pesquisa de Georgiou, Hadjichambis e Hadjichambi (2021). Eles buscaram respostas para questões como: (1) Como os professores concebem a cidadania ambiental? (2) Quais são as principais características da percepção dos professores sobre cidadania ambiental? (3) Qual é o impacto das percepções dos professores sobre cidadania ambiental em suas identidades profissionais? (4) Como melhorar a percepção dos professores sobre cidadania ambiental?

É conveniente destacar que no contexto brasileiro, a cidadania ambiental envolve um campo de saber complexo, com diversidade de posicionamentos doutrinários e jurisprudenciais, apresentando abordagens, por vezes, antagônicas. De qualquer sorte, entendemos que a compreensão da cidadania ambiental se alimenta dessa realidade, requerendo também a análise dessa pluralidade teórica (jurídico eleitoral, liberal, comunalista, democrática expansiva, dentre outras). A cidadania ambiental precisa estar voltada para uma dimensão global, uma vez que visa à proteção do meio ambiente em todo o planeta e – mais do que dos indivíduos nacionais – a proteção da espécie humana. Agregar essa dimensão planetária com a necessária participação política dos cidadãos parece ser inevitável.

Embora as pesquisas relacionadas à cidadania ambiental sejam escassas e espalhadas por diferentes disciplinas de pesquisa, vários estudiosos e teóricos acumularam conhecimentos sobre o tema. Por exemplo, tem-se argumentado que cidadania ambiental engloba alfabetização ecológica com foco na compreensão de questões socioecológicas, como acreditam Cutter-Mackenzie e Smith (2003) os direitos e as obrigações dos cidadãos no âmbito político e nas comunidades, como concordam Gilbert e Phillips (2003) e Clarke e Agyeman (2011),

consciência de valores pessoais em relação ao meio ambiente e a capacidade de conectar esses valores com conhecimentos e habilidades para assumir ações voltadas para o meio ambiente, como afirmam Berkowitz, Ford, e Brewer (2005) e Smederevac-Lalic *et al.* (2020), bem como engajamento cívico e participação para abordar questões ambientais, como aduzem Ellis e Waterton (2004) e Martinho *et al.* (2010).

Em sua essência, a cidadania ambiental surgiu como um conceito guarda-chuva que inclui um amálgama de características, como habilidades, conhecimentos, atitudes, valores e crenças necessários para enfrentar os problemas ambientais, bem como as competências necessárias para o engajamento cívico e participação ativa nas sociedades (Hadjichambis; Paraskeva-Hadjichambi, 2020).

O estudo de revisão de Geougiou, Hadjichambis e Hadjichambi (2021) adotou a seguinte definição de cidadania ambiental:

A Educação para a Cidadania Ambiental é definida como o tipo de educação que cultiva um corpo coerente e adequado de conhecimentos, bem como as habilidades necessárias, valores, atitudes e competências que um Cidadão Ambiental deve estar dotado com o objetivo de poder atuar e participar da sociedade como agente de mudança no esfera pública e privada em escala local, nacional e global, por meio de ações coletivas na direção da solução dos problemas ambientais contemporâneos, prevenir a criação de novos problemas ambientais, em alcançar a sustentabilidade, além de desenvolver uma relação saudável com a natureza. Educação para o Meio Ambiente e Cidadania é importante para capacitar os cidadãos a praticar seus direitos e deveres ambientais, bem como para identificar as causas estruturais subjacentes da degradação e problemas ambientais, desenvolver a vontade e as competências para engajamento crítico e ativo e participação cívica para abordar essas questões estruturais e agir individual e coletivamente por meios democráticos, levando em consideração a justiça inter e intrageracional (Geougiou; Hadjichambis; Hadjichambi, 2021, p. 3, tradução nossa).

É oportuno destacar que o conceito de cidadania ambiental adotado por Geougiou, Hadjichambis e Hadjichambi (2021) coaduna com o perfil de sujeito ecopolítico traçado por Layrargues (2020). Entendemos que apesar de já ter sido citado na página 25 da primeira seção desta tese, vale a pena reforçar as características desse perfil, nas palavras do próprio autor:

Aquele que além da coerência entre os princípios e os comportamentos ecologicamente éticos, também luta pela defesa ambiental, se coloca como um cidadão manifestamente contrário às forças da insustentabilidade. Não é aquele que apenas incorpora novos comportamentos ecológicos no seu ambiente doméstico ou do trabalho, mas também luta pelos direitos ambientais (Layrargues, 2020, p. 61).

Também não podemos ocultar os subsídios conjunturais que contribuíram para as reflexões de Layrargues (2020) a partir do Manifesto por uma Educação Ambiental indisciplinada. O objetivo do autor era trazer ao debate algumas leituras interpretativas da

conjuntura ecológica brasileira, fortemente marcada pelo grande retrocesso ambiental, acrescida da conjuntura global do emergente colapso climático, no marco histórico dos primeiros seis meses do governo Bolsonaro no Brasil, que já naquela época, evidenciava ser um regime político declaradamente pautado pelo signo do antiecológico e pela crença negacionista climática e descrédito da Ciência. Diante desse contexto, Layrargues (2020) anuncia o seu propósito:

é de refletir em que medida essa conjuntura interage com o contexto sociopolítico no campo da Educação Ambiental. A questão do debate gira em torno de saber se e como essa nova realidade ecológica desafia a capacidade de atualização da educação ambiental brasileira para reagir à altura da nova conjuntura da intensificação da luta ambiental democrática contra políticas ecocidas (Layrargues, 2020, p.44)

Geougiou, Hadjichambis e Hadjichambi (2021) descrevem brevemente a relação entre a EA e Educação para a Cidadania Ambiental (EEC). Eles explicam que muitos estudos sobre EA contribuem para o empoderamento de cidadãos e que a EA pode contribuir para a promoção de cidadania ambiental, embora essa não seja a função principal da EA (Yiannisa, Hadjichambis; Hadjichambi, 2021). Segundo os autores, muitos pesquisadores têm argumentado que ainda há desacordos e abordagens diferentes sobre quais são as principais metas, objetivos e resultados da EA são e como eles podem ser alcançados. Além disso, há muitas críticas à abordagem individualista em EA, voltada principalmente para mudanças comportamentais pessoais. Em muitos programas de EA, faltam ações coletivas tanto na iniciativa privada, quanto na esfera pública.

Geougiou, Hadjichambis e Hadjichambi (2021) afirmam que a Educação para Cidadania Ambiental enfatiza tanto a dimensão individual quanto a coletiva da cidadania, mas também ações nas esferas privada e pública que não se limitarão apenas à escala local, mas também à escala nacional e global. Tudo isso é enfatizado com uma participação cívica profunda e um envolvimento ativo, crítico e democrático dos cidadãos na formulação das políticas e na tomada de decisões para enfrentamento efetivo das causas estruturais mais profundas que criam problemas ambientais. Além disso, para eles, a Educação para a Cidadania Ambiental também atribui grande importância à justiça, incluindo o exercício dos direitos e deveres ambientais, bem como a justiça intergeracional. E eles alertam que essa clareza e integração no escopo, saídas, dimensões, esferas e escalas nunca estiveram no centro dos sistemas educacionais (Geougiou, Hadjichambis; Hadjichambi, 2021).

É notório que o posicionamento de Geougiou, Hadjichambis e Hadjichambi (2021) acerca da EA que descrevem, está pautado numa abordagem de EA conservacionista e

pragmática. Mas fica claro que ao refutarem essas tipologias de EA, se aproximam, pelos seus argumentos, da EA Crítica e que seus pensamentos coadunam com os argumentos de Layrargues (2020) para a defesa de sujeitos ecopolíticos.

Para além das discussões conceituais de Geougiou, Hadjichambis e Hadjichambi (2021) que convergem para as ideias de Layrargues, é importante apresentar as conclusões temáticas da revisão dos primeiros autores, que revelou que as percepções dos professores sobre a Cidadania Ambiental: (a) manifestam uma compreensão relativamente diminuída da esfera cidadania, (b) são reduzidas à escala local, dimensão individual e esfera privada; (c) afetam as práticas de ensino, (d) são multidimensionais, definidas por componentes inter-relacionados, (e) variam de acordo com a formação educacional/cultural e a identidade pessoal dos professores, (f) afetam outros construtos ambientais que definem a identidade profissional dos professores, (g) podem ser aprimorados durante educação, (h) também pode ser melhorada durante iniciativas de desenvolvimento profissional.

Os resultados do estudo de Geougiou, Hadjichambis e Hadjichambi (2021) validam o esforço de colocar luz sobre a identidade profissional de professores que trabalham com EA. E mais uma vez, observamos que pesquisas como essas, representam descobertas que suportam implicações significativas para pesquisadores, formuladores de políticas públicas, bem como para formadores de professores no campo da EA.

Ademais, sobre todos os trabalhos prospectados na base de dados da SCOPUS é possível afirmar que todos foram publicados em língua inglesa, mesmo não sendo o inglês, a língua vernácula de muitos dos autores. Nassi-Calò (2016) acredita que o inglês é indubitavelmente a língua franca da ciência mundial e mesmo que possa soar de certa forma injusto a autores e leitores de países cujo inglês não seja a sua língua materna, é extremamente conveniente, pois permite que pesquisadores de todo o mundo se comuniquem, cooperem entre si e compartilhem o conhecimento.

Os estudos de Di Bitetti e Ferreras (2017) confirmam a constatação de Nassi-Calò (2016) de que artigos publicados em outros idiomas que não o inglês tem menor probabilidade de ser citados do que aqueles publicados em inglês. A autora explica que esta probabilidade diminui ainda mais com o ano de publicação (menos citações em artigos mais recentes), aumenta com o logaritmo natural do número de páginas dos artigos, e é independente da área do conhecimento.

Quando analisamos a origem da vinculação institucional dos autores das publicações em análise, notamos que todos são oriundos de instituições públicas de ensino, a saber: *School of Education, Communication and Society of King's College London* (Inglaterra); *Cyprus*

*Centre for Environmental Research & Education (CYCERE) (Chipre); The Department of Environmental Studies, Tel Aviv University e Technion Israel Institute of Technology (Israel); Faculty of Education, Monash University e Deakin University (Austrália).* Esse dado, que se repete em relação aos estudos publicados no Brasil e que foram prospectados na base de dados BDTD, reforça o papel das universidades e instituições públicas de Ensino Superior em formar pessoas capacitadas, produzir conhecimentos e fazer com que esses conhecimentos tragam benefício social, intelectual e econômico para todo o mundo.

### 2.2.3 *Considerações Sobre a Observação e Análise das Águas Estudadas*

Esse mergulho teve por objetivo investigar os processos de construção da identidade profissional docente de professores que trabalham na perspectiva da EA a partir das produções científicas, especificamente, aquelas que tomaram esse tema como objeto de investigação. A observação e análise das águas estudadas nos proporcionou reflexões e ressignificações do conhecimento a respeito dessa temática, relevando limitações e contribuições de tudo que foi estudado até agora.

É preciso destacar que não houve resultados para a busca realizada no Portal Capes e nem na base de dados SCIELO, que são bases muito conhecidas e reconhecidas pela comunidade científica no Brasil. Ademais, poucos trabalhos foram encontrados nas bases de dados da BDTD e SCOPUS. Isso revela que a identidade profissional docente dos professores que atuam na EA ainda é pouco estudada no Brasil e no mundo.

Um outro vazio observado foi a ausência de estudos sobre “Sujeito Ecológico”, o que sugere um caráter de ineditismo para esta tese que se constrói e evidencia a necessidade de mais estudos sobre esse perfil, para que ele ocupe não só os periódicos, mas principalmente, os espaços de formação, as cadeiras do Poder Legislativo, Executivo e Judiciário, bem como os diversos locais da sociedade.

Sobre as concepções de EA adotadas pelos autores ou à guisa das discussões apresentadas, dos seis trabalhos analisados, apenas um definiu, explicitamente, a concepção de EA adotada. É importante interpretar esse dado, lembrando que professores são sujeitos históricos em seus diversos processos de interações sociais, culturais e ambientais e que as construções teóricas deles estabelecem conexões com as mais diversas formas de interpretar as relações sociais e também ambientais. Nos outros cinco trabalhos, identificamos alguns tons que nos deram indícios da concepção de EA em que se fundamentavam. Entretanto, não foi possível sentenciar se isso foi uma escolha intencional ou imaturidade teórica.

A despeito da vinculação institucional dos autores, os dois trabalhos publicados no Brasil foram oriundos de uma mesma universidade, da FURG e do mesmo Programa de Pós-Graduação, específico em EA. Esse fato abre espaço para a reflexão sobre o aumento da amplitude de discussões sobre a temática, quando o programa de pós-graduação é específico em EA, mesmo sem abandonar a certeza de que, por si só, toda Educação já deveria ser ambiental, sem a necessidade de adjetivação. Ainda sobre a vinculação institucional, é digno destacar que todos os trabalhos tinham autores vinculados a universidades ou instituições de ensino públicas, o que reforça a importância dessas instituições para o avanço da ciência no Brasil e no mundo.

A supremacia da língua inglesa nas publicações analisadas ratificou o pensamento acadêmico de que o inglês é a língua franca da Ciência, apesar dos altos custos de tradução praticados no mercado científico. Dos trabalhos analisados, apenas dois trabalhos foram publicados em Língua Portuguesa. Todos os outros foram publicados em inglês.

A partir da análise dos textos, observamos que na Educação básica, a EA, muitas vezes permanece oculta ou subjugada a outras disciplinas, notadamente Ciências, sendo na maioria das vezes, uma atividade minoritária conduzida isoladamente por uma pequena parte dos professores. Observamos também que nenhum trabalho abordou a EA nos componentes curriculares do Ensino Superior. Essa lacuna nos indica uma fragilidade no intento da mudança cultural em direção ao comprometimento com a construção de sociedades sustentáveis. As Instituições de Ensino Superior (IES) fomentam um coletivo educador formado por diversas outras instituições e pessoas que podem formular e implantar cooperativamente Projetos Políticos e Pedagógicos emuladores de demandas para as atividades de Pesquisa, Ensino, Gestão e Extensão relacionadas à EA. Entendemos que estudos sobre a EA no Ensino Superior também são absolutamente relevantes para a transformação de nossas sociedades em direção à sustentabilidade socioambiental.

Ademais, ficou evidenciada a presença de tensões, dificuldades e desafios no processo de construção das identidades profissionais dos professores que atuam no campo da EA. Entretanto, partindo do pressuposto de que a percepção e engajamento dos professores são cruciais para avançar do campo da EA, o que eles podem eventualmente considerar ameaças e desafios às suas identidades profissionais, são importantes fios condutores para repensar as políticas públicas para a EA, no Brasil e no mundo.

### **3 NECESSÁRIAS INSTRUÇÕES ANTES DO MERGULHO: A TRAJETÓRIA DOCENTE**

A trajetória docente é uma jornada singular e complexa, permeada por experiências, reflexões e aprendizados que transcendem as fronteiras da sala de aula. No âmbito da educação, os professores desempenham um papel fundamental na construção e no desenvolvimento do conhecimento, influenciando não apenas o aprendizado dos estudantes, mas também moldando o ambiente educacional e contribuindo para o avanço da sociedade. Nesta seção, mergulharemos nas intrincadas camadas da trajetória docente, com o objetivo de apresentar a complexidade do “ser docente”, a partir da análise dos preceitos teóricos sobre a formação docente, o trabalho docente, a profissão docente, até chegarmos na identidade profissional docente.

A formação de professores tem sido uma constante ao longo de sua história e representa um ponto central nas pesquisas que se dedicam ao estudo da educação e do ensino. É inegável que não se pode debater a qualidade da educação em nosso país sem uma compreensão profunda dos princípios fundamentais que guiam a formação de professores em nossas universidades. Além disso, é essencial analisar como os conhecimentos que esses profissionais desenvolvem e aplicam no dia a dia da sala de aula podem ser examinados e questionados durante os processos de formação.

Veiga (2010) acredita que a palavra "formação" é essencial para o crescimento profissional e pessoal dos professores em sua prática pedagógica e ao longo de suas carreiras. Ela abarca aspectos pessoais, profissionais e sociais, contribuindo para a construção de uma identidade docente que seja autônoma, reflexiva, crítica e solidária. A formação está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento contínuo dos professores, o que implica em esforços coletivos por parte dos docentes, das instituições de ensino e dos órgãos públicos responsáveis pela regulação da educação no país, visando aprimorar e garantir a qualidade dessa formação.

García (1995) aborda o conceito de formação de professores, destacando que esta deve ser vista como um processo sistemático e organizado, configurando-se como uma área de conhecimento e pesquisa. Seu principal foco é a compreensão dos processos pelos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional. Essa competência vai além do ensino em sala de aula e abarca a habilidade de contribuir para a elaboração de projetos educacionais e curriculares nas instituições de ensino em que atuam. Segundo Almeida (2012) é durante a formação inicial que o professor percebe a íntima ligação entre teoria e prática,

desenvolve a habilidade de autoanálise, compreende o ensino e a aprendizagem como elementos interconectados e, por fim, reconhece a prática docente como uma atividade social dinâmica, contextualizada e transformadora.

De acordo com Freire (1996), o processo de formação do professor vai além de simplesmente capacitá-lo para executar suas responsabilidades. Envolve, primordialmente, capacitá-lo científica e eticamente para desempenhar uma ação fundamentalmente política. Isso implica cultivar uma postura crítica que busque transcender a mera curiosidade ingênua em direção à curiosidade epistemológica. Reconhecer a importância das emoções e da sensibilidade é essencial, assim como entender o aluno em formação como um agente ativo na produção de conhecimento, pois "[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (Freire, 1996, p. 23).

Segundo Veiga (2012), ao abordarmos a formação de professores, é essencial discutir certos enunciados que nos auxiliam a compreender essa temática. No primeiro enunciado, a autora esclarece que "[...] o processo de formação é multifacetado, plural; tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo" (Veiga, 2012, p. 26). No segundo enunciado, a autora em destaque enfatiza que "a prática é o ponto de partida e de chegada da formação" (Veiga, 2012, p. 27). Isso significa que a formação de professores deve ser fundamentada no diálogo entre as práticas educativas e as teorias da educação. A valorização da prática não exclui a necessidade de embasamento teórico. Pelo contrário, teoria e prática mantêm uma relação dialética e de interdependência.

No terceiro enunciado, Veiga (2012, p. 27) destaca que "o processo de formação implica na articulação entre a formação pessoal e profissional". Isso significa que os professores não são apenas agentes cognitivos, mas também indivíduos com uma história de vida, valores, crenças, emoções e preocupações entrelaçadas em sua prática pedagógica. Conforme ensina Tardif (2002, p. 103), o professor é também um ser existencial que "[...] reflete a partir de sua trajetória pessoal não apenas intelectualmente, no sentido estrito da palavra, mas também emocionalmente, afetivamente, pessoalmente e interpessoalmente". No quarto e último enunciado, Veiga (2012) coaduna com Freire (1996) e salienta que o processo de formação é contextualizado historicamente e socialmente e constitui um ato político. Assim como toda prática social, a formação de professores ocorre em um contexto social específico e não pode ser compreendida sem levar em conta os condicionantes sociais, ideológicos, políticos e econômicos que influenciam de forma significativa esse processo.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) afirmam que diversos estudos e análises críticas sobre a formação de professores no Brasil têm revelado a presença de um modelo formativo

identificado como o Modelo Hegemônico da Formação (MHF). Nesse modelo, é encontrada uma mescla de tendências características do racionalismo técnico e da abordagem academicista e tradicional. Nele, o professor é visto primariamente como um executor/reprodutor e consumidor de saberes profissionais produzidos pelos especialistas das áreas científicas, resultando em uma minimização do seu papel no processo de construção da profissão, já que ocupa um patamar inferior na hierarquia da profissão docente. Esse entendimento do docente culmina em um modelo formativo que se caracteriza por ênfase no treinamento de habilidades (associadas às competências); conteúdos descontextualizados da realidade profissional, fragmentados e reveladores de uma formação acadêmica fragilizada; distanciamento do objeto da profissão (o processo educativo da escola), gerando uma dicotomia evidente entre teoria e prática, com estágios terminais criticados e escassos momentos para a mobilização dos saberes da profissão na prática real.

Além disso, ao analisar os contextos formativos, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) relatam que ainda encontram ambientes desprofissionalizantes, marcados por complexas relações de poder, interesses, hábitos ou atitudes fragilizadas, tanto por parte dos professores formadores quanto do próprio processo formativo. Essa abordagem de prática formativa, ainda prevalente hoje, mantém sua hegemonia, ressaltando a necessidade de apostar na construção de um modelo teórico inovador, de uma formação que possa contribuir para a superação dos diversos obstáculos enfrentados no trabalho docente.

As características do MHF, e sua influência na formação docente, se opõem Modelo Emergente da Formação (MEF). O referencial que delinea esse modelo é pautado na profissionalização docente, que é destacada como ponto-chave nos processos formativos, nas ideias de autores como Braslavsky (1999), Bar (1999), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Diaz Barriga e Espinosa (2001), Brzezinski (2002), Gatti (1997), Imbernón (2000), Tardif e Gauthier (1996).

Essas referências convergem para a prática profissional competente do professor e são ferramentas para seu desenvolvimento profissional. Adotar a reflexão, a crítica e a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor participar ativamente na construção de sua profissão e no avanço da inovação educativa, direciona a formação de um profissional não apenas para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, mas também para contribuir na transformação da realidade educacional, dentro de seus projetos pessoais e coletivos (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004). Para os autores, um modelo formativo deve considerar três condições básicas da atitude profissional: a reflexão, a pesquisa e a crítica. Esses três componentes, articulados como um sistema, contribuem para uma visão mais ampla da

atividade profissional do professor. Ao destacar a reflexão, a pesquisa e a crítica como atitudes profissionais, somos instigados a considerar o professor como alguém com sua própria história, necessidades, interesses e limitações no processo de crescimento profissional.

### **3.1 A Formação do Professor da Educação Superior**

O exercício da docência no Ensino Superior se delinea como um campo profissional que abarca conhecimentos específicos. Esses incluem competências técnicas, didáticas, pedagógicas e políticas, que transcendem a mera teoria e se materializam em um conjunto de práticas voltadas para a construção de habilidades, integrando teoria e prática. Considerar a formação de professores para atuarem no Ensino Superior nessas circunstâncias, implica em ultrapassar a simples execução de uma função técnica genérica, requer preparação, empenho e comprometimento por parte daqueles que optam pela carreira docente no Ensino Superior. No entanto, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), no Brasil, a formação de docentes para o Ensino Superior não é regulamentada por meio de um curso específico, como ocorre em outros níveis de ensino.

A legislação brasileira estabelece princípios e normas para o exercício do Ensino Superior, visando conferir legitimidade aos cursos oferecidos. Essas diretrizes são respaldadas pelos critérios de avaliação de qualidade e pelos possíveis investimentos, especialmente no setor público, promovidos pelo governo federal, entre outras instâncias. Refletir sobre os marcos legais que regem a formação e atuação dos profissionais da Educação, especialmente os professores do Ensino Superior, implica em situar um modelo de organização, racionalização e desenvolvimento da educação e dos envolvidos, pautado por princípios democráticos. As diretrizes que permeiam essas discussões tomam como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 e o Plano Nacional da Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014.

A LDB (Brasil, 1996, p.1), sobre a exigência de formação para o professor atuar na educação Superior, afirma que:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.  
Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico

A formação dos professores para o cenário da educação superior é feita em nível de pós-graduação, preferencialmente *stricto sensu*. A respeito da noção de notório saber delineada como parágrafo único do artigo 66 da LDB (1996), percebemos uma das premissas que tem se tornado escassa na realidade brasileira, tanto pelas condições oferecidas pelo sistema educacional do país, quanto por outras questões envolvendo a sociedade, a cultura e o ambiente circundante. No entanto, mesmo diante desse contexto, esse parágrafo assume relevância, uma vez que transcende a exigência de formação universitária para indivíduos atuarem como docentes no Ensino Superior. Almeida (2012) esclarece que a questão do notório saber mencionado no parágrafo único diz respeito à situação de alguém que, embora não possua uma formação específica sistematizada, detém um profundo conhecimento em áreas específicas. Nesse sentido, surge a necessidade da validação por parte da universidade, responsável por certificar tais competências elevadas.

No que diz respeito ao PNE, destacamos que ele é um documento fundamental para aprimorar a qualidade da educação no Brasil, abrangendo diversas áreas, níveis e etapas. Este plano estabeleceu 10 diretrizes que devem orientar a educação brasileira no período de 2014 a 2024. Para isso, o documento legal apresenta 20 metas a serem alcançadas durante o período de vigência da lei, visando aprimorar a qualidade da educação e promover o desenvolvimento educacional no Brasil. Duas dessas metas estão diretamente ligadas ao Ensino superior. Trata-se das metas 12 e 13:

Meta 12 — Elevar a taxa bruta de matrícula (TBM) na educação superior para 50% e a taxa líquida de escolarização (TLE) para 33% da população de 18 a 24 anos, com expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público.

Meta 13 — Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente para 75%, com no mínimo 35% de doutores (PNE, 2014, p. 34).

Considerando o objeto de estudos desta tese, damos atenção a meta 13 visto que ela trata diretamente do tema qualidade da educação superior e da titulação do corpo docente. Melo (2021) argumenta que o alcance dessa meta representa um desafio considerável, dadas as características do sistema educacional brasileiro, que ainda é marcado pela exclusão e por critérios altamente seletivos na inserção de professores na pós-graduação. Para atender a essa demanda, é fundamental não apenas superar esses obstáculos, mas também enfrentar a escassez e a falta de políticas públicas eficazes. A ampliação de vagas e a construção de mais instituições públicas de ensino são elementos cruciais para promover uma cultura formativa na pós-graduação, garantindo acesso, permanência e conclusão dos cursos para todos.

Uma especificidade do Ensino Superior é a presença de professores bacharéis, distinguindo-se da Educação Básica, na qual os professores são oriundos das licenciaturas. No caso de professores com formação em bacharelado que aspiram atuar na educação superior, é imperativo que possuam um curso de pós-graduação que contemple aspectos didáticos e pedagógicos ou uma formação continuada que complemente esses aspectos, visto que são essas dimensões que influenciam as dinâmicas, organização e progresso do trabalho pedagógico, fundamentais para subsidiar suas práticas docentes com êxito e qualidade no contexto universitário. Embora a exigência de formação pedagógica e didática para professores bacharéis no ensino universitário não tenha sido explicitamente abordada na LDB (1996), é crescente a exigência das instituições de Ensino Superior que requerem essa formação ou oferecem cursos e informações pedagógicas de forma contínua com o objetivo de aprimorar o desenvolvimento profissional dos docentes, priorizando o viés pedagógico em conjunto com uma formação técnica e a mobilização dos saberes específicos de cada área do conhecimento.

Um exemplo da exigência supracitada é a normativa prevista no artigo 40 da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, do CNE e da CEB, que trata da formação docente exigida para os professores EBTT, que é o enquadramento profissional dos professores efetivos que atuam no IFS, determina que a formação inicial para a docência no âmbito da instituição seja em cursos de licenciatura ou graduação em bacharelado acrescido de curso de formação pedagógica (Brasil, 2012b).

O estudo de Melo (2021) identificou uma escassez de literatura sobre a formação de professores bacharéis para a docência na Educação Superior. Isso se apresenta como um desafio, pois há poucos materiais que exploram a trajetória desses docentes. Em sua maioria, os estudos se concentram nos aspectos que moldam a profissão diante das realidades em que os profissionais atuam. Por outro lado, a autora observa um aumento de estudos e pesquisas sobre o professor bacharel, especialmente no que diz respeito aos aspectos históricos de sua formação e ao contexto da formação continuada e profissionalização.

Para Pensin (2017), o estudo da docência universitária para professores bacharéis argumenta a favor da necessidade de conhecimentos e saberes específicos para que esses professores se integrem ao conjunto da docência na Educação Superior e, nesse processo de constituição e identificação, se reinventem. Oliveira (2011) constatou a importância de abranger diversas facetas que compõem o processo de constituição da docência universitária para o professor bacharel, como a historicidade e o contexto social que permeiam suas trajetórias pessoais, formativas e profissionais, que influenciam a escolha da profissão e a construção da identidade docente.

Segundo Cunha (2018), a preparação dos professores para a docência na Educação Superior tende a se basear mais em um modelo científico do que pedagógico, o que não privilegia as dimensões do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a formação científica específica para os professores universitários nem sempre proporcionará as habilidades necessárias para enfrentar os desafios e promover o desenvolvimento da prática pedagógica, considerando a diversidade de situações que surgem no exercício docente nesse contexto. É crucial considerar uma formação para o professor universitário que englobe saberes, atitudes e valores relacionados à didática, pois isso faz toda a diferença na integração profissional desses indivíduos. Ao focar a dimensão pedagógica e os processos educativos é possível dar continuidade a um trabalho com potencialidades que resultam em bons desempenhos profissionais.

Segundo Veiga (2014), a formação implica na construção contínua de conhecimentos que abrangem uma variedade de contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Não se trata de algo estático que se encerra em si mesmo; ao contrário, é um processo permanente e interdisciplinar, que envolve a articulação de conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos e experiências pessoais. Ao considerar a formação como um processo tanto pessoal quanto coletivo, é essencial organizar um currículo integrado que permita a efetiva conexão entre teoria e prática profissional docente. Isso possibilita uma integração genuína entre o ensino e a prática profissional, promovendo uma formação mais abrangente e significativa.

As ideias de Tardif (2002) fornecem reflexões sobre as diversas configurações do trabalho docente no Ensino Superior. O autor discorre sobre os tipos de saberes mobilizados pelos professores, a saber: os saberes disciplinares, os saberes curriculares e saberes experienciais. Para Tardif (2012) os saberes disciplinares são adquiridos durante a formação universitária, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento em que os sujeitos estão imersos. Esses saberes são essenciais como base inicial na construção dos conhecimentos que irão facilitar seu desenvolvimento profissional. Os saberes curriculares referem-se aos conhecimentos apresentados aos professores pela instituição, alinhados à formação acadêmica e destinados a serem compartilhados com os alunos. Isso inclui a estrutura curricular do curso e os programas dos componentes curriculares. Já os saberes experienciais são aqueles que emergem das experiências cotidianas dos professores no exercício profissional.

Gauthier et al. (2013) ressalta que ser professor requer um conjunto específico de conhecimentos e ideias que são fundamentais para alcançar o principal objetivo da docência, que é facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Além de apresentar os saberes curriculares, disciplinares e referenciais mencionados anteriormente por Tardif (2002), Gauthier et al. (2013)

também destaca outros saberes cruciais para a reflexão sobre a docência no Ensino Superior. Ele articula o trabalho docente com os saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica e saberes da ação pedagógica.

Os saberes das ciências da educação estão vinculados a vários aspectos relacionados à profissão docente, como carga horária de trabalho, diversidade dos alunos, heterogeneidade da turma e organização dos tempos e espaços institucionais. Estes saberes revelam-se em múltiplos aspectos que permeiam a atuação do professor. Os saberes da tradição pedagógica referem-se aos modelos e padrões de ensino e comportamento docente embasados na cultura educacional historicamente construída e transmitida pelos antecessores. São conhecimentos que delineiam formas de ser professor, influenciados pelos ensinamentos dos predecessores, e continuam presentes nos ambientes educacionais, contribuindo para o conhecimento da prática docente. Por sua vez, os saberes da ação pedagógica estão relacionados às experiências práticas e cotidianas do professor, adquiridas ao longo do desenvolvimento profissional. Estes saberes têm legitimidade tanto no âmbito da circulação entre os pares quanto nas pesquisas científicas no campo da educação, pois são fundamentais para a prática eficaz da docência (Gauthier *et al.*, 2013).

Nesse contexto, a docência universitária se destaca pela sua complexidade, onde a busca pelo aprendizado torna-se uma via essencial a ser explorada pelos professores. Eles enfrentam desafios diários ao se depararem com a necessidade de mobilizar constantemente uma gama complexa e plural de saberes, alinhados com a realidade em que atuam.

Os processos formativos iniciais dos professores da educação superior, antes de sua entrada no mercado de trabalho, são complexos, envolvendo desafios específicos que moldam seu desenvolvimento profissional. Estes profissionais se preparam através de uma série de fatores para atender às demandas e às mudanças emergentes na área. Além disso, após essa fase inicial, os professores enfrentam a necessidade constante de atualização e desenvolvimento contínuo, assimilando novos conhecimentos e informações necessárias para exercer sua profissão de maneira eficaz. Essa constante evolução é vital para lidar com as demandas e as mudanças que surgem no ambiente educacional (Melo, 2021).

Nesse sentido, apresentamos o Quadro 4, no qual detalhamos aspectos formativos dos professores que atuam no Ensino Superior, diferenciando os processos incorridos por professores bacharéis e professores licenciados para o exercício da docência.

**Quadro 4 - Aspectos Formativos dos Professores do Ensino Superior**

<b>Aspectos Formativos dos Professores do Ensino Superior</b>	
<b>Professor Bacharel</b>	<b>Professor Licenciado</b>
Formação centrada nos conhecimentos específicos da área de atuação profissional	Formação se baseia nos conhecimentos específicos pedagógicos e didáticos da docência
Estágio ocorre em empresas e outras instituições, com ênfase nas técnicas e habilidades específicas da área em questão	Estágios realizados em instituições educativas para aplicação desses saberes.
Curso de formação inicial em sua maioria realizado em um tempo de cinco anos ou mais	Curso de formação inicial, com duração de quatro a quatro anos e meio
A preparação da formação concentra-se em áreas de atuação que envolvem pessoas, organizações ou atividades operacionais.	A preparação da formação foca na atuação no processo de ensino e aprendizagem
A formação não inclui disciplinas pedagógicas fundamentais para o ensino na educação superior.	A formação contempla disciplinas pedagógicas como planejamento, avaliação, didáticas e currículo, essenciais para a docência.
Necessita de formação didática e pedagógica para atuar na educação superior	O próprio curso já trabalha a perspectiva da formação didática e pedagógica essencial docência

Fonte: Autora (2024) baseada em Melo (2021)

A partir da análise do Quadro 4, podemos notar as diferenças formativas entre professores bacharéis e professores licenciados que atuam no Ensino Superior. Enquanto os aspectos que tocam a formação didática e pedagógica são priorizados nas formações em licenciaturas, nos bacharelados, a ênfase é numa formação mais técnica e com conhecimentos específicos da área. De toda sorte, coadunamos com Veiga (2014) que afirma que o professor de Ensino Superior deve ser um profissional múltiplo, capaz de ensinar, pesquisar, realizar extensão e avaliar. Sendo assim, ser professor nessa fase de ensino não exige apenas uma formação em aspectos didático-pedagógicos, mas também a habilidade de refletir e agir diante das urgências e incertezas do cotidiano profissional. Isso demanda atitudes, valores e maneiras de aplicar conhecimentos específicos para obter sucesso em suas ações e relacionamentos estabelecidos.

### **3.2 Trabalho Docente**

O ato de ensinar é uma prática social concreta, dinâmica e multidimensional, que ocorre de maneira interativa, sendo sempre única e imprevisível. Este processo é influenciado por uma série de aspectos, como econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, institucionais, afetivos e estéticos. Uma das características primárias do trabalho docente é sua natureza interativa. Os professores lidam com indivíduos que são simultaneamente únicos e parte de um contexto social mais amplo. Cada aluno possui uma história, ritmo, interesses, necessidades e emoções próprias, tornando as situações de ensino complexas, singulares e incompatíveis com generalizações ou esquemas predefinidos de ação (Veiga, 2014).

Além de ser individual, o objeto do trabalho docente também é social. A origem de classe e o gênero do professor o expõem a diversas influências e experiências, que se refletem na sala de aula, provocando diferentes reações e expectativas tanto nos professores quanto nos alunos. Conforme apontado por Tardif (2002), o objeto do trabalho docente constantemente escapa ao controle do professor. Outra característica enfatizada pelo autor é a dimensão afetiva presente no ensino, que pode atuar como facilitadora ou obstáculo no processo de ensino-aprendizagem. Uma parte significativa do trabalho docente é emocional e afetiva, baseando-se em emoções, afetos e na capacidade de perceber e compreender as emoções, medos, alegrias e bloqueios afetivos dos alunos.

Devido às peculiaridades do objeto de trabalho docente, a prática pedagógica dos professores consiste em gerenciar relações sociais, envolvendo tensões, dilemas, negociações e estratégias de interação. Devido à sua natureza interativa, o ensino requer um comprometimento pessoal por parte do professor para assegurar o envolvimento do aluno no processo, estimular seu interesse e participação, e prevenir desvios que possam afetar o trabalho. Tardif (2002) destaca que a personalidade do professor é um elemento central em seu trabalho, o que ele chama de "trabalho investido". Isso significa que, ao desempenhar suas funções, o professor emprega e investe sua própria identidade e personalidade.

Tardif (2002) também destaca a dimensão ética do trabalho docente, que aborda questões relacionadas às relações de poder, juízos de valor, escolhas, interesses, direitos e privilégios. Uma das questões éticas levantadas pelo autor está relacionada ao fato de que, ao trabalhar com grupos, o professor inevitavelmente impacta os indivíduos. Tardif (2002, p. 146) observa que esse dilema nunca é resolvido de maneira plenamente satisfatória do ponto de vista ético, pois "os professores nunca podem atender às necessidades singulares de todos os alunos seguindo padrões gerais de uma organização de massa". Cada professor adota estratégias diárias de atendimento individualizado, distribuição da atenção e acompanhamento dos alunos, sempre atento à tensão entre o individual e o coletivo.

Outra questão ética levantada por Tardif (2002) diz respeito à forma como o professor torna o conhecimento acessível aos alunos. O professor possui um domínio de conhecimento diferente dos alunos, e a maneira como interage com eles ao transmitir esse conhecimento envolve um dilema ético que nem sempre recebe a devida atenção. Essas características destacadas permitem compreender o nível de complexidade envolvido no trabalho docente e porque ele não se enquadra em saberes estáveis, sistemáticos e instrumentais, automaticamente aplicados às situações de ensino-aprendizagem.

Sacristán (1991) entende o ensino como uma prática social, moldada por interações pessoais, e isso implica reconhecer que sua abordagem vai além de um conhecimento preciso, objetivo e instrumental. Isso não quer dizer que a profissão docente deva prescindir de um referencial teórico para embasar sua prática pedagógica. "A eficácia do conhecimento e da pesquisa pedagógica na prática depende da capacidade do conhecimento em ampliar a conscientização sobre os problemas educacionais e os modelos alternativos" (Sacristán, 1991, p. 87). A base teórica, quando integrada de forma estreita com a prática, através de uma reflexão sistemática, proporciona subsídios para ampliar as possibilidades de ação reflexiva do professor. A relação entre teoria e prática fertiliza, enriquece e oferece elementos para aprimorar a ação docente (Nóvoa, 1997).

Considerando que o exercício da profissão docente está profundamente entrelaçado com a subjetividade do professor, Nóvoa (1997) enfatiza a importância de os programas de formação de professores promoverem a interação entre as dimensões pessoal e profissional. Ignorar essa interação faz com que os cursos de formação de professores não capacitem os professores a serem os protagonistas de sua própria formação. O desenvolvimento pessoal está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento profissional, e os programas de formação devem abrir espaço para essa compreensão (Nóvoa, 1997).

A formação não é construída apenas por meio da acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim por meio de um processo de reflexão crítica sobre as práticas e da constante reconstrução da identidade pessoal. Portanto, é crucial investir na pessoa e reconhecer a importância do saber oriundo da experiência (Nóvoa, 1997).

O trabalho docente na educação superior é complexo e abrangente, pois envolve discussões e demandas que abarcam os aspectos sociais, políticos e econômicos. Na última década, a educação superior no Brasil passou por uma mudança de paradigma significativa e por constantes transformações que impõem novas demandas às IES, acarretando novos desafios para os professores. Além de enfrentar os impactos das crises econômicas e políticas, essa esfera educacional é encarregada pelo sistema produtivo de gerar e difundir conhecimentos considerados essenciais para o desenvolvimento da economia global, sendo elementos impulsionadores da competitividade internacional dos países. Isso posiciona as IES no cerne do processo de produção de ciência, tecnologia e inovação (Souza *et al.*, 2017).

O exercício do trabalho docente no Ensino Superior envolve os professores em uma complexa teia de interações: com colegas, cujos vínculos nem sempre seguem o mesmo regime contratual; com os estudantes; com os conhecimentos disciplinares; e com as próprias

instituições de ensino onde atuam. Levar em conta o contexto institucional em que o trabalho docente se insere é fundamental para entender sua dinâmica (Walker, 2019).

Observamos que existem semelhanças e diferenças nas dinâmicas de trabalho docente nas IES públicas e privadas. Locatelli (2017) destaca a importância de uma análise mais detalhada sobre como essas interações se manifestam em cada modelo de organização administrativa e acadêmica do Ensino Superior no Brasil. Por outro lado, Gemelli, Closs e Fraga (2020) apontam que, na contemporaneidade, os professores do Ensino Superior em IES privadas no Brasil enfrentam uma complexidade dupla. Isso se refere à disseminação da racionalidade neoliberal, que redefine o propósito social da educação e aproxima a docência do conceito de prestação de serviços, além da precarização das relações de trabalho causada pela crise atual do capitalismo e pelas reformas político-econômicas.

Quando a educação é encarada sob uma ótica mercadológica, o ensino passa a ser considerado um produto/serviço de valor agregado, tanto em IES públicas quanto privadas. Conseqüentemente, a função docente é transformada em prestação de serviços, sujeita à avaliação de resultados e permeada pela adoção de princípios gerenciais que instauram uma cultura de desempenho nas IES, caracterizada por um padrão de excelência em constante mudança, o que implica novas responsabilidades para os professores (Gemelli; Closs; Fraga, 2020). Os modelos de gestão universitária e a expansão do Ensino Superior têm contribuído para intensificar o ritmo de trabalho nas IES públicas, bem como para a adaptação desse trabalho aos novos parâmetros da lógica de mercado (Rodrigues; Souza, 2018).

Consideramos relevante abordar o significado do trabalho docente sob uma perspectiva social e histórica, à luz das contradições presentes na sociedade capitalista brasileira, particularmente a partir do final da década de 1990. Durante esse período, a elaboração de projetos de cursos, currículos e formação de professores passou a ser influenciada pela demanda do mercado em relação a competências e habilidades. Além disso, o trabalho docente tem enfrentado mudanças significativas em sua natureza, incluindo o aumento da quantidade, intensidade e complexidade de suas demandas, impulsionadas pela reestruturação do capital. Esse fenômeno tem resultado em uma maior exploração da força de trabalho nas instituições de ensino (Mancebo; Rocha, 2002).

A crescente exploração da força de trabalho se manifesta por meio de multitarefas, trazendo vantagens para o crescimento das instituições privadas. Isso ocorre quando há uma mudança na forma de contratação e organização das instituições, com currículos concisos e flexíveis, visando reduzir os custos com pessoal e obrigações legais. Nesse contexto, Antunes (2009, p. 29) destaca que "é evidente que o mundo da empresa flexível, como diz o capital, ou

o mundo da acumulação liofilizada, o mundo da empresa capitalista não altera a forma de ser do capital, mas altera, em muitos pontos, os mecanismos do padrão de acumulação do capital". A educação, vista como mercadoria, passa a exigir um ensino mais enxuto e pragmático, diminuindo progressivamente as oportunidades de trabalho para os professores, que muitas vezes precisam buscar emprego em múltiplas instituições para garantir sua subsistência.

O trabalho do professor universitário é singular, caracterizado por um alto grau de complexidade e subjetividade (Vivian; Trindade; Vendruscolo, 2020). A qualidade da universidade depende diretamente do profissionalismo da docência universitária. A maneira como a docência é exercida é diretamente influenciada pela identidade e política institucional no que diz respeito à prática profissional (Polo, 2011). Avaliar a qualidade do Ensino Superior e a de seus protagonistas implica muitas dimensões e não cabe uma discussão ampla nesta tese, mas é importante destacar que para garantir os padrões de qualidade, o Brasil utiliza indicadores de qualidade da Educação Superior brasileira definidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) através de uma comissão específica vinculada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Em 2019, os aspectos gerais de cálculo para os indicadores incluem o Conceito do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC) avaliados da instituição (Brasil, 2020). A qualidade no contexto atual está fortemente ligada à pesquisa, internacionalização e às demandas do mercado (Cavalcanti; Guerra; Gomes, 2021).

Pinto (2014) lista onze indicadores de qualidade para o Ensino Superior no Brasil: relação entre formação técnica e humana, infraestrutura, atenção aos estudantes, atenção aos professores, ambiente adequado para aprendizagem, relação com o mercado, gestão institucional, pós-graduação para qualificação da pesquisa, competências pedagógicas, formação integral da pessoa humana e formação técnica.

Quanto ao desempenho do trabalho do professor universitário, a competência do professor está relacionada ao domínio de um conjunto específico de habilidades importantes para boas práticas de ensino, embora algumas sejam mais relevantes do que outras para determinar sua competência geral. O desempenho está diretamente ligado ao que o professor faz durante o trabalho. O termo qualidade é amplamente utilizado, mas atualmente evoluiu da aquisição de habilidades básicas para oportunidades de aprendizado (Michels, 2021). Os desafios da qualidade no campo de trabalho do professor atualmente incluem atrair, formar, desenvolver, atualizar e reter os alunos para garantir as competências desses profissionais. Além

disso, na gestão, há ênfase na inclusão, convivência, relacionamentos e vínculos emocionais, além dos conhecimentos pedagógicos (Michels, 2021).

Na contemporaneidade, uma medida adicional para avaliar a capacidade do professor universitário tem sido a utilização de plataformas de ensino. A adaptação para lidar com novas ferramentas de inclusão digital, superar os receios em relação à tecnologia, equilibrar o tempo entre trabalho e vida pessoal e cuidar da saúde mental tornaram-se desafios profissionais (Monteiro; Souza, 2020).

Não podemos encerrar essa discussão sobre trabalho docente, sem discutir práticas pedagógicas. Gadotti (2008) entende que prática pedagógica é compreendida como uma prática social de grande complexidade, que se desenrola em diversos contextos temporais e espaciais dentro da escola, especialmente no cotidiano da interação entre professores, alunos e o conhecimento, com destaque para a sala de aula. Nessa prática, coexistem elementos específicos e gerais. Os aspectos específicos envolvem o docente – sua experiência, sua corporeidade, sua formação, suas condições de trabalho e suas escolhas profissionais; os outros profissionais da escola – suas vivências, formações e suas ações conforme o cargo que ocupam; o discente – sua idade, corporeidade e situação sociocultural; o currículo; o projeto político-pedagógico da instituição; o ambiente escolar – suas condições materiais e sua organização; a comunidade em que a escola está inserida, e as condições locais que a envolvem.

Para Franco (2012), o conceito de prática não se limita apenas ao domínio metodológico e ao espaço escolar, mas também envolve o processo ensino-aprendizagem e a ação didática. O autor entende que algumas questões afetam a prática pedagógica docente: o progresso da especialização, uma maior pormenorização das destrezas de ensino, uma maior fragmentação da educação e o desenvolvimento de mecanismos de supervisão e a avaliação, além da caracterização técnica dos currículos, a sua elaboração prévia por especialistas, maior regulamentação da atividade pedagógica, além da intensificação do trabalho docente, como a sobrecarga de atividades relacionadas direta ou indiretamente, com o ensino, a avaliação, a gestão, etc. (Sacristán, 1999).

Coadunamos com Franco (2012, p.160) que explica que “a prática docente [só] será prática pedagógica quando se insere na intencionalidade prevista para sua ação”. Entende-se assim que a prática pedagógica também é resultante da materialização dos saberes docentes, que por sua vez, são frutos das mais diversas situações vividas e experienciadas pelos professores, no contexto da sua vida profissional e pessoal.

Prática pedagógica não se confunde com *práxis* pedagógica. Segundo Freire (1988, p. 70, grifo nosso):

Mas se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É **práxis**. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, o fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, como salientamos no capítulo anterior, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo.

Freire emprega o conceito de *práxis* para abordar um conflito teórico-prático, no qual, por vezes, há verbalismo e, em outras, ativismo, com um dependendo do outro. A *práxis*, portanto, seria a solução para esse conflito, representando a conexão entre ação e reflexão, que culmina na transformação da realidade.

### 3.3 Profissionalização Docente

Todas as áreas se empenham na profissionalização de suas funções e nas responsabilidades que delas decorrem como profissionais. Médicos, advogados ou engenheiros têm mantido seu status profissional praticamente intocado por décadas, mesmo sem uma formação mais extensa e sem serem tão requisitados pela sociedade quanto os professores e pedagogos. Enquanto isso, os professores permanecem como semiprofissionais, atendendo às demandas e às necessidades de outras áreas, incumbidos da educação e formação de outros profissionais, sem a autoridade para definir sua própria esfera de atuação e os critérios que lhes conferem profissionalidade (Lengert, 2011).

A profissionalidade é definida como "a afirmação do que é específico na ação docente, ou seja, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (Sacristán, 1999, p. 65). A natureza desses comportamentos, conhecimentos e habilidades que um professor precisa possuir para conduzir com profissionalismo o processo de ensino-aprendizagem, podem ser minuciosamente descritos. No entanto, apesar de se conseguir delinear com tanta clareza o perfil da profissionalidade docente, a mesma facilidade não é encontrada para compreender o processo de profissionalização, a identidade e a função social do professor, a essência do que torna alguém um profissional docente (Lengert, 2011).

A profissionalização, a afirmação de identidade e o prestígio dos professores têm enfrentado desafios significativos. Originada como uma ocupação subalterna, enraizada na tradição do serviço, desenvolvida no contexto das congregações religiosas e moldada pelo liberalismo, a profissão docente busca atualmente descobrir sua razão de ser, sua importância para a sociedade e como pode obter o reconhecimento que sua função merece. Nóvoa (1999)

estuda o século XVIII para examinar a origem da discussão sobre a profissionalização do professor. Naquela época, várias decisões que influenciaram a imagem social do docente até os dias atuais foram tomadas. Debateu-se se o professor deveria ser leigo ou religioso, se deveria fazer parte de um corpo docente ou trabalhar de forma isolada e individual, se deveria ser escolhido ou nomeado, quem deveria remunerá-lo, a qual autoridade deveria estar subordinado, entre outros aspectos (Nóvoa, 1999).

O resultado dessas discussões é conhecido: houve um movimento de estatização e secularização do ensino. Os "estados docentes" começaram a controlar os processos educacionais com maior rigor. Segundo Nóvoa (1999), houve apenas uma transferência de recrutamento, da Igreja para as autoridades estatais, de professores religiosos para leigos. Da mesma forma, não houve mudanças significativas nas normas e nos valores originais da profissão docente. Modelados dentro das congregações religiosas, o perfil e o modelo de professor permaneceram muito semelhantes aos de um sacerdócio.

Segundo Nóvoa (1999), dois fatores são determinantes na formação profissional dos professores e continuam a influenciá-los até os dias de hoje: a relação do professor com o conhecimento, que abrange os saberes e técnicas de ensino desenvolvidas por teóricos e especialistas sem a participação direta do professor; e a influência de crenças e atitudes morais e religiosas na definição das normas e valores da profissão. O autor também destaca que "mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação dá lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem" (Nóvoa, 1999, p. 16). Além disso, Nóvoa (1999) identifica três fatores históricos que desempenham um papel significativo na consolidação da imagem social da profissão docente na atualidade: a estatização do ensino, o estabelecimento das Escolas Normais e o surgimento do movimento associativo.

Todavia, a partir dos anos trinta, parece iniciar-se um processo de desprofissionalização e proletarização dos professores. As ditaduras brasileiras começam a adotar uma política de desvalorização da instrução e do magistério, priorizando a importação de tecnologia e pesquisa externas e privilegiando critérios ideológicos sobre dimensões profissionais (Lengert, 2011). Também intensificou esse processo de desprofissionalização, a LDB de 1972 que ampliou o distanciamento entre os educadores e os especialistas, criando uma ruptura entre professores e decisores. Isso retirou dos docentes o respaldo de sua especialização em questões educacionais (Powney, 1996). Outros elementos históricos contribuíram para a queda do prestígio dos professores: a expansão escolar, o aumento do número de docentes, a incerteza em relação às finalidades e missões da escola, bem como quanto ao seu papel na reprodução cultural e na formação de elites, além de diversas correntes pedagógicas. Ademais, existiram outras

influências preponderantes como a feminização da profissão, o idealismo, a visão do magistério como um chamado divino e a vocação (Lengert, 2011).

Apple (1995) ao analisar o trabalho feminino, afirma que historicamente, as mulheres integram um grupo de trabalho que estão em desvantagem em relação aos homens, no que tange as condições de trabalho. No tocante a feminização da profissão docente, o autor destaca que como essa função está intrinsecamente ligada às noções de cuidado e serviço, foi associado ao trabalho feminino. Essa associação resultou em uma desvalorização da profissão, pois o cuidado de crianças e o serviço são vistos como exigindo menos qualificação e, conseqüentemente, são menos valorizados. Apple (1995) argumenta que as mudanças nas relações patriarcais e econômicas influenciaram profundamente a profissão docente, transformando-a significativamente em relação à sua origem. Anteriormente, quando os homens predominavam na profissão, ser professor tinha uma conotação diferente. Portanto, não se trata apenas de uma feminização da profissão, mas sim de uma alteração substancial em sua natureza.

Um segundo ponto levantado por Apple (1995) é que o magistério se tornou predominantemente feminino porque muitos homens o abandonaram. Anteriormente, o magistério era uma ocupação casual, atraindo homens de diversas áreas, como agricultores, comerciantes e políticos. No entanto, com a introdução da obrigatoriedade escolar e o aumento da demanda por professores, muitos homens perceberam que o custo de oportunidade se tornou muito alto, pois os salários oferecidos pelo estado não eram suficientes para sustentar uma família. Além disso, a intervenção do estado na autonomia dos professores dentro da sala de aula também os afastou da profissão. Os homens que permaneceram no magistério e se especializaram acabaram ocupando cargos mais bem remunerados e com maior status, muitos deles migrando para cargos administrativos (Lengert, 2011).

A carreira docente é permeada pelo idealismo e pela aspiração de contribuir para um mundo melhor. Esse idealismo é alimentado pela crença de que o ensino pode ser uma ferramenta de transformação social, levando os professores a assumirem compromissos e responsabilidades além de suas capacidades, impulsionados pela necessidade de enfrentar os desafios diários e de abrir novos caminhos na educação. Entretanto, essa intensa dedicação e comprometimento muitas vezes resultam em insatisfação, especialmente quando o reconhecimento e as recompensas são escassos. Inicialmente, os professores utilizam estratégias de negação para suportar a frustração, afirmando seu compromisso inabalável com a profissão. No entanto, ao longo dos anos, as contradições entre o ideal e a realidade se tornam mais evidentes, levando a questionamentos sobre a validade desse compromisso. Autores como Schwänke (1988) alertam para a necessidade de desconfiar de professores que se apresentam

como defensores fervorosos do idealismo, sugerindo que essa postura pode ser uma forma de racionalização para lidar com as limitações e os desafios da profissão.

A função do professor, mesmo com a crescente importância na sociedade moderna, mantém uma imagem vinculada ao papel atribuído durante a Idade Média, mantendo-se um status vocacional e associado a atividades missionárias. Codo (1999) compara o professor ao sacerdote, destacando a vocação e o ritualismo presentes em ambas as profissões, além da constante doação e esforço para alcançar objetivos e sugere que ser professor implica em uma constante criação e transformação de pessoas e realidades, chegando a comparar a profissão ao ato divino, embora reconheça as dificuldades e os sacrifícios enfrentados pelos educadores.

Apesar das adversidades e do pouco reconhecimento, a vontade de atuar no ensino parece superar tais desafios, impulsionada pela crença na capacidade de melhorar a realidade através do trabalho. O controle sobre o processo de trabalho é visto como um aspecto fundamental, permitindo aos professores a crença na realização de um ideal. Essa crença inspira-os a investir além do exigido, a tomar medidas voluntárias em busca da concretização de seu "ato divino". No entanto, essa possibilidade de criação e transformação pode levar tanto à realização plena quanto à profunda frustração, refletindo a dualidade da experiência docente (Lengert, 2011).

A ideia de vocação também permeia a profissão docente. Arroyo (2000) argumenta que a ideia de vocação para o magistério não é apenas um remanescente de uma visão religiosa persistente na sociedade e na autoimagem dos indivíduos. Em vez disso, essa concepção pode estar intrinsecamente ligada ao próprio conceito de profissão, professor e profecia. Esta percepção pode resultar em uma desvalorização da profissão, dificultando a conquista do profissionalismo e uma valorização adequada, inclusive financeira. Se o magistério fosse apenas uma vocação em sentido estrito, estaria vinculado à trajetória de vida do indivíduo, algo semelhante a um destino. No entanto, pesquisas sobre a escolha profissional de professores revelaram que fatores materiais e profissionais, dependentes de condições individuais e circunstanciais, também influenciam a decisão de ingressar na carreira docente. Portanto, a "vocação" não é uma questão puramente subjetiva, mas sim dependente da construção de um imaginário pessoal e, principalmente, social sobre a profissão docente. Optar por ser professor é um processo de construção que não pode ser reduzido a uma simples vocação individual, seguindo uma progressão linear e sucessiva.

Nesse contexto, surge o paradigma da profissionalização docente como uma resposta à desvalorização geral dos professores e à desprofissionalização do ensino (Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004)). A tarefa de ensinar exige um alto grau de profissionalismo devido à natureza

específica dessa atividade, o que representa um grande desafio para o Brasil no século XXI. Este desafio tem uma dimensão ideológica, uma vez que o paradigma da profissionalização do ensino está ligado a uma nova concepção da atividade docente, além de estar relacionado a um movimento social, político e econômico, pois sua implementação requer a mudança de um conjunto de características nos contextos em que a atividade docente é exercida, permitindo assim as condições básicas para uma postura profissional: reflexão, pesquisa e crítica. Esses três componentes, quando articulados como um sistema, contribuem para uma visão mais abrangente e uma postura mais profissional por parte dos professores (Ramalho; Núñez; Gauthier, 2004).

Com a escola e seu corpo docente no centro da educação brasileira, especialmente após a promulgação da LDB de 1996, uma análise mais abrangente possibilita resgatar os professores de uma responsabilidade muitas vezes atribuída a eles por discursos que desvalorizam seu trabalho, sem considerar as variáveis externas e internas que permeiam o ambiente escolar, seu local de atuação. No entanto, esses professores, que não podem ser desonerados de sua responsabilidade na orientação do processo de aprendizagem dos alunos, são, na verdade, tão vítimas quanto os próprios alunos no contexto de uma escola que ainda não alcançou sucesso, uma vez que a educação ainda não foi adequadamente assumida como prioridade política no país. Apesar dos progressos observados na contemporaneidade, ainda persistem questões relacionadas às condições de trabalho, salário e formação dos professores, que impactam diretamente sua profissionalização e, em última instância, a qualidade do ensino (Ramalho; Núñez; Gauthier, 2004).

O conceito de profissionalização abrange uma gama de significados que variam de acordo com os contextos específicos nos quais é empregado, sendo definido pelas interações dinâmicas entre as características objetivas e subjetivas que permeiam os processos de construção das identidades profissionais. A profissionalização representa tanto um processo contínuo quanto descontínuo ao longo da história da docência. É um movimento ideológico, pois está fundamentado em novas concepções sobre a educação e sobre o papel do professor dentro do sistema educacional. É um processo de socialização, comunicação, reconhecimento, tomada de decisões e negociação entre os objetivos individuais e os dos grupos profissionais, além de ser político e econômico, pois influencia as práticas e as estruturas de gestão do trabalho docente, bem como as relações de poder dentro e fora das instituições escolares (Núñez; Ramalho, 2008).

Segundo Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), a profissionalização engloba duas dimensões que formam uma unidade: a profissionalidade, interna, e o profissionalismo, externo.

A profissionalidade refere-se aos conhecimentos, habilidades, técnicas e competências necessárias para o exercício da profissão docente. Por meio dela, o professor adquire as competências essenciais para suas atividades, bem como os saberes específicos da sua área. Já o profissionalismo diz respeito à dimensão ética, aos valores, normas e relações dentro do grupo profissional, bem como à relação com outros grupos e à autonomia e autoridade perante a sociedade e os empregadores. O profissionalismo também envolve a busca por um status distinto dentro da sociedade, mediante negociações que visam ao reconhecimento público das qualidades e dificuldades inerentes à profissão, além de estar associado à autonomia, remuneração, status social, ética e compromisso com os fins educacionais.

Essas duas dimensões da profissionalização, profissionalidade e profissionalismo, constituem um processo dialético de construção da identidade profissional e do desenvolvimento profissional, interligando-se e influenciando-se mutuamente (Núñez; Ramalho, 2008). O percurso rumo à profissionalização docente tem sido marcado por desafios extensos e árduos. Ao longo da história, a figura do professor foi retratada de diversas maneiras, refletindo os estágios do desenvolvimento da docência. Núñez e Ramalho (2008) identificam três modelos de professor: o professor leigo, o professor técnico e o professor profissional. Esses modelos, de diferentes formas, se relacionam com a evolução da prática docente no Brasil.

Enquanto profissionais da educação no contexto contemporâneo, os docentes enfrentam desafios significativos nas relações estabelecidas com as comunidades onde atuam. Nóvoa (2002) reconhece a renovação do modelo escolar como um dos dilemas da profissão docente, que depende, em grande parte, da capacidade de adaptação à diversidade. Paralelamente ao processo de adaptação escolar na contemporaneidade, observamos um movimento de formação inicial e/ou continuada, que surge da prática e é direcionado ao seu público-alvo. Nesse contexto, professores e professoras, conforme sugerido por Nóvoa (2002), são simultaneamente objetos e sujeitos da formação. É por meio do trabalho reflexivo, tanto individual quanto coletivo, que encontrarão os recursos necessários para seu desenvolvimento profissional.

### **3.4 Identidade Profissional Docente**

A identidade docente tem atravessado várias mudanças sociais, especialmente devido à transição de uma sociedade industrial para uma pós-industrial. Isso requer uma reflexão mais profunda do sujeito pós-moderno sobre a organização social do trabalho, incluindo novas competências na formação e no desenvolvimento profissional, e demanda a construção e

reconstrução da formação identitária dos sujeitos contemporâneos para atuarem como docentes (Silva; Silva, 2022).

Como afirmado por Silva (2009b, p. 47), a identidade envolve o "entrelaçamento de dois aspectos indissociáveis: o individual e o social". A identidade profissional está relacionada ao processo de socialização na profissão, onde o indivíduo adota os papéis, valores e normas do grupo profissional ao qual pertence. Guimarães (2005) destaca que a identidade profissional dos professores está intimamente ligada à representação e construção da profissão docente. Não há uma definição única de identidade, mas diferentes áreas como Filosofia, Sociologia, Educação e Psicologia apresentam singularidades epistemológicas em seus estudos. Existem concepções essencialistas e não essencialistas da identidade, sendo que no último caso, a identidade é historicamente construída por meio do discurso e das representações que dão sentido à experiência (Woodward, 2006).

Dubar (2009, p. 13-14) esclarece que o posicionamento "essencialista" pressupõe essências que garantem a permanência dos seres de maneira definitiva, enquanto no não essencialista, "não há essência eterna e tudo está submetido à mudança". Assim, a identidade de um sujeito depende da época, do contexto e do ponto de vista adotado. Atualmente, a visão essencialista da identidade é vista como um fardo, pois as identidades não são mais estruturas determinantes, mas sim construções em constante mudança e escolha. Nesse sentido, a mudança é um fator fundamental para a constituição das identidades dos sujeitos em tempos contemporâneos (Bauman, 2005). Na modernidade, há uma profusão de opções, e são as escolhas que definem as identidades dos indivíduos. "Uma identidade coesa, firmemente fixada e solidificada, seria um fardo, uma pressão, uma limitação da liberdade de escolha" (Bauman, 2005, p. 60). Portanto, a instabilidade é uma característica da sociedade contemporânea, propiciando a emergência de múltiplas identidades de acordo com as diferentes situações vivenciadas pelos sujeitos.

Sem dúvida, a questão da identidade se destaca como um dos temas mais relevantes deste século. Isso porque não apenas nos permite compreender a história de vida dos indivíduos, mas também os processos pelos quais suas identidades se formam e se transformam. Esses processos são fortemente influenciados pelos contextos sociais, culturais e políticos, especialmente nos tempos contemporâneos, pelos diversos papéis que as pessoas desempenham, sejam eles biográficos, sociais ou profissionais (Silva; Silva, 2022).

Conforme abordado por Dubar (2005, p. 136), a identidade pode ser vista como "resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem

os indivíduos e definem as instituições”, sempre em relação às complexas interações da vida, que podem ser complementares ou até mesmo contraditórias. Segundo o autor, é por meio da socialização no trabalho que as identidades profissionais se delineiam (Dubar, 2005).

A dualidade entre a socialização primária e secundária também estudada por Dubar (2005) e para ele, são elas quem explicam esse processo. A socialização primária é influenciada pelo papel desempenhado pela família, pais/responsáveis e outras figuras significativas na construção da realidade do sujeito e na formação de seus primeiros valores sociais. Por outro lado, a socialização secundária envolve a integração de conhecimentos especializados ou profissionais em um campo específico, podendo ser uma continuação da socialização primária ou uma ruptura (Dubar, 2005). Assim, a socialização torna-se um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade, principalmente profissional, ao longo da vida de cada indivíduo.

Dessa forma, a identidade é um fenômeno resultante da interação dinâmica entre o sujeito e a sociedade por meio das relações estabelecidas, que são influenciadas pelos processos biográficos e/ou relacionais. O processo biográfico reflete a autopercepção do sujeito, enquanto o processo relacional reflete a percepção que os outros têm dele. Essa dinâmica mostra que o processo identitário profissional é moldado pela relação entre a identidade própria e a identidade atribuída pelos outros, e que as configurações identitárias resultantes representam compromissos em constante evolução entre esses dois aspectos distintos, mas interconectados (Dubar, 2005).

As transações identitárias são definidas como externas (objetivas) quando envolvem a adaptação da identidade própria à identidade atribuída pelos outros, e internas (subjetivas) quando envolvem a tentativa do indivíduo de conciliar suas identificações anteriores com a construção de novas identidades para o futuro (Dubar, 2005). Nessas transações, tanto a identidade para si quanto a identidade para o outro, se delineiam sendo inseparáveis devido à correspondência entre a própria identidade e sua percepção pelos outros, assim como seu reconhecimento. Nesse sentido, o processo de construção da identidade social (que engloba a identidade individual e coletiva) está intrinsecamente ligado à interação da transação subjetiva, uma vez que esta depende diretamente das relações estabelecidas com o outro, as quais são fundamentais na configuração da transação objetiva (Dubar, 2005).

Na formação da identidade profissional, o sujeito, com base em suas experiências de socialização, pode optar por se identificar ou não, buscando reproduzir ou não as vivências passadas. Nesse sentido, a "identificação de e pelo outro" é variável e está condicionada ao contexto em que ocorre, moldando a percepção que o professor tem de si mesmo e o que ele

acredita que os outros pensam a seu respeito. Este movimento representa um princípio fundamental na interação das configurações identitárias, uma vez que a identidade e a alteridade estão intrinsecamente ligadas (Dubar, 2009).

Considerando os processos relacional e biográfico que influenciam a formação da identidade, estes atravessam tanto o espaço quanto o tempo e pressupõem a compreensão da identidade não como algo fixo e definitivo, mas sim como um processo dinâmico que envolve, tanto individual quanto coletivamente, os atores e seus contextos de atuação (Ferreira, 1996).

Na contemporaneidade, a profissão docente está sendo reconhecida em sua totalidade, abrangendo as características intrínsecas ao ato de ensinar. É reconhecido que não se pode dissociar o eu pessoal (individual) do eu profissional (coletivo), especialmente em uma profissão enraizada em valores e ideais, e que demanda um alto nível de dedicação e interação humana. Portanto, é crucial que haja consistência e alinhamento entre discurso e prática (Nóvoa, 1995).

Os profissionais que escolhem desempenhar o papel de educadores devem vivenciar plenamente todas as dimensões do trabalho docente desde a escolha da profissão, dada a complexidade do campo educacional, que enfrenta desafios tanto em nível macro (político) quanto em nível micro (ações, decisões e posicionamentos diários no ambiente escolar). Assim, a profissão docente engloba tanto uma dimensão coletiva, como parte integrante de uma profissão, quanto uma dimensão individual, relacionada à maneira como cada professor se prepara e se envolve com ela, compartilhando a cultura do grupo e construindo sua identidade profissional (Estrela, 2014).

No que diz respeito à profissão docente, é essencial compreender que a maneira como cada indivíduo vive a experiência de ser professor é tão ou até mais relevante do que as técnicas que utiliza ou os conhecimentos que transmite. Os professores constroem sua identidade referenciando-se em saberes práticos e teóricos, assim como em adesão a valores e princípios. Daí a afirmação categórica de que não existem dois professores iguais e que a identidade de cada um como educador é fundamentada em um equilíbrio único entre suas características pessoais e trajetórias profissionais (Nóvoa, 1997). Nessa perspectiva, a maneira de se posicionar na profissão está intrinsecamente ligada aos processos identitários dos professores. Para Nóvoa (1997, p. 34-35), “esse processo envolve um "triplo AAA", sendo que ser professor implica em Adesão, Ação e Autoconsciência”. A Adesão diz respeito à adesão a princípios, valores e projetos, enquanto a Ação é definida pelas escolhas no modo de agir e a Autoconsciência está relacionada ao processo de reflexão (Nóvoa, 1997).

Diante desses três AAA citados por Nóvoa (1997), é possível afirmar que a escolha da profissão, as decisões tomadas em sala de aula e a reflexão sobre a prática pedagógica são elementos cruciais para a identidade profissional dos professores, independentemente do segmento de ensino ou área de conhecimento. Segundo o autor, a identidade docente é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, destacando-se assim a dinâmica complexa que caracteriza a forma como cada indivíduo se sente e se apresenta como professor (Nóvoa, 1997). A maneira como cada um encara a profissão docente faz toda a diferença na forma como interage e se comporta no ambiente institucional, uma vez que o trabalho docente constitui um espaço de negociação entre diversas identidades, culminando na formação de uma identidade profissional coletiva. Esta, por sua vez, é moldada pelas relações e interações no ambiente de trabalho, refletindo as diferentes representações existentes nesse coletivo (Nóvoa, 1997).

Pimenta (2012) entende que por ser uma construção dinâmica, a identidade docente é um espaço de lutas e conflitos, onde se constroem significados próprios para a atividade docente com base em valores, posicionamentos individuais, histórias de vida, representações, saberes, angústias e aspirações de cada professor. Por outro lado, a identidade docente não deve se diluir ou degradar diante das condições de trabalho precárias, como ressaltado por Nóvoa (2017). É essencial que a identidade profissional docente possua um quadro de referência claro em relação à formação inicial e continuada, para que os profissionais possam desenvolver suas próprias ideias e compreensões sobre "como ser professor", "como agir" e "como compreender" seu trabalho e seu papel na sociedade (Flores, 2015).

Na ótica de Larrosa (2002), a experiência é algo de imenso valor, pois impulsiona uma contínua (trans)formação no sujeito que a vivencia. Para ele, nós nos constituímos a partir de tudo o que nos atravessa, nos toca, deixando marcas que nos moldam e transformam. Dessa forma, o sujeito da experiência é como um território em constante passagem, uma superfície sensível que se vê afetada pelo que acontece, gerando afetos, inscrevendo marcas e deixando vestígios. O docente, enquanto sujeito da experiência, precisa estar aberto a uma contínua formação e transformação a partir do que vivencia em sua jornada pessoal e profissional. É na intrincada relação entre o eu pessoal e o profissional que o professor vai forjando sua identidade. Por conseguinte, o professor e a pessoa que ele é não podem ser dissociados, pois isso fragmentaria a compreensão que se tem dele (Isaia, 2000).

No entanto, abordar o tema da identidade profissional não é tarefa simples, visto que não se nasce com uma identidade, ela é construída. Nessa linha de pensamento, há diversas discussões sobre a construção da identidade docente. Entende-se que não é algo espontâneo

tornar-se professor, sentir-se professor, especialmente considerando a desvalorização associada à profissão docente e a sua imagem enfraquecida (Zabalza, 2004). Como afirmou Freire (1991, p. 58), "ninguém começa a ser educador numa certa Terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática". A identidade docente é construída de maneira dinâmica e plural, sem uma data de início ou fim definida, não se torna professor da noite para o dia, mas sim ao longo de um longo e complexo processo que abrange diversos contextos (Freire, 1991).

Para Larrosa (2002) o sujeito da experiência se torna um território de passagem. É dentro do sujeito, em seu próprio corpo, que a experiência ocorre e, por isso, ela é única para cada indivíduo. Mesmo que duas pessoas vivenciem o mesmo evento, a experiência resultante desse momento será sempre singular. Da mesma forma, a construção da identidade docente é única para cada indivíduo, apesar de ser uma jornada compartilhada ou de seguir um processo formativo baseado em um currículo comum. A concepção do docente como um território de passagem é crucial para compreender que, como um espaço onde as pessoas e as ideias circulam, o professor é marcado, mas também deixa sua marca. É nesse movimento constante de interação e troca que o sujeito gradualmente se transforma em professor.

#### **4 FORÇAS QUE MOVIMENTAM AS ÁGUAS: ECOPOLÍTICA, POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR E CURRÍCULO**

Esta seção representa um mergulho na interseção complexa entre ecopolítica, políticas públicas de EA e currículo no contexto do Ensino Superior. Aqui, exploraremos as dinâmicas multifacetadas que permeiam a relação entre a EA, a formação educacional superior e a estrutura curricular. Ao examinar esses elementos de forma integrada, buscamos compreender como as políticas públicas de EA no Ensino Superior são moldadas, implementadas e refletidas no currículo acadêmico, influenciando, por sua vez, a conscientização, ação e responsabilidade ambiental dos indivíduos que transitam por esse ambiente educacional.

O primeiro ponto desse mergulho é a ecopolítica, que é considerada por Passetti (2013) um deslocamento da biopolítica. A biopolítica, independentemente de se exercer na democracia ou não, consistia no governo da vida da população. Seu declínio começou quando determinou quem deveria perecer, durante o regime nazista (Foucault, 1999). De acordo com as sugestões metodológicas de Michel Foucault sobre a história do presente, o conceito de biopolítica começou a perder sua relevância a partir daquele momento. Foucault (1999) enfatiza que um conceito só tem significado diante de sua história efetiva. Além disso, ele ressalta que a biopolítica não é universal, mas sim específica da sociedade disciplinar.

Passetti (2013) explica que não estamos mais confrontando as preocupações de Kant sobre nossa identidade, mas sim, as questões de Foucault (1999), sobre quem nós estamos nos tornando e, ao mesmo tempo, em oposição ao que somos. Esse fenômeno evidencia o alerta de Deleuze sobre como os jovens experimentarão de forma direta as novas formas de resistência nesta sociedade em formação (Deleuze, 1992). A noção de ecopolítica busca abordar algumas dessas novas questões. Não se trata simplesmente de uma disciplina acadêmica ou um componente da administração governamental em relação à população ou ao meio ambiente, mas sim de uma prática de governança do planeta em tempos de transformação, que envolvem mudanças individuais, coletivas e políticas, além das relações de poder e do ambiente planetário como um todo, com implicações transcendentais e diversas camadas conectadas (Passetti, 2013).

Portanto, é crucial desvincular a ecopolítica dos usos restritos atuais associados à ecologia ou ao ambientalismo, os quais a confinam a uma disciplina ou política governamental dentro do âmbito liberal, limitando-se às práticas relacionadas à redução da intervenção do Estado, e explorar como a ecopolítica está ligada à produção da verdade capitalista sustentável,

que a governamentaliza (Passetti, 2013). Não se trata meramente de exercer um governo sobre a população, como na biopolítica, mas sim de estabelecer uma governança junto a cada comunidade, visando sua coesão, mobilidade, resiliência e participação, em prol de cada indivíduo, de seu grupo e da preservação do planeta (Passetti, 2013).

O indivíduo, transformado em "divíduos" devido à multiplicidade de direitos e identidades, compõe uma variedade de subjetividades que permitem conexões temporárias, paradoxalmente frágeis e sólidas, resultando na dessubjetivação do indivíduo autônomo, cuja relevância se dilui ao se considerar que este se transmuta em "divíduos" com diversas subjetividades (Passetti, 2013). É imprescindível viver tanto dentro quanto fora, estar conectado a diferentes ambientes resilientes, interagindo com o Estado e organizações transcendentais. Participar de tecnologias sociais, ser reconhecido e recompensado, mas também dominar a arte de realizar negócios sociais sustentáveis. Trata-se de uma subjetividade resiliente em ambientes resilientes que deve mitigar vulnerabilidades, melhorar a qualidade de vida e gerar riqueza sustentável para o planeta (Passetti, 2013).

A ecopolítica emerge da problematização das forças em conflito. Não se trata simplesmente de um encadeamento institucional no qual as forças resultantes pressionam os Estados a adotarem decisões internas alinhadas à dinâmica da civilização. Também não se resume a um circuito de poder de cima para baixo, agora estendido em escala internacional, nem a uma configuração das políticas nacionais sob a hegemonia das relações internacionais. Pelo contrário, a sustentabilidade demanda mais da civilização. Requer que cada indivíduo desdobre seu potencial conforme delineado pela economia política, com ênfase na conservação ambiental e na aceitação de que o capitalismo é simultaneamente realidade e utopia (Passetti, 2013).

Portanto, não basta apenas assumir o papel de cidadão; também se atribui a responsabilidade de agir como polícia em relação aos outros com quem se conecta. A lei não representa apenas o princípio da racionalização, mas sim a aplicação prática dela, devendo ser avaliada com base em seus custos e na utilidade da norma. A tecnologia empregada não visa mais apenas a disciplina e a normalização, mas sim a adaptação ao ambiente. Na ecopolítica, a governança utiliza dispositivos de segurança para promover o bem-estar tanto da população quanto do planeta, por meio de estratégias de mobilização social. Nesse contexto, o cidadão é incentivado a se engajar ativamente em questões ambientais, participando assim do jogo da sustentabilidade.

Conforme apontado por Carneiro (2012), no século XXI, ocorre uma imbricação cada vez mais intensa entre meio ambiente e população, em que a inicial passividade da população

diante de um meio ambiente ativo e determinante dá lugar a um maior ativismo e participação das pessoas na relação com seu entorno. Um dos sinais da transformação da biopolítica é evidenciado quando o meio ambiente se torna um dispositivo, com a ecologia contribuindo para sua construção ao reunir práticas e verdades em prol da conservação da vida no planeta, revelando uma interação mais profunda entre população e meio ambiente.

A sustentabilidade emerge como uma resposta conservadora aos impactos das movimentações ecológicas que se delinearam a partir de 1968. Desde as décadas de 1970 e 1980, a Organização das Nações Unidas (ONU) começa a estabelecer uma nova configuração do ordenamento capitalista, não apenas em relação à redução de poluentes, mas principalmente por meio de recomendações que, em conjunto com a Rio 92, geraram debates para a formulação de uma nova ordem mundial, sustentável e democrática (Passetti, 2013). A construção dessa sustentabilidade se apresenta como um modelo de natureza harmoniosa que aspira à hegemonia, demandando a contribuição de outros saberes alternativos ou paralelos para sustentar sua validade. O conceito de meio ambiente aglutinou diversos elementos e agora alcançou seu objetivo: a sustentabilidade (Carneiro, 2012).

A partir desse panorama de deslocamento da biopolítica para a ecopolítica, notamos também uma mudança nos discursos da EA ao longo do tempo. É possível notar a EA governada pela biopolítica, na medida em o seu discurso cria o ser humano para a competição de mercado e ao mesmo tempo vislumbra-se uma educação que estimula a docilidade do homem que não contesta o modelo de ecologia imposta para a chamada salvação do planeta. Trata-se de uma EA que produz um pensamento coletivo do ecologicamente correto que acaba por influenciar as ações individuais. Já a EA pautada na ecopolítica, entende que a sociedade a deve buscar a completude da humanidade, fomentando a sustentabilidade ambiental por meio da educação resiliente, formando indivíduos conscientes de sua condição humana e de sua cidadania planetária. Nas próprias palavras de Passetti (2013, p. 16): “Convoca-se a população à participação na gestão do planeta, cada um é responsável pelo estado das coisas no planeta”.

Diante desse contexto, não podemos deixar de discutir alguns contornos básicos da Ecologia Política. Todavia, a partir deste ponto, é crucial adotar um cuidado extra para garantir que os termos empregados sejam adequadamente esclarecidos e não sejam confundidos uns com os outros. Termos como ecologia, ecologismo, ambientalismo, Ecologia Política e ecopolítica não são sinônimos e não podem ser usados de forma intercambiável, apesar de muitas dessas expressões estarem entrelaçadas em suas origens ou ao longo de suas trajetórias. Embora a ecopolítica e a Ecologia Política estejam relacionados e compartilhem algumas semelhanças em suas preocupações com o meio ambiente e as relações políticas, elas têm ênfase

e abordagens diferentes o suficiente para distingui-las como disciplinas separadas dentro do campo da política ambiental e social. A ecopolítica refere-se à aplicação de princípios e práticas ecológicas na esfera política. Envolve políticas públicas, regulamentações e ações governamentais que visam promover a proteção ambiental, a conservação dos recursos naturais e a sustentabilidade. A Ecologia Política é um campo interdisciplinar que explora as interações entre sistemas políticos, econômicos e sociais com o meio ambiente. Ela examina como as relações de poder, as estruturas de dominação e as políticas influenciam a utilização dos recursos naturais, a degradação ambiental e as respostas sociais a esses problemas. Envolve questões de justiça ambiental, distribuição de recursos e sustentabilidade.

Fundada em 1866, a Ecologia concentra-se nas interações entre os seres vivos e o ambiente natural. Por outro lado, a Ecologia Política, que emergiu das Ciências Sociais nos anos 60 do século XX, investiga as conexões entre os humanos e os desafios ambientais. No contexto tradicional da Ecologia, questões ambientais não são abordadas explicitamente. Em vez disso, o foco recai sobre a estrutura e o funcionamento dos sistemas biológicos, negligenciando as causas da degradação dos ecossistemas e a perda de biodiversidade. A Ecologia só adotou uma perspectiva mais ampla quando a crise ambiental se tornou evidente, redefinindo as Ciências Ecológicas e integrando o impacto humano nas interações entre os seres vivos e seus habitats. Assim, o impacto antrópico foi incluído no novo currículo da Ecologia (Layrargues, 2022).

No entanto, nesta reformulação programática, o fator humano foi integrado, porém de forma que o reduz à sua dimensão biológica. Embora se reconheça a singularidade humana devido à sua capacidade de influenciar o equilíbrio ecológico natural, ele é abordado como uma espécie animal, negligenciando sua natureza sociocultural. Devido a essa omissão, a ciência ecológica carece de fundamentos teóricos adequados para compreender plenamente a complexidade da questão, que não é apenas ambiental, mas sim socioambiental, pois trata o ser humano de forma genérica, como a causa da crise ambiental. É nessa lacuna explicativa em relação à totalidade do fenômeno histórico da interação entre o ser humano e a natureza que a Ecologia Política se posiciona (Layrargues, 2022).

A Ecologia Política adota uma abordagem que examina o "humano" considerando a historicidade das interações sociais, levando em conta suas diversas possibilidades socioeconômicas e os variados contextos culturais e territoriais. Além de avaliar a "degradação" da natureza, isto é, a análise de quão ameaçada a "natureza" pode estar devido à ação do "Homem", a Ecologia Política investiga a "exploração" da natureza pelo trabalho humano. Isso resulta em um estudo revelador dos mecanismos de acumulação de capital que conduziram às

lutas socioambientais, as quais representam um aspecto oculto da luta de classes, emergindo em uma nova configuração. Ela parte do pressuposto de que os desafios ambientais, mais do que simplesmente técnicos, possuem uma dimensão política. Eles estão enraizados na estrutura da organização social e nos métodos de produção adotados dentro do sistema capitalista. Esses desafios envolvem uma variedade de atores em conflito, nos quais as relações de poder não distribuem de forma equitativa os benefícios e os prejuízos das alterações ambientais dentro da estrutura social (Layrargues, 2022).

A partir do momento em que se distinguiu do modelo reprodutivista, quando incorporou o pensamento freiriano, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Ecologia Política em seu horizonte teórico, foi que a EA assumiu contornos críticos. Ao denunciar as falhas do modelo conservador, caracterizado por sua natureza conteudista, normativa, apolítica e baseada na responsabilização individual, adotou-se uma postura anticapitalista e direcionada à formação de um sujeito ecológico. Esse sujeito se manifestaria não apenas através de ações individuais, mas também por meio de engajamento em ações coletivas na esfera pública, operando sob uma perspectiva ecossocialista (Layrargues, 2022).

A EA Crítica, integrada ao materialismo histórico-dialético, desempenha um papel fundamental na revelação da insustentabilidade do sistema econômico dominante. Este modelo educacional busca cultivar sujeitos subversivos por meio de uma Pedagogia dos Direitos, destinada a questionar e transformar a ordem socioambiental injusta e ecocida. As resistências políticas diante do racismo, conflito, injustiça e desigualdade socioambiental constituem o cerne do processo pedagógico da EA Crítica. Essa abordagem é particularmente presente no hemisfério sul, onde se encontra em Zonas de Sacrifício e nos movimentos pela reapropriação social da Natureza. Além disso, ela desmascara o mito da responsabilidade individual e prepara o ativista ecológico, que não se contenta com a adoção de comportamentos meramente "ecologicamente corretos" no âmbito pessoal (Layrargues, 2022).

Layrargues (2022) entende que é na interseção entre a EA Crítica e a Ecologia Política que se encontra o crucial embate contra a invisibilidade e a subordinação social à lógica capitalista. A sociedade ecológica recruta sujeitos ecológicos, os quais sua prática política e pedagógica constitui o próprio movimento de resistência contra hegemônica, lutando contra a consolidação de uma compreensão distorcida da realidade socioambiental.

#### 4.1 Políticas Públicas de Educação ambiental em Instituições de Ensino Superior

A ecopolítica emerge como um campo de estudo fundamental, pois examina as tomadas de decisão e as políticas que moldam as interações humanas com o ambiente. Nesse sentido, a presença de políticas públicas de educação ambiental em IES reflete, portanto, não apenas um compromisso com a conscientização e a ação ambiental, mas também uma abordagem ecopolítica que reconhece a necessidade de transformações estruturais e comportamentais para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos.

As políticas públicas de EA implementadas em IES desempenham um papel crucial na formação de uma consciência ecológica e na promoção da sustentabilidade. Ao integrar conceitos e práticas de sustentabilidade no currículo acadêmico, essas políticas não apenas fornecem conhecimento sobre questões ambientais, mas também incentivam uma abordagem crítica e reflexiva sobre as interações entre sociedade e meio ambiente. No Brasil, as políticas públicas de Educação Ambiental (EA) já são uma realidade, estabelecidas pela Lei nº 9.795/99, que oferece diretrizes para a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Anteriormente, a LDB já abria espaço para a inserção da EA ao estabelecer, entre seus princípios, a formação para a cidadania e o pleno desenvolvimento do educando. No contexto escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998) também destacam a necessidade urgente de abordar o meio ambiente de maneira transversal e interdisciplinar.

A PNEA foi promulgada em 1999, consolidando a EA como uma política pública no país. Essa legislação estabeleceu diretrizes, princípios e instrumentos para a implementação da EA em todos os níveis de ensino.

Ao introduzir a EA em seu PPP, a escola deve promover debates e discussões coletivas sobre os problemas ambientais da sociedade pós-moderna. Estamos vivenciando momentos de incerteza e crises, marcados por intensas transformações técnico-científicas que causam degradação e desequilíbrios ecológicos. Se essas questões não forem contidas, ameaçam a existência da vida (Petraglia, 2011).

A EA tem sido abordada em diferentes políticas e programas educacionais, tanto em âmbito federal quanto estadual e municipal. No entanto, apesar dos avanços, muitos desafios persistem, como a falta de formação adequada de professores, a escassez de recursos financeiros e a necessidade de uma integração mais efetiva da EA nas práticas educacionais.

No atual contexto histórico-político, a EA emerge como uma área de grande relevância e urgência, uma vez que enfrentamos desafios ambientais cada vez mais complexos e ameaçadores. A inserção da prática docente relacionada à EA em IES torna-se fundamental

para formar profissionais capazes de lidar com os problemas ambientais e promover a sustentabilidade. Nesta subseção, discutiremos as políticas públicas que impactam a EA no Ensino Superior.

Essa discussão se inicia a partir da conscientização sobre a crise socioambiental global, caracterizada por mudanças climáticas, perda de biodiversidade e esgotamento de recursos naturais, e que exige uma resposta urgente por parte da sociedade. Nesse sentido, as IES têm o papel de formar profissionais conscientes dos problemas ambientais e comprometidos em buscar soluções sustentáveis. A prática docente relacionada à EA deve abordar essa conscientização, enfatizando a interdependência entre ações humanas e impactos ambientais.

É importante destacar que a EA é uma área que demanda uma abordagem interdisciplinar e transversal. Os desafios ambientais não podem ser compreendidos apenas por meio de uma disciplina isolada, mas exigem a integração de diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, a prática docente relacionada à EA nas IES deve promover a colaboração entre diferentes cursos e estimular a transversalidade curricular, buscando uma visão holística e integrada dos problemas e soluções ambientais.

A inserção da EA no Ensino Superior é respaldada por um conjunto de leis e políticas públicas. É importante destacar que a legislação atua como principal prática institucional de estruturação de políticas públicas. No Brasil, além da PNEA, há outros dispositivos legais que reforçam a importância da EA no Ensino Superior, a exemplo da Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior, orientando a implementação do determinado pela Constituição Federal e pela Lei nº 9.795, de 1999, a qual dispõe sobre a EA e institui a PNEA.

A Resolução CNE/CP nº 02/2012, do CNE é um marco legal importante no contexto da EA no Brasil, fornecendo orientações e diretrizes para a incorporação da temática ambiental nos currículos escolares. A análise do marco legal da EA proporcionado pela Resolução CNE/CP nº 02/2012 revela alguns aspectos relevantes (Brasil, 2012b). A resolução destaca a necessidade de promover a EA em todos os níveis e modalidades de ensino, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Superior, englobando também a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, enfatiza a importância de abordar a temática ambiental de forma transversal, integrada aos demais componentes curriculares. Ela reafirma os princípios da EA, como a ética, a sustentabilidade, a participação democrática e a interdisciplinaridade. Estabelece também os objetivos da EA, que incluem promover a compreensão das relações socioambientais, estimular

a reflexão crítica, formar cidadãos responsáveis e engajados, e incentivar práticas sustentáveis (Brasil, 2012b).

A Resolução CNE/CP nº 02/2012 estabelece as diretrizes curriculares nacionais esperadas dos estudantes em relação à EA. Isso envolve a capacidade de identificar problemas ambientais, propor soluções, desenvolver a consciência ambiental e atuar de forma responsável e ética em relação ao meio ambiente (Brasil, 2012b).

O dispositivo destaca a importância da FIC dos professores para o ensino da EA. Ressalta a necessidade de incluir a temática ambiental nos currículos dos cursos de formação de professores e de promover a capacitação dos docentes já em exercício. A resolução enfatiza também a importância da participação da comunidade escolar e da sociedade civil na promoção da EA (Brasil, 2012b). Além disso, a Resolução CNE/CP nº 02/2012 destaca a necessidade de uma gestão democrática e participativa, estimulando o envolvimento de diferentes atores na construção de projetos e ações relacionadas à temática ambiental.

A inserção da EA no Ensino Superior também implica na formação adequada dos professores. Os docentes devem ser capacitados para desenvolver metodologias e estratégias pedagógicas que estimulem a reflexão crítica e a participação ativa dos estudantes na construção de conhecimentos sobre o meio ambiente. Além disso, é importante que os professores tenham conhecimento atualizado sobre as questões ambientais e estejam engajados em práticas sustentáveis em sua própria atuação (Brasil, 2012b).

É certo que a prática docente relacionada à EA deve envolver não apenas os professores, mas também os estudantes e demais membros da comunidade acadêmica. A construção de uma consciência ambiental coletiva e a participação ativa em projetos e ações sustentáveis são fundamentais para promover mudanças efetivas. As IES devem estimular espaços de diálogo e de engajamento, fomentando a conscientização ambiental e a busca por soluções inovadoras.

Ademais, é importante ressaltar que a análise da Resolução 02/2012 deve ser complementada com a compreensão do contexto político, social e educacional em que ela está inserida. Também é necessário considerar as diferentes interpretações e a implementação efetiva das diretrizes estabelecidas na resolução por parte das instituições de ensino e dos professores. De qualquer sorte, a Resolução 02/2012 representa um avanço significativo na promoção da EA no Brasil, fornecendo diretrizes claras para sua incorporação nos currículos escolares. No entanto, sua efetivação requer esforços contínuos por parte de todos os envolvidos na educação para que a EA seja de fato praticada e integrada de forma abrangente e transformadora.

As demandas do contexto histórico-político exigem a inserção da prática docente relacionada à EA nas IES. A crise ambiental global, o respaldo legal e político, a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, a formação adequada dos professores e o engajamento da comunidade acadêmica são elementos-chave nesse processo. Ao atender a essas demandas, as IES contribuem para formar profissionais comprometidos com a sustentabilidade e capazes de enfrentar os desafios ambientais do século XXI.

## 4.2 Currículo e Educação Ambiental

A interseção entre ecopolítica, políticas públicas de EA no Ensino Superior e currículo representa um campo de estudo complexo e fundamental para a compreensão dos desafios socioambientais contemporâneos. As demandas ecopolíticas moldam, e são moldadas, pelas políticas públicas de EA no Ensino Superior, e essas políticas se refletem e são implementadas nos currículos acadêmicos, fornecendo uma base teórica e prática para a promoção da sustentabilidade e da ação socioambiental responsável.

O termo currículo teve sua primeira aparição com o significado de planejamento do ensino na obra de Bobbitt (1918<sup>6</sup>, apud Silva, 2010), intitulada *The curriculum*. A concepção de currículo, até então, foi gradualmente consolidada como um elemento de convergência dos interesses do Estado. Nessa perspectiva, a compreensão do currículo estava direcionada para sua utilidade como uma ferramenta educacional, servindo a um processo de seleção de conteúdos, e ainda não reconhecida como uma área de conhecimento por si só, mantendo-se assim por um longo período. Essa visão sustenta-se na abordagem clássica-humanista da Idade Média e do Renascimento da educação, cujo objetivo era introduzir o estudante XEI ao repertório das grandes obras artísticas herdadas da Antiguidade Clássica (grega e latina). Esse modelo era característico de uma situação de escolarização restrita à classe dominante e centrada no conteúdo.

Diante desse panorama, torna-se evidente a percepção do currículo de maneira essencialmente técnica. Somente a partir dos anos 1960 é que o currículo passou a integrar o campo da didática. Estudos de autores como Silva (2003), Sacristán (2008), Apple (2006), Arroyo (2011), dedicados ao currículo, destacam sua tendência em incorporar diversos aspectos políticos, sociais, culturais e expõem como ocorre a seleção e organização do conhecimento. Além disso, ressaltam que o processo de seleção não é neutro, muitas vezes privilegiando certos

---

<sup>6</sup> BOBBITT, F. R. *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1918

grupos em detrimento de outros. Na década de 1970, o movimento de reconceptualização do currículo trouxe críticas por considerá-lo tecnocrático e por limitar-se a questões fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas na análise dos currículos tradicionais. Com o avanço dessas discussões, emergiu a preocupação com a integração entre teoria e prática, contrapondo-se à visão tecnicista do currículo.

Segundo a acepção freiriana, o currículo representa a política, a teoria e a prática do que deve ser feito na educação, tanto dentro do espaço escolar quanto em atividades que transcendem esses limites, numa abordagem crítico-transformadora (Saul, 2010). Constitui-se como um conjunto de práticas socioculturais entrelaçadas que permeiam diversas instâncias e momentos do ambiente escolar e extraescolar, inserido no âmbito da educação emancipatória. Trata-se de uma construção pedagógica crítica que confronta a atual prática educacional desumanizadora, almejando uma ação educativa comprometida com as camadas socialmente marginalizadas. Originada das necessidades e conflitos vivenciados pela comunidade escolar, o currículo visa tornar-se significativo, crítico, contextualizado e transformador (Freire, 1988).

Para Freire (1988), a prática escolar está profundamente enraizada no contexto manifesto, nas múltiplas dimensões da realidade local, nos sujeitos e nos processos de construção do conhecimento, bem como nas interações entre culturas, saberes, comportamentos ético-políticos e práticas socioculturais da comunidade. Nesse sentido, destacam-se as articulações necessárias para contemplar essas dimensões na organização curricular. Entre os elementos centrais das práticas cotidianas de uma educação libertadora, destaca-se o momento participativo de planejamento e organização das atividades educativas, onde os interesses e intenções político-pedagógicas se tornam coletivamente conscientes e explícitos, revelando os critérios de seleção dos conteúdos e as metodologias que guiarão o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta concepção, o planejamento curricular apresenta desafios significativos para a gestão do currículo em seus diversos contextos: macro, meso e micro, ao propor o rompimento com a prática autoritária de impor programas oficiais predefinidos de cima para baixo. Em vez disso, promove o desenvolvimento de uma comunidade curricular ativa, capaz de conceber e construir sua prática pedagógica de forma participativa e crítica. Dessa forma, os educadores são vistos como sujeitos coletivos capazes de superar os obstáculos epistemológicos da tradição escolar, analisando seus contextos e tomando decisões para criar práticas curriculares relevantes e participativas nas comunidades escolares em que estão inseridos. A elaboração do currículo fundamentada nos princípios de Paulo Freire reflete uma prática educativa em evolução

contínua. Requer diálogo tanto na seleção dos temas de estudo quanto durante o processo de ensino e aprendizagem no contexto pedagógico do dia a dia (Saul, 2010).

Na visão fenomenológica, o currículo é concebido como um espaço de vivência e um campo de indagação e reflexão sobre essa vivência. A hermenêutica reconhece a presença de um significado único e definido, enquanto defende a ideia de interpretação múltipla de textos, sejam eles escritos ou qualquer conjunto de significados. O currículo, de maneira abrangente, é compreendido como uma experiência vivida, entrelaçando o conhecimento escolar, as trajetórias pessoais, o desenvolvimento intelectual e profissional, possibilitando a transformação do eu e conferindo um verdadeiro sentido ao conceito de interdisciplinaridade, contribuindo para um currículo integrado.

Freire (1988), ao criticar o currículo tradicional nas escolas por meio do conceito de 'educação bancária', argumenta que este se distancia da realidade existencial das pessoas envolvidas no processo de aprendizado. Outro conceito que se relaciona com a condição do sujeito é a perspectiva de Apple (2006), que ressalta que o currículo não é neutro e possui uma intencionalidade. Para Apple (2006), o currículo reflete, de maneira hegemônica, as estruturas econômicas e sociais mais amplas; portanto, não é neutro, nem desinteressado. O conhecimento que ele incorpora é específico; é importante compreender qual conhecimento é considerado verdadeiro.

O currículo é um elemento dinâmico e pode ser considerado um objeto inserido em diversos campos de atuação, estando diretamente ligado às estruturas sociais e aos interesses nelas presentes (Sacristán, 2008). Ao examinar as influências da nova sociologia da educação nos estudos curriculares, Silva (2004) destaca as questões relacionadas à interseção entre o currículo e o poder, bem como à organização do conhecimento e à distribuição do poder. Nessa perspectiva, o currículo é compreendido como uma construção social (Silva, 2004).

Silva (2004) ressalta a noção do currículo oculto como aquele que, embora não oficialmente integrado ao currículo escolar, está presente nas instituições de ensino por meio de aspectos do ambiente escolar que impactam na experiência de aprendizagem dos alunos. Na visão crítica do currículo, o oculto promove atitudes, comportamentos, valores e orientações que contribuem para a conformidade dos indivíduos com as estruturas da sociedade capitalista.

De acordo com as abordagens que exploram as categorias de diferença e identidade, o currículo é reconhecido como multiculturalista, representando uma oportunidade de aproximação e inclusão dos grupos étnicos e raciais, e constituindo um instrumento significativo de luta política (Moreira, 1993).

Prosseguimos nossa reflexão com as palavras de Freire (1996), que, ao discutir o currículo, declara que, por si só, não tem o poder de mudar o mundo, mas tem o poder de transformar as pessoas que, por sua vez, mudam o mundo. No entanto, “essa transformação só pode ocorrer por meio de uma formação emancipadora que demanda um pensamento crítico, promovido por um currículo que oferece diversas formas de interagir com a realidade do mundo” (Saul, 2010, p. 65).

Diante da crise socioambiental que enfrentamos, é incontestável a importância da EA no ensino formal, em todas as modalidades. Na subseção anterior, apontamos várias políticas públicas de EA relacionadas ao Ensino Superior, já que como apontam as DCNEA/2012, deve haver um esforço de educar para a sustentabilidade socioambiental das comunidades, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território (Brasil, 2012b). Com esse propósito, o documento estabelece a necessidade de uma "abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas" (Brasil, 2012b, p. 4). Embora sua implementação seja desafiadora nas instituições de ensino, essas diretrizes representaram um marco significativo para legitimar e promover novas iniciativas de formação no ambiente escolar.

Concordamos com a visão de Arroyo (2011, p. 14) de que “o currículo tem sido palco de contínuas disputas políticas e pedagógicas, presentes nas diretrizes, normas e controles sociais, tornando-se um território altamente normatizado e avaliado”. Além disso, é crucial refletir sobre as diversas interpretações que podem ser atribuídas à sustentabilidade socioambiental e as formas como ela pode ser compreendida a partir dos debates sobre a organização curricular. Diante de seu potencial transformador, a EA emerge como um instrumento de metamorfose social (Vieira, 2016), conectando a sociedade ao meio ambiente e promovendo a mudança de mentalidade e, conseqüentemente, de atitudes, para adotar comportamentos alinhados à construção de um planeta mais sustentável (Leff, 2012).

Contudo, para que a EA atinja seu potencial transformador, é imprescindível realizar uma “ação educativa plena, integral e articulada com outras esferas da vida social, a fim de consolidar iniciativas capazes de alterar o modelo contemporâneo de sociedade” (Loureiro, 2004, p.12). É impraticável almejar mudanças significativas no comportamento humano sem incorporar a educação nesse processo. Uma nova abordagem educacional, como a voltada para a sustentabilidade, promove a construção de um futuro mais justo e equilibrado (Freire, 2007). No entanto, apesar da existência de políticas direcionadas à EA e sua implementação, é crucial

compreender de que maneira essas políticas têm sido interpretadas e postas em prática no currículo.

### **4.3 A Educação Ambiental no Currículo dos Institutos Federais**

Após as discussões sobre ecopolítica e as políticas públicas que orientam a EA no Ensino Superior, é essencial compreender o contexto em que essas políticas são implementadas. Isso inclui examinar o campo social, as influências e os atores envolvidos nos IFs. Portanto, é relevante discutir o papel do Estado não apenas como formulador das políticas de EA, como mencionado anteriormente, mas também como influenciador das políticas e tendências educacionais, com um foco especial na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REFEPT). Nesta subseção, nosso objetivo é analisar como a EA encontra espaço para se desenvolver nos currículos dos cursos superiores do IFS.

Os IFs têm uma história longa e estreitamente ligada à Educação Profissional e Tecnológica. Sobre esse período histórico, Neto, Brito e Antoniazzi (2009) afirmam que, ao longo dos quase cem anos de história da Educação Profissional no Brasil, ocorreram cinco processos de reforma. Essas reformas foram impulsionadas pelas mudanças nas políticas socioeconômicas do Brasil em diferentes momentos históricos, sempre considerando a necessidade de atender às demandas do mercado.

As instituições de ensino voltadas para a formação profissional e tecnológica surgem com o propósito de qualificar a mão de obra e também estão ligadas ao controle social de um grupo específico - os filhos das classes proletárias, jovens em situação de risco social - potencialmente 'nocivos' à sociedade (Brasil, 2008a). Assim, dentro de uma abordagem elitista do poder hegemônico, como aponta Reigota (2010, p. 35), "a prioridade é dada à formação da elite, visando criar os quadros necessários para a política e a economia, por um lado, e, por outro, fornecer mão de obra para o projeto de modernização e industrialização".

Dentro desse contexto, destacamos que ao longo das últimas décadas do século XX, no Brasil, os bancos de desenvolvimento assumiram um papel significativo como principais financiadores da educação profissional, exercendo uma forte influência sobre o direcionamento dessa modalidade educacional no país, tanto em sua concepção quanto em sua implementação. De acordo com Middleton (1993), entre os diversos projetos educacionais, a formação profissional foi a que mais recebeu investimentos do Banco Mundial (BM) no Brasil, exercendo considerável influência na formulação de políticas nessa área. O BM justificava esses investimentos como uma resposta à necessidade de desenvolver uma força de trabalho adequada

às transformações no cenário econômico global, visando aprimorar a competitividade no mercado. Para o banco, o investimento na qualificação dos trabalhadores deveria acompanhar os investimentos de capital em setores fundamentais para o desenvolvimento econômico, recomendando ações que envolvessem diversos segmentos da sociedade com o objetivo de capacitar os trabalhadores para se adaptarem às mudanças no mercado de trabalho (Middleton, 1993).

Já nas décadas de 1960 e 1970, tanto o BM quanto o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), conforme apontado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), favoreciam as escolas técnicas e agrotécnicas federais, direcionando recursos para atividades de qualificação profissional que seriam custeadas pelos próprios indivíduos, aliviando assim o ônus do poder público, embora este pudesse assumir a coordenação, como ocorreu no Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR). As recomendações dessas instituições financeiras internacionais se tornaram princípios orientadores que influenciaram décadas posteriores no processo de transformação das Escolas Técnicas Federais (ETFs) em CEFETs e, posteriormente, em IFs, bem como na adoção da modalidade tecnológica na formação técnica de nível superior. Não é coincidência que parte das justificativas contidas nos documentos do BM tenha sido reproduzida nos documentos nacionais, a fim de fundamentar as mudanças na rede federal de educação profissional. Portanto, é essencial resgatar esse histórico para compreender melhor as políticas governamentais relacionadas à formação profissional no Brasil nos últimos governos.

De acordo com as Concepções e Diretrizes para os IFs, um documento elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC, a Educação Profissional e Tecnológica está presente no Brasil desde 1909, inicialmente através das Escolas de Aprendizagem Artífices, estabelecidas pelo Decreto nº 7.566. Essas escolas tinham como objetivo a qualificação da mão de obra e o controle social, funcionando assim como um importante instrumento de governo com uma orientação moral e assistencialista. A partir de 1942, as Escolas de Aprendizagem Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, marcando o início formal da integração do ensino industrial à estrutura educacional do país como um todo (Brasil, 2008a).

Em 1971, a LDB já havia estabelecido o currículo para o ensino técnico-profissional de segundo grau. Isso marcou a criação de um novo paradigma: a formação de técnicos com um enfoque na urgência. Em 1978, três escolas técnicas federais localizadas nos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro foram transformadas em CEFETs. Essa mudança conferiu a essas instituições a responsabilidade de oferecer um nível mais elevado de formação.

A década de 1980 foi caracterizada por uma nova configuração na economia mundial, conhecida como neoliberalismo. O Brasil, embora com algum atraso que se estendeu até o início dos anos 90, também enfrentou um período de inflação elevada, o que era contrário às expectativas iniciais da meta de "formação de técnicos em grande escala". A Lei nº 7.044/82, promulgada, modificou certas disposições da Lei nº 5.692/71 relacionadas à obrigatoriedade da profissionalização, refletindo, de certa forma, um cenário de retrocesso.

Na segunda metade da década de 1990, o objetivo era implementar uma reforma curricular que não se limitasse apenas à criação de novos currículos técnicos, mas também visasse a construção de uma nova abordagem pedagógica institucional. Em 1994, a Lei Federal nº 8.984 estabeleceu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, sinalizando a transformação das escolas técnicas federais em CEFETs. Em 1997, o Decreto nº 2.208 regulamentou a chamada "Reforma da Educação Profissional", que foi implementada sob a influência do conceito de Estado Mínimo.

Em 2004, a Rede Federal de Educação Tecnológica ganhou autonomia para criar e implementar cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica. Nesse momento, a política federal passou a focar um trabalho mais contributivo e intrinsecamente voltado para o desenvolvimento local e regional. Isso refletiu a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais relacionadas ao ensino e à profissionalização.

Em 2008, o MEC estabeleceu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Isso resultou na criação dos IFs, conforme especificado no seu Art. 2º:

Os IFs representaram um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, substituindo os CEFETs, Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e aquelas vinculadas às universidades federais. Este novo modelo tinha como propósito principal promover o desenvolvimento educacional e socioeconômico (Brasil, 2008a).

Além disso, a proposta dos IFs trouxe uma característica inovadora, estabelecendo a Educação Profissional e Tecnológica como uma Política, financiada pelo orçamento público, que se comprometeu com a inclusão e a diversidade (social, econômica, geográfica, cultural etc.) e se alinhou com outras políticas (trabalho e renda, desenvolvimento setorial, ambiental, social e até mesmo educacional) para causar impactos positivos nesse amplo contexto (Brasil, 2008a).

Podemos inferir que, enquanto o currículo das ETFs e Agrotécnicas tinha um foco predominante na formação técnica voltada para o mercado de trabalho, com pouca ênfase nos aspectos sociais, políticos e ambientais, os IFs surgiram como resultado de uma "nova política"

de Estado, que se tornou lei. Essa nova abordagem promoveu os IFs como agentes de desenvolvimento social e econômico, de acordo com a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Para alcançar esse objetivo, as diretrizes estabeleceram que nos IFs os processos de formação seriam orientados pela integração e articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos, com um foco no desenvolvimento da capacidade de pesquisa científica, refletindo-se em atividades de ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2008b).

Ao discutir a implementação de políticas públicas, especificamente no contexto da Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Lima e D'Ascenzi (2013) reforçam essa perspectiva e apresentam duas contribuições significativas. Em primeiro lugar, apesar dos IFs terem emergido de uma "nova política", mesmo que os atores envolvidos (remanescentes do CEFET) tenham adotado uma nova visão, algumas práticas continuaram enraizadas em suas experiências anteriores. Isso sugere que a instituição não passou por mudanças substanciais em sua política, mantendo uma abordagem educacional com traços tecnicistas. Isso resultou em uma política pública que mesclou os recursos materiais disponibilizados para a criação dos IFs com as práticas informais previamente estabelecidas pelas ETFs e Agrotécnicas (Lima; D'Ascenzi, 2013).

Na perspectiva dos autores, uma vez que os IFs tiveram origens em uma política de cunho moral-assistencialista e em governos inseridos no contexto do capitalismo moderno, as mudanças históricas e políticas ocorreram principalmente no âmbito jurídico, com menos impacto perceptível na prática das instituições. A segunda contribuição apresentada pelos autores diz respeito aos possíveis obstáculos enfrentados na implementação de uma política pública, destacando a resistência por parte dos atores envolvidos no processo, que relutam em abandonar paradigmas estabelecidos. Por outro lado, tanto as políticas públicas relacionadas à EA como as DCNs para a EPTNM introduzem mudanças substanciais que abrem a possibilidade de incorporar a EA na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica.

A análise da PNEA e das DCNs para a EA abrange igualmente esse nível de ensino. O Artigo 2º da PNEA deixa claro que a EA deve estar presente em todas as modalidades de ensino, inclusive na educação profissional tecnológica. Além disso, no Artigo 10º, é observado que os cursos de formação e especialização técnico-profissional devem incluir conteúdos com enfoque socioambiental em seus currículos, reforçando que a mera existência dessas diretrizes não é suficiente para assegurar a efetivação da EA nesse contexto.

Como mudança legal, percebemos que a Lei nº 11.892/08, que estabeleceu os IFs, estipula em seu Artigo 6º, inciso IX, que os IFs têm como finalidade e característica, entre

outras, "promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas para a preservação do meio ambiente" (Brasil, 2008b, p. 2). Portanto, esse espaço educacional também deve desempenhar um papel relevante na construção do modelo de relação entre seres humanos e sociedade desejado para as próximas décadas.

Não obstante, entendemos que essa discussão carregaria algumas lacunas se não discorrêssemos sobre as relações entre "Ciência e Tecnologia" e EA. Essa relação, em uma sociedade de consumo como a nossa, nem sempre é simbiótica. Nos últimos anos, houve um enorme incremento nos avanços científicos e tecnológicos. Embora muitos tenham sido catastróficos, como, por exemplo, as armas nucleares e químicas, também muitos contribuem positivamente para a sociedade. A discussão sobre essa temática não é recente. Os movimentos sociais das décadas de 1960 e 1970 desempenharam um papel fundamental ao questionar e reorientar a ciência e os avanços tecnológicos. Nesse contexto de questionamentos, surgiu o movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), caracterizado por uma abordagem interdisciplinar que analisa a natureza social do conhecimento científico e tecnológico, bem como suas implicações nos diversos aspectos econômicos, sociais, ambientais e culturais das sociedades ocidentais (Bocasanta; Wanderer, 2022).

Na literatura, deparamo-nos com duas designações que caracterizam o campo de estudo das inter-relações entre ciência, tecnologia e sociedade: a perspectiva CTS e Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). A última, identificada pela inclusão da letra "A" para Ambiente, destaca-se pela sua relevância na integração com a EA. Conforme observado por Santos (2007), o movimento CTSA surgiu com a finalidade de incorporar de maneira obrigatória as questões ambientais nas inter-relações CTS, reconhecendo que as discussões nessa área podem assumir direcionamentos diversos que nem sempre contemplam plenamente a dimensão ambiental. Dessa forma, "o movimento CTSA vem resgatar o papel da educação ambiental (EA) do movimento inicial de CTS" (Santos, 2007, p. 1).

Consideramos que a inserção da CTSA e seu exercício no currículo são relevantes, necessários e proeminentes, cujo enfoque e conhecimento perpassem diferentes áreas do saber e disciplinas. Diante do exposto, compartilhamos a visão de Paixão (2018, p. 17) que advoga pela inclusão da educação CTSA no currículo escolar, visando o desenvolvimento da alfabetização científica e a formação que enfatize "o ensino do desenvolvimento científico e tecnológico em um contexto econômico, social, político e ambiental", o que implica em "novas referências de saberes e práticas" (Paixão, 2018, p. 17).

É pertinente adotar a ideia de que aprender CTSA é uma maneira de compreender o contexto e o mundo, de ser transformado e transformar. Isso ressalta sua relevância no currículo

e a importância de ser alfabetizado científica e tecnologicamente, de forma que essa prática educativa ocorra de maneira interdisciplinar contextualizada, proporcionando a compreensão do meio ambiente, a participação cidadã, democrática e inclusiva.

#### 4.3.1 *A Educação Ambiental no Currículo do Instituto Federal de Sergipe*

No âmbito do IFS, a EA é uma vertente essencial para a promoção da sustentabilidade e a construção de uma consciência ecológica entre alunos, professores e toda a comunidade acadêmica. A EA, no IFS, baseia-se nos princípios da interdisciplinaridade, participação ativa, contextualização e respeito à diversidade, segundo preceitos da própria PNEA. Essa abordagem busca integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, envolvendo diferentes áreas do saber em um diálogo constante. Além disso, incentiva a participação ativa dos estudantes, promovendo práticas de campo, projetos de pesquisa e extensão que visam resolver problemas ambientais reais.

O IFS desenvolve diversos programas e projetos de EA, como forma de fortalecer a consciência ecológica e a prática da sustentabilidade. Essas iniciativas incluem ações como palestras, seminários, oficinas, exposições, trilhas ecológicas, reciclagem, hortas orgânicas, entre outros. Além disso, o instituto mantém parcerias com instituições governamentais e não governamentais, promovendo a troca de conhecimentos e experiências.

A EA está presente na matriz curricular do IFS, sendo abordada transversalmente em diferentes disciplinas. Os cursos oferecidos pela instituição incorporam a temática ambiental em suas ementas. A pretensão institucional é estimular a reflexão crítica e o desenvolvimento de práticas sustentáveis nos futuros profissionais. Dessa forma, os estudantes teriam a oportunidade de compreender os impactos das ações humanas no meio ambiente e buscar soluções que conciliem o progresso socioeconômico com a conservação ambiental.

Nesta subseção, com o objetivo de compreender o lugar da EA na formação inicial ofertada pelo IFS, apresentaremos a análise das ementas previstas nos PPC's dos Cursos Superiores de todos os *campi* do IFS, dos componentes curriculares que contemplam a EA em seus currículos. Assim como ocorrem modificações nos campos sociais, advindas dos avanços tecnológicos, os currículos de cursos superiores devem estar de acordo com as exigências legais, atualizando suas matrizes para que formem profissionais capacitados a atuar na sociedade, adotando uma postura socioambiental adequada. É com este olhar que estudamos essas ementas.

A análise das ementas foi feita a partir das categorias-chave definidas *à priori*, desde o início desse trabalho: Concepções de Educação Ambiental Adotadas - A Construção do Sujeito Ecológico - Experiências e Atuação Profissional relacionada à Educação Ambiental. Mas também demarcamos características que sobressaltaram aos nossos olhos e mereceram destaques. É importante registrar que o critério de seleção dos componentes curriculares eleitos para a análise foi a presença do termo “Educação Ambiental” no título ou no conteúdo programático previsto. É imperativo registrar que as ementas dos componentes curriculares analisados foram extraídas dos Projetos Pedagógicos dos Cursos superiores do IFS vigentes em junho de 2023.

#### ***4.3.1.1 A Educação Ambiental nos Componentes Curriculares dos Cursos Superiores do Campus Aracaju***

O *Campus Aracaju*, com autorização de funcionamento pelo MEC, está instalado na cidade de Aracaju, no estado de Sergipe, com foro da Seção Judiciária respectiva da Justiça Federal, sendo parte da estrutura do IFS, que tem a Reitoria como órgão executivo. O campus é dirigido por um Diretor Geral, nomeado pelo Reitor nos termos do art. 13 da Lei 11.892/2008 e do Decreto 6.986/2009, e possui proposta orçamentária anual própria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios dos servidores.

O *Campus Aracaju* tem por objetivo desenvolver o ensino, pesquisa, extensão e a inovação tecnológica segundo as diretrizes, regulamentações e normas homologadas e estabelecidas pelo Conselho Superior e pela Reitoria e está situado na Avenida Engenheiro Gentil Tavares da Mota, 1166, Bairro Getúlio Vargas, Aracaju/Sergipe.

Os cursos superiores oferecidos pelo *Campus Aracaju* são Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão de Turismo, Saneamento Ambiental, Matemática, Química e Engenharia Civil. O Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas objetiva oferecer um itinerário formativo prático e interdisciplinar que favoreça a formação de profissionais críticos capazes de atuarem ativamente no segmento mercadológico de tecnologia da informação, em especial em relação ao desenvolvimento de sistemas para os diversos setores da economia, órgãos públicos e instituições de ensino, contribuindo de forma competente e transformadora no atendimento às constantes e crescentes demandas humanas e sociais. O curso tem duração de 3 anos e carga horária de 2.000 horas.

Identificamos dois componentes curriculares que obedecem ao critério de elegibilidade de análise que estabelecemos para essa pesquisa, ou seja, componentes curriculares com a

presença do termo “Educação Ambiental” no título ou no conteúdo programático: Educação Ambiental e Educação e Diversidade. O componente curricular denominado Educação Ambiental é apresentado no Quadro 5 com mais detalhes.

**Quadro 5 - Educação Ambiental no Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas**

<b>Educação Ambiental no Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas</b>	
<b>Componente curricular</b>	<b>Educação Ambiental</b>
<b>Ementa</b>	<b>Educação Ambiental:</b> histórico e conceito. Política Nacional de <b>Educação Ambiental</b> . Conceitos fundamentais. Metodologias em <b>Educação Ambiental</b> . A <b>Educação Ambiental</b> no contexto contemporâneo. Programas e ações de <b>educação ambiental</b> .
<b>Período</b>	6º
<b>Tipo de Oferta</b>	Optativa
<b>Bibliografia</b>	DIAS, G. <b>Educação Ambiental:</b> princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2013.  LOUREIRO, C. F. B. (Orgs.). <b>Educação ambiental, gestão pública, movimentos sociais e formação humana:</b> uma abordagem emancipatória. São Carlos: RiMa. Editora, 2009.  PHILIPPI JR, A.; ROMÉRO, M. DE A.; BRUNA, G. C. <b>Curso de Gestão Ambiental</b> . 1. ed. Barueri, SP: Manole, 2011.  CASCINO, F. <b>Educação ambiental:</b> princípios, história, formação de professores. 4. ed. São Paulo: Senac, 2007.  CUNHA, S. B.; GUERRA, A. J. T. (Orgs.) <b>A questão ambiental – diferentes abordagens</b> . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.  LEFF, E. <b>Saber ambiental:</b> sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Fonte: IFS (2023).

A partir da observação do Quadro 5, é possível conhecer o conteúdo programático, o período e o tipo de oferta, além da bibliografia prevista. A ementa apresenta uma abordagem abrangente, oferecendo um panorama dos principais aspectos relacionados à EA. É possível observar que o conteúdo programático fornece elementos básicos para que o discente compreenda as bases e a evolução da EA ao longo do tempo; conheça a PNEA, que é uma referência crucial para orientar as práticas educacionais voltadas para a conscientização e ação em relação ao meio ambiente; compreenda os conceitos básicos da EA; discuta e conheça as diferentes metodologias utilizadas na EA, visto que a variedade de abordagens pedagógicas permite aos educadores desenvolverem estratégias eficazes de ensino e aprendizagem que promovam a conscientização ambiental e a mudança de comportamento; e que conheça e analise os programas e ações de EA existentes, tanto a nível local como global. Investigar

práticas educacionais bem-sucedidas, projetos de EA desenvolvidos por organizações não governamentais, órgãos governamentais e escolas pode fornecer insights valiosos sobre como promover a EA de forma efetiva.

À luz das nossas categorias-chave de análise, observamos que apesar de no conteúdo programático não haver menção à concepção de EA adotada, é possível notar na bibliografia, a presença de alguns autores que fazem adesão à EA Crítica.

Quanto à construção de sujeitos ecopolíticos, não identificamos nenhum elemento explícito de que essa formação esteja sendo oferecida no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, mas não eliminamos a remota possibilidade de que essa formação possa estar sendo oferecida aos discentes a partir do conteúdo programático “A Educação Ambiental no contexto contemporâneo” e um olhar mais atento e atualizado do docente para a obra de Loureiro, Layrargues e Castro (2011) prevista na bibliografia.

Sobre as experiências e atuação profissional relacionada à EA, entendemos que a ementa prevista é favorável à discussão e à oportunidade dessas experiências para os docentes e discentes, tanto pelo conteúdo programático “Programas e ações de educação ambiental”, quanto pela discussão e motivação da obra de Pedrini (2011). É evidente que o fato de avaliarmos que a ementa é favorável a essas discussões, não significa que de fato elas aconteçam e que a prática se efetive. Outras variáveis concorrem nesse campo de disputa, como a própria formação e história de vida do professor que conduz esse componente curricular.

É importante destacar que esse componente curricular não foi ofertado no interstício em que se debruça essa pesquisa, e em nenhum período anterior ou posterior, visto que se trata de um componente curricular optativo. A ausência da oferta desse componente curricular no Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas levanta uma questão importante sobre a integração de temas socioambientais em cursos voltados para a tecnologia. Apesar da proposta do curso visar a formação de profissionais críticos e preparados para lidar com as demandas da sociedade contemporânea, o fato de a EA ser um componente optativo e não ter sido ofertada demonstra uma lacuna na formação desses profissionais no que diz respeito à sustentabilidade ambiental.

Essa ausência de oferta do componente curricular, mesmo sendo optativo, pode indicar que os discentes do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas não estão sendo diretamente expostos a esse conteúdo. Isso pode ser visto como uma limitação, especialmente considerando o papel fundamental que a tecnologia desempenha na sociedade contemporânea. Profissionais dessa área, ao lidarem com o desenvolvimento de sistemas que impactam diretamente diversos setores da economia e da vida social, poderiam se beneficiar de uma

formação que inclua discussões sobre a sustentabilidade e o papel da tecnologia na mitigação de impactos ambientais.

Essa lacuna também pode refletir uma visão ainda compartimentada da EA, muitas vezes vista como uma questão marginal ou de menor relevância para áreas como a tecnologia. Contudo, a complexidade das questões ambientais no contexto atual, como mudanças climáticas, gestão de recursos e desenvolvimento sustentável, exige que profissionais de todas as áreas, inclusive da tecnologia, compreendam essas dinâmicas e se tornem ecopolíticos, sujeitos críticos e conscientes de seu papel na transformação da sociedade. Essa não oferta pode ser atribuída a diversas variáveis, como a falta de formação específica dos docentes na área de EA ou mesmo a baixa demanda estudantil por disciplinas que fogem ao escopo técnico do curso.

Portanto, na nossa análise, embora o componente curricular Educação Ambiental possua potencial para enriquecer a formação dos discentes com uma visão crítica e sustentável, sua não oferta compromete a integração desse saber na formação dos profissionais de tecnologia. A sustentabilidade não pode ser apenas um adendo, mas deve ser uma parte central da formação, especialmente quando se trata de preparar profissionais que atuarão em um mundo cada vez mais impactado por crises ambientais.

O outro componente curricular elegível para análise é Educação e Diversidade, que é apresentado no Quadro 6.

**Quadro 6 - Educação e Diversidade no Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas**  
**Educação e Diversidade no Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas**

<b>Educação e Diversidade no Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas</b>	
<b>Componente curricular</b>	<b>Educação e Diversidade</b>
<b>Ementa</b>	Cultura como expressão dos diferentes grupos humanos. Igualdade, diversidade e diferença. Diversidade étnico-racial brasileira com ênfase nas histórias e culturas dos povos indígenas e afro-brasileiros. Educação do campo. <b>Educação ambiental</b> . Educação em direitos humanos. A ética frente às diferenças. Abordagens metodológicas para a educação dos alunos com deficiências. Políticas públicas de inclusão.
<b>Período</b>	6º
<b>Tipo de Oferta</b>	Obrigatória
<b>Bibliografia</b>	MANTOAN, M. T. PRIETO, R. G. ARANTES, V. A. (org.). <b>Inclusão escolar</b> : pontos e contrapontos. São Paulo: Sumus, 2006.  MAZZOTTA, Marcos J. S. <b>Educação Especial no Brasil</b> : história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.  RODRIGUES, David (org.). <b>Inclusão e Educação</b> – doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.  Bibliografia Complementar: BRASIL. MEC. <b>Educação e Diversidade</b> : experiências e desafios na educação intercultural bilíngue. 2 ed. Brasília: MEC, 2009.

	<p>BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. <b>Orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais</b>. Brasília: SECAD/MEC, 2006.</p> <p>JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.) <b>Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas</b>. – Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2009. 455 p. (Coleção educação para todos. 32).</p> <p>HENRIQUES, Ricardo ...[<i>et al.</i>] (Orgs). <b>Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola</b>– Caderno Secad nº 3. Brasília: SECAD/MEC, 2007.</p> <p>HENRIQUES, Ricardo ... ... [<i>et al.</i>] (Orgs). <b>Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos</b> – Caderno Secad nº 4. Brasília: SECAD/MEC, 2007.</p>
--	--

Fonte: IFS (2023).

A partir da observação do Quadro 6, é possível conhecer o conteúdo programático, o período e o tipo de oferta, além da bibliografia prevista. Trata-se de uma oferta obrigatória no sexto período. A ementa apresenta uma abordagem muito abrangente que menciona a EA de maneira breve, mas não define claramente como essa temática será integrada aos outros conteúdos.

Essa superficialidade pode resultar em uma abordagem fragmentada, na qual a EA é apenas um tópico a ser mencionado, sem uma verdadeira articulação com as questões sociais e culturais presentes. Seria essencial que a ementa explorasse as intersecções entre a diversidade cultural e as problemáticas ambientais, abordando como as desigualdades sociais afetam o acesso aos recursos naturais e à justiça ambiental.

A bibliografia é um ponto que mereceu atenção das pesquisadoras. Não há referências diretas a obras que tratem especificamente de EA. A inclusão de textos que discutam a intersecção entre questões sociais e ambientais, como Ecologia Política, justiça ambiental e movimentos sociais, seria fundamental para enriquecer a formação dos alunos. A falta de uma base teórica robusta pode resultar em uma compreensão superficial da EA, limitando a capacidade dos alunos de analisarem criticamente as complexas relações entre sociedade e meio ambiente. Ou, essa lacuna pode indicar ainda, que a EA não esteja ocupando o espaço que merece nas discussões em sala de aula.

A ementa do componente Educação e Diversidade apresenta limitações significativas que podem comprometer a efetividade da EA no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas. É crucial que a abordagem da EA seja mais integrada e prática, proporcionando aos alunos a oportunidade de se envolverem ativamente com questões ambientais e sociais. Para formar cidadãos críticos e engajados, a ementa deve ser revisada para incluir práticas, debates e uma bibliografia que amplie as perspectivas dos alunos, alinhando-se à uma perspectiva mais

crítica. A abordagem da EA é tão superficial nesse componente curricular que não foi possível analisá-lo a partir das nossas categorias de análise: concepções de EA adotadas, experiências e práticas relacionadas à EA e construção do sujeito ecológico.

A ausência de discussões e experiências relacionadas à EA em um curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas pode trazer diversos prejuízos ao processo formativo desses graduandos. Eles podem sair do curso sem compreender a importância das questões ambientais e suas interconexões com as áreas sociais, políticas e econômicas, o que pode resultar em uma visão fragmentada da realidade, onde a tecnologia é vista como isolada de problemas críticos como a degradação ambiental e a injustiça social.

Além disso, profissionais da tecnologia têm um papel significativo no desenvolvimento de soluções que impactam o meio ambiente e a sociedade. Em um processo formativo que acuse a ausência da EA, os graduandos podem não reconhecer suas responsabilidades éticas na criação de sistemas e aplicativos que promovam a sustentabilidade e o bem-estar social, resultando em decisões que priorizam apenas a eficiência econômica. A formação em EA pode incluir práticas e metodologias que promovem o uso sustentável de recursos e isso gerará profissionais mais propensos a implementar práticas de sustentabilidade em seus futuros projetos, como a redução do consumo de energia em *data centers* ou o desenvolvimento de *softwares* que considere a eficiência energética.

Ademais, a ausência de uma formação em EA impede que os alunos aprendam a analisar os impactos ambientais de suas inovações. Isso pode resultar na criação de tecnologias que, embora tecnicamente avançadas, causam danos ao meio ambiente ou não levam em conta as necessidades das comunidades afetadas. Para além da atuação profissional, uma formação que prestigie a EA também contribui para a formação de cidadãos críticos e engajados. Sem essa formação, os graduandos podem estar menos motivados a participar de iniciativas cívicas e políticas que abordam questões ambientais, o que pode levar a uma sociedade menos ativa e menos propensa a lutar por mudanças significativas.

O curso de Tecnologia em Gestão do Turismo tem como objetivo formar Tecnólogos em Gestão de Turismo que atuem no desenvolvimento socioeconômico, ambiental e político nos setores público, privado e terceiro setor, compreendendo os processos tecnológicos de planejamento, organização, operação e avaliação de bens e serviços turísticos. O curso que tem duração de 3 anos e carga horária de 1.780 horas, oferta um componente curricular obrigatório no segundo período, chamado “Educação Ambiental”. O Quadro 7 apresenta a ementa desse componente curricular.

**Quadro 7 - Educação Ambiental no Curso de Tecnologia em Gestão do Turismo**

<b>Educação Ambiental no Curso de Tecnologia em Gestão do Turismo</b>	
<b>Componente curricular</b>	<b>Educação Ambiental</b>
<b>Ementa</b>	Conceitos fundamentais de Meio Ambiente, <b>Educação Ambiental</b> e Sustentabilidade. As relações entre a sociedade e a natureza. Evolução histórica da questão ambiental. Convenções e Tratados Internacionais de Meio Ambiente. Instrumentos de Gestão Ambiental. <b>Educação ambiental</b> : histórico, concepção, objetivos e finalidades. Políticas Ambientais. Gestão, <b>Educação Ambiental</b> e Turismo.
<b>Período</b>	2º
<b>Tipo de Oferta</b>	Obrigatória
<b>Bibliografia</b>	<p>COIMBRA, José de Á. <b>Do outro lado do meio ambiente</b>: uma incursão humanista na questão ambiental. Campinas, SP: Millennium, 2002.</p> <p>LEFF, Enrique. <b>Saber ambiental</b>: Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.</p> <p>PHILIPPI JUNIOR, Arlindo, PELICIONI, Maria Cecília Focesi. <b>Educação ambiental e sustentabilidade</b>. 2. ed. São Paulo: Barueri/Manole, 2014 (Coleção Ambiental).</p> <p>NUNES, Ellen R. Mayhé. <b>Alfabetização Ecológica</b>: Um caminho para a sustentabilidade. Porto Alegre: Editora do Autor, 2005.</p> <p>MATHEUS, Carlos Educarado; MORAES, América Jacintha de; CAFFAGNI, Carla Wanessa do Amaral. <b>Educação ambiental para o turismo sustentável</b>: vivências integradas e outras estratégias metodológicas. São Carlos (SP): Editora Rima, 2005.</p> <p>DIAS, Genebaldo Freire. <b>Educação Ambiental</b>: Princípios e Práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.</p> <p>LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (Org.). <b>Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate</b>. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>PEDRINI, Alexandre de Gusmão (Org.) <b>Educação Ambiental</b>: reflexões e práticas contemporâneas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.</p>

Fonte: IFS (2023).

Ao analisarmos o Quadro 7, observamos que a ementa apresentada aborda de forma abrangente os conceitos fundamentais de Meio Ambiente, EA e Sustentabilidade, as relações entre sociedade e natureza, a evolução histórica da questão ambiental, as convenções e tratados internacionais de Meio Ambiente, os instrumentos de Gestão Ambiental, a EA, suas concepções, objetivos e finalidades, bem como as políticas ambientais e a relação entre Gestão, EA e Turismo. Através dessa ementa, é possível perceber que o curso tem como objetivo proporcionar aos estudantes uma compreensão aprofundada sobre a temática ambiental e a importância da EA na promoção da sustentabilidade. A bibliografia selecionada também é

adequada para o estudo da EA. Cada obra aborda diferentes aspectos relacionados à temática, ampliando o repertório dos estudantes do Turismo.

À luz das nossas categorias-chave de análise, observamos que apesar de no conteúdo programático não haver menção à concepção de EA adotada, é possível notar na bibliografia, a presença de alguns autores que fazem adesão à EA Crítica, assim como percebemos no componente curricular de mesmo nome ofertado pelo curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Quanto à construção de sujeitos ecológicos, não identificamos nenhum elemento explícito de que essa formação esteja sendo oferecida no curso de Tecnologia em Gestão do Turismo. Sobre as experiências e atuação profissional relacionada à EA, não observamos no conteúdo programático nenhum item que sugerisse ações mais práticas relacionadas à EA, apesar de constar na bibliografia a obra de Pedrini (2011). Avaliamos que apesar do conteúdo programático estar adequado sob o ponto de vista teórico para a relação EA e Turismo, notamos lacunas relacionadas às experiências e práticas de EA.

O Curso de Saneamento Ambiental visa a formação de profissionais para atuarem no eixo Ambiente e Saúde, mais especificamente em planejamento, gestão e operação de sistemas de Saneamento Ambiental, trabalhando as questões nos espaços urbanos e rurais, visando promover uma melhor qualidade de vida para a população, aliada a um desenvolvimento de forma racional dos recursos naturais da região e do país. Os Tecnólogos em Saneamento Ambiental são aptos a exercerem funções de planejamento, gestão, execução e monitoramento de infraestrutura sanitária com a perspectiva de conservação dos recursos geoambientais e melhoria das condições sanitárias e socioambientais. O curso tem duração de 3 anos e carga horária de 1.765 horas.

De todos os cursos ofertados pelo IFS, o curso de Saneamento Ambiental foi o que apresentou um maior número de componentes curriculares pautados na temática ambiental, com praticamente toda matriz curricular apresentando temas geradores de discussão sobre o meio ambiente. Todavia, sendo fiéis aos critérios de seleção de componentes curriculares elegíveis para análise, apenas um componente cumpria o critério estabelecido, que é a disciplina “Educação Ambiental”, cujo Quadro 8 apresenta detalhes da ementa.

**Quadro 8 - Educação Ambiental no Curso de Saneamento Ambiental**

<b>Educação Ambiental no Curso de Saneamento Ambiental</b>	
<b>Componente curricular</b>	<b>Educação Ambiental</b>
<b>Ementa</b>	Histórico e conceito. Política Nacional de <b>Educação Ambiental</b> . Conceitos fundamentais. Metodologias em <b>Educação Ambiental</b> . Programas e ações de <b>educação ambiental</b> .

	Educação em Direitos Humanos: reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades étnico-raciais e culturais. Desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos.
<b>Período</b>	3º
<b>Tipo de Oferta</b>	Obrigatória
<b>Bibliografia</b>	<p>DIAS, G. <b>Educação Ambiental</b>: princípios e práticas. 9ª ed. São Paulo: Gaia, 2013.</p> <p>LOUREIRO, C. F. B. (Orgs.). <b>Educação ambiental, gestão pública, movimentos sociais e formação humana</b>: uma abordagem emancipatória. São Carlos: RiMa Editora, 2009.</p> <p>PHILIPPI JR, A.; ROMÉRO, M. DE A.; BRUNA, G. C. <b>Curso de Gestão Ambiental</b>. Barueri, SP: Manole, 1. Ed., 2011.</p> <p>CASCINO, F. <b>Educação ambiental</b>: princípios, história, formação de professores. 4. ed. São Paulo: Senac, 2007.</p> <p>CUNHA, S. B., GUERRA, A. J. T. (Orgs.) <b>A questão ambiental – diferentes abordagens</b>. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.</p> <p>LEFF, E. <b>Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder</b>. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.</p> <p>LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. <b>Educação ambiental</b>: Repensando o espaço da cidadania. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.</p> <p>PEDRINI, A. de G. (Org.). <b>Educação ambiental</b>: reflexões e práticas contemporâneas. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.</p>

Fonte: IFS (2023).

Conforme análise do Quadro 8, observamos que a ementa da disciplina "Educação Ambiental" do curso de Saneamento Ambiental apresenta um conjunto de tópicos relevantes para o estudo da dimensão ambiental e sua relação com a Educação. No entanto, ao analisá-la sob a perspectiva da EA crítica, é possível identificar algumas lacunas e questões que merecem ser problematizadas.

Inicialmente, a ementa aborda o histórico e conceito da EA, o que é importante para compreender a evolução dessa área e seus fundamentos teóricos. Tratando-se de um curso com grande envolvimento com a área ambiental, entendemos que a concepção de EA adotada deveria estar mais explícita, o que não identificamos. Seria interessante ampliar essa discussão para contemplar as críticas e debates em torno dos diferentes enfoques da EA, como a perspectiva emancipatória e a abordagem crítica. Essas abordagens enfatizam a importância da reflexão crítica sobre as estruturas sociais e econômicas que contribuem para a degradação ambiental e a necessidade de promover transformações sociais em prol da sustentabilidade.

Além disso, a ementa aborda a PNEA, o que é relevante para compreender o contexto normativo e as diretrizes que orientam a EA no país. No entanto, seria importante ir além e discutir a influência das políticas ambientais e sua relação com interesses econômicos e políticos, a fim de promover uma reflexão crítica sobre as limitações e desafios da implementação efetiva da EA.

A ementa também aborda conceitos fundamentais da EA, o que é fundamental para a construção de uma base teórica sólida. No entanto, seria relevante aprofundar a discussão sobre os conceitos de Ecologia Política, justiça ambiental e sustentabilidade crítica, que são fundamentais para uma compreensão mais abrangente das questões ambientais e das relações de poder envolvidas, já que esses conceitos estão muito ligados à proposta do eixo de atuação do curso que é Ambiente e Saúde.

Em relação às metodologias em EA, a ementa registra esse aspecto, o que é positivo. No entanto, seria importante ampliar essa discussão para incluir abordagens participativas e emancipatórias, que valorizam o diálogo, a participação ativa dos sujeitos envolvidos e a transformação das relações sociais.

No que diz respeito aos programas e ações de EA, a ementa aponta para a importância de promover iniciativas educativas nessa área. No entanto, seria necessário discutir criticamente a relação entre esses programas e ações e os interesses econômicos e políticos dominantes. É fundamental que a EA crítica se posicione de forma independente e atue como uma ferramenta de conscientização, mobilização e transformação social, buscando superar a lógica dominante de exploração e degradação ambiental. É possível que a partir desse conteúdo programático, o professor possa propor experiências e práticas relacionadas à EA, contudo, mais uma vez, não é possível atestar essa prática docente. Outras variáveis concorrem nesse campo de disputa, como a própria formação e história de vida do professor que ministra esse componente curricular.

A ementa aborda a Educação em Direitos Humanos, reconhecendo a importância de valorizar as diferenças e diversidades étnico-raciais e culturais. Percebemos isso como algo positivo. No entanto, é necessário destacar que a EA crítica vai além e busca também abordar as injustiças ambientais, relacionadas à distribuição desigual dos ônus e benefícios ambientais. Essa perspectiva ampliada da EA crítica permite uma análise mais abrangente das questões socioambientais e a promoção de uma cidadania ativa e engajada na busca por justiça social e ambiental, o que configuraria uma formação de sujeitos ecológicos, a qual não percebemos nos conteúdos propostos.

No entanto, é importante destacar que a EA Crítica não está sozinha no panorama da EA. Existem outras concepções igualmente valiosas, cada uma com sua abordagem única e seu conjunto de princípios. Portanto, ao reconhecermos o valor da EA Crítica, não menosprezamos as outras concepções de EA. Cada uma delas desempenha um papel importante na formação de uma sociedade mais consciente e engajada em questões ambientais. Podemos considerar essas abordagens como peças de um quebra-cabeça maior, onde cada peça contribui para uma compreensão mais completa e equilibrada do nosso relacionamento com o meio ambiente.

Outro curso investigado foi o de Licenciatura em Matemática que objetiva formar docentes que sejam críticos, criativos, investigativos, reflexivos e capazes de fazer de sua própria experiência objeto de estudo e de reflexão para se tornarem agentes de sua formação continuada e de seu desenvolvimento profissional. Esse profissional terá o domínio do conhecimento da matemática, formação pedagógica dirigida ao trabalho do professor, consciência da abrangência social de sua profissão, visão histórica e crítica da matemática e da educação e a capacidade de relacionar este conhecimento, em vários campos, com as necessidades práticas encontradas pelo ser humano em seu cotidiano (IFS, 2023). O curso tem duração de 4 anos e carga horária de 3.245 horas.

Ao analisar o PPC do curso, observamos que em um dos componentes curriculares o termo “Educação Ambiental” constava como conteúdo programático em meio a outros conteúdos diversos. Trata-se do componente curricular denominado “Educação, Diversidade e Cidadania”, que é mais bem detalhado no Quadro 9.

**Quadro 9 - Educação Ambiental no Curso de Licenciatura em Matemática**

<b>Educação Ambiental no Curso de Matemática</b>	
<b>Componente curricular</b>	<b>Educação, Diversidade e Cidadania</b>
<b>Ementa</b>	Cultura como expressão dos diferentes grupos humanos. Igualdade, diversidade e diferença. Diversidade étnico-racial brasileira com ênfase nas histórias e culturas dos povos indígenas e afro-brasileiros. Educação do campo. <b>Educação ambiental</b> . Educação em direitos humano. Educação e jovens em medida restritiva. A ética frente as diferenças. Abordagens metodológicas para a educação dos alunos com deficiências. Políticas públicas de inclusão.
<b>Período</b>	1º
<b>Tipo de Oferta</b>	Obrigatória
<b>Bibliografia</b>	AQUINO, Julio G. <b>Diferenças e preconceito na escola</b> : alternativas teóricas e práticas. 9. ed. São Paulo: Summus, 1998. 215 p. ISBN 9788532306104.  JANNUZZI, Gilberta de Martino. <b>A educação do deficiente no Brasil</b> : dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed., rev. Campinas: Autores Associados, 2012. 211 p. (Coleção educação contemporânea) ISBN 9788574961026.

	<p>MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. <b>Inclusão escolar:</b> pontos e contrapontos. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006. 103 p. (Série pontos e contrapontos) ISBN 9788532307330. (On-line)</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. <b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.</b> Lei n. 9.394. Brasília: 1996. Texto on-line. (On-line)</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. <b>Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.</b> Brasília: 2001. Texto on-line. (On-line)</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. <b>Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.</b> Brasília: 2006. Texto on-line. (On-line)</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. <b>Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.</b> Brasília; 2001 Texto on-line.</p> <p><b>INCLUSÃO e educação:</b> doze olhares sobre a educação inclusiva. 1. ed. São Paulo: Summus, 2006. 318 p. ISBN 9788532300782.</p>
--	--

Fonte: IFS (2023)

Conforme o Quadro 9, observamos que a ementa da disciplina “Educação, Diversidade e Cidadania” apresenta uma abordagem ampla e diversificada, contemplando temáticas relevantes para um licenciando, todavia sob o ponto de vista da efetividade da EA proposta, percebemos muitos silêncios e lacunas. É verdade que ao analisarmos a ementa sob a perspectiva da EA, podemos identificar conexões e possibilidades de abordagens que promovem a conscientização ambiental e a valorização da diversidade, mas julgamos que a EA ficou muito silenciada em meio aos demais conteúdos.

Ademais, ao analisar a bibliografia indicada, notamos mais silêncio para a EA. A ausência de referências sobre EA chama a atenção e nos faz aduzir que a EA proposta no curso de licenciatura em Matemática não tem cumprido os seus propósitos formativos em relação à EA. Tanto, que não temos elementos mínimos suficientes para analisar essa ementa à luz das categorias-chave propostas nessa pesquisa.

É pertinente lembrar que no primeiro parágrafo do artigo 19 do Marco Legal da Educação Ambiental, Resolução CNE nº 02/2012, encontramos a exigência da inclusão da dimensão ambiental nos cursos de licenciatura. No artigo 20, desta mesma resolução, há a recomendação de que as DCNs e as normas para os cursos e programas de Educação Superior devem, na sua necessária atualização, prescrever o adequado para essa formação, referindo-se à dimensão ambiental. Enquanto professoras e pesquisadoras, não nos furtamos em refletir sobre se a inclusão do termo EA como conteúdo programático desse componente curricular não

seria apenas uma tentativa de cumprir o requisito legal previsto na Resolução CNE nº 02/2012, sem que a EA fosse de fato contemplada como um processo formativo de grande importância.

O curso de Licenciatura em Química objetiva formar professores de Química para o Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, que tenham uma dimensão de interdisciplinaridade e uma formação científica básica que os incentive à reflexão, ao desenvolvimento da pesquisa educacional e ao trabalho em equipe, de maneira a serem atuantes, contextualizados e inovadores. Busca também criar condições para que os futuros professores se apropriem da produção da pesquisa sobre Educação e ensino de química e possam repensar as suas práticas educativas, construindo o conhecimento num aprendizado contínuo e integrado às mudanças tecnológicas e educacionais. Além de propiciar uma formação básica sólida que permita desenvolver no aluno a facilidade do exercício do aprendizado autônomo, propiciando uma permanente busca de atualização e aprimoramento profissional. O curso tem duração de 3,5 anos e tem carga horária de 3.050 horas.

A partir da análise do PPC do curso, identificamos que o componente curricular “Educação Ambiental no Ensino de Química” era elegível para análise, conforme o Quadro 10.

**Quadro 10** - Educação Ambiental no Curso de Licenciatura em Química

<b>Educação Ambiental no Curso de Química</b>	
<b>Componente curricular</b>	<b>Educação Ambiental no Ensino de Química</b>
<b>Ementa</b>	Educação Ambiental: histórico e conceito. Política Nacional de Educação Ambiental - PRONEA. Conceitos fundamentais. A ética de ser/estar no mundo. O professor como construtor de políticas contra-hegemônicas. O docente como agente de transformação social.
<b>Período</b>	5º
<b>Tipo de Oferta</b>	Obrigatória
<b>Bibliografia</b>	ZUIN, V. G.; <b>A inserção da dimensão ambiental na formação dos professores de química</b> . 1ª ed. Ed. Átomo, Campinas 2011.  BOFF, L. <b>Sustentabilidade - o Que É - o Que Não É</b> . Editora Vozes. 1ª Edição. .2012  BOFF, L. <b>Ética da Vida – A nova centralidade</b> . Editora Record. 1ª edição. 2009.  GADOTTI, Moacir. <b>Concepção dialética da educação</b> : um estudo introdutório. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.  GUIMARÃES, M. <b>A dimensão ambiental na educação</b> . Campinas: Papirus, 1995.  MMA/IDEC. <b>Consumo sustentável</b> : manual de educação. Brasília: IDEC, 2002.  LEFF, E. <b>Saber ambiental</b> : sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2008.

	LOUREIRO, C. F. B. (Orgs.). <b>Educação ambiental, gestão pública, movimentos sociais e formação humana</b> : uma abordagem emancipatória. São Carlos: RiMa Editora, 2009.
--	--

Fonte: IFS (2023)

Conforme o Quadro 10, a ementa do componente curricular “Educação Ambiental no Ensino de Química” do curso de Licenciatura em Química apresenta um importante enfoque para a EA, abordando tanto o histórico e conceito dessa área como a aplicação de políticas ambientais no contexto educacional, o que é extremamente relevante, considerando os desafios e as demandas atuais relacionadas à sustentabilidade e à preservação do meio ambiente. A inclusão do histórico e conceito da EA permite aos estudantes compreenderem as bases teóricas e filosóficas dessa área, bem como sua evolução ao longo do tempo. Essa compreensão é fundamental para que os futuros docentes possam embasar suas práticas pedagógicas de forma consistente e reflexiva.

Além disso, a ementa menciona a PNEA, que é um marco legal importante para a implementação da EA no contexto educacional brasileiro. A inclusão desse tópico na ementa é fundamental, pois permite que os estudantes se familiarizem com os princípios e diretrizes estabelecidos pela PNEA, bem como compreendam o papel da legislação na promoção da EA.

A abordagem da ementa também destaca conceitos fundamentais da EA. Esses conceitos envolvem a compreensão da interdependência entre os sistemas naturais e sociais, a ética de ser/estar no mundo, bem como a importância da conscientização, da participação e da ação individual e coletiva para a construção de um futuro sustentável. Esses aspectos são cruciais para o desenvolvimento de uma consciência ambiental crítica nos futuros professores de Química, capacitando-os a transmitir esse conhecimento de forma significativa e engajadora para seus alunos.

Outro aspecto relevante da ementa é a ênfase no papel do professor como construtor de políticas contra hegemônicas e agente de transformação social. Essa abordagem reconhece a importância do professor não apenas como um transmissor de conhecimento, mas também como um agente de mudança na sociedade. Ao capacitarem os futuros docentes a se tornarem agentes transformadores, o curso de Licenciatura em Química contribui para a formação de profissionais engajados e comprometidos com a promoção da sustentabilidade e da justiça ambiental.

Analisando a ementa a partir das nossas categorias-chave, observamos que apesar de não haver um posicionamento explícito em relação à concepção de EA adotada, o conteúdo programático e a bibliografia proposta inclinam-se para a EA crítica. Apesar da construção do

sujeito ecopolítico e experiências e atuação profissional relacionada à EA não estarem claramente postas na ementa, entendemos que os tópicos “O professor como construtor de políticas contra-hegemônicas” e “O docente como agente de transformação social” podem ser importantes temas geradores para essas discussões. Contudo, mais uma vez, não temos certeza de que isso aconteça.

O curso de bacharelado em Engenharia Civil tem o objetivo de formar Engenheiros Civis, numa perspectiva humanística ampla, com uma sólida base científico-tecnológica que os credencie a enfrentar os desafios demandados pela contemporaneidade, numa perspectiva crítica e reflexiva. O curso tem duração de 5 anos e uma carga horária de 3.825 horas.

Ao analisar o PPC do curso, não identificamos nenhum componente curricular que obedecesse aos critérios de elegibilidade para análise da ementa, ou seja, em nenhum componente curricular, a EA esteve contemplada no título ou como conteúdo programático. A partir da análise da matriz curricular, identificamos a presença do componente curricular “Gestão Ambiental”, cujo conteúdo programático traz dois tópicos relacionados à sustentabilidade: “Introdução à sustentabilidade” e “Sustentabilidade nas edificações: racionalização do uso de matérias-primas; eficiência energética em edificações e o uso racional de água no setor de edificações”.

Sem sombra de dúvidas, no contexto atual, a preocupação com a preservação do meio ambiente e a busca por práticas sustentáveis têm se tornado cada vez mais relevantes. Nesse sentido, a disciplina Gestão Ambiental é fundamental para os graduandos em Engenharia Civil. Todavia é imprescindível que esse currículo contemple a EA, a fim de capacitar esses futuros engenheiros civis a lidarem com os desafios ambientais e promover uma atuação profissional responsável e consciente.

A inclusão da EA no currículo dos graduandos em Engenharia Civil é de extrema importância, pois permite que esses futuros profissionais compreendam a interdependência entre as atividades humanas e o meio ambiente, bem como as consequências de suas ações, para além das suas ações profissionais. Através desse conhecimento, os engenheiros civis serão capazes de projetar e desenvolver soluções sustentáveis, considerando aspectos como eficiência energética, uso racional dos recursos naturais, redução de resíduos e impactos ambientais. O nosso posicionamento a respeito disso é ratificado por Carvalho (2008), que afirma que a EA proporciona aos profissionais uma visão ampla e integrada do meio ambiente, permitindo que eles atuem de forma mais efetiva na transformação da realidade e na busca pela sustentabilidade.

Dessa forma, é imprescindível que as IES que oferecem o curso de Engenharia Civil incluam a EA em seus currículos, proporcionando aos graduandos uma formação mais abrangente e atualizada. Essa inclusão pode ocorrer através de disciplinas específicas, projetos interdisciplinares, estágios em empresas com enfoque sustentável e atividades extracurriculares relacionadas à EA.

#### ***4.3.1.2 A Educação Ambiental nos Componentes Curriculares dos Cursos Superiores do Campus Estância***

O *Campus Estância* é fruto da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, promovido desde 2005 pelo Governo Federal através do MEC e da SETEC. Em 2008 foi autorizada a construção de 150 novos *campi* pelo país, dentre os quais o do município de Estância, na região Sul de Sergipe.

A criação do *Campus* em Estância busca promover o desenvolvimento da região Sul, do estado de Sergipe, por meio da oferta de cursos e programas que possibilitem a qualificação técnica e inclusão social da população e, concomitantemente, através da realização de pesquisas e de inovações tecnológicas que possibilitem a supressão das principais demandas socioeconômicas regionais. O *campus* Estância oferece apenas um curso superior, que é o de Engenharia Civil.

Ao analisar o PPC do curso, percebemos que ele replica praticamente todas as ementas do PPC do curso de Engenharia Civil ofertado pelo *campus* Aracaju, contudo adiciona uma oferta optativa de um componente curricular denominado “Fontes Alternativas de Energia na Construção Civil”, no qual mais uma vez aparece o termo sustentabilidade, mas que replica também os silêncios e lacunas para a EA no currículo dos graduandos em Engenharia Civil.

#### ***4.3.1.3 A Educação Ambiental nos Componentes Curriculares dos Cursos Superiores do Campus Glória***

O *Campus Glória* do IFS também é fruto da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, promovido desde 2005 pelo Governo Federal através do MEC e da SETEC. A criação de um *campus* do IFS em Nossa Senhora da Glória busca promover o desenvolvimento do território do alto sertão sergipano por meio da oferta de cursos e programas que possibilitem a qualificação técnica e inclusão social

da população e, concomitantemente, através da realização de pesquisas e de inovações tecnológicas que possibilitem a supressão das principais demandas socioeconômicas regionais.

O *Campus* Glória oferta um único curso superior que é o de Tecnologia em Laticínios. O tecnólogo em laticínios é o profissional formado em curso superior de tecnologia em laticínios, na área de beneficiamento e industrialização do leite. Esse profissional é quem planeja, elabora, gerencia, implanta e mantém os processos relacionados ao beneficiamento, industrialização e conservação do leite e de seus derivados (manteiga, queijos, iogurtes, sorvetes, leite em pó etc.), desde a ordenha, passando pelo recebimento da matéria-prima até o controle da qualidade e distribuição do produto final. Também é de responsabilidade desse profissional supervisionar e coordenar as várias fases dos processos de industrialização empregando métodos, equipamentos e tecnologias mais apropriados para cada processo. Além disso ele deverá monitorar a manutenção de equipamentos, zelar pelo cumprimento das normas sanitárias e dos padrões de qualidade da marca e gerenciar a logística de distribuição, estocagem etc. O curso de Tecnologia de Laticínios do IFS tem duração de 3 anos e carga horária de 2.500 horas.

Ao analisarmos as ementas do curso, identificamos um componente curricular denominado “Educação e Diversidade” que traz a EA como conteúdo programático. O Quadro 11 apresenta detalhes desse componente.

**Quadro 11 - Educação Ambiental no Curso de Tecnologia de Laticínios**

<b>Educação Ambiental no Curso de Tecnologia de Laticínios</b>	
<b>Componente curricular</b>	<b>Educação e Diversidade</b>
<b>Ementa</b>	Cultura como expressão dos diferentes grupos humanos. Igualdade, diversidade e diferença. Diversidade étnico-racial brasileira com ênfase nas histórias e culturas dos povos indígenas e afrobrasileiros. Educação do campo. <b>Educação Ambiental</b> . Educação em direitos humanos. A ética frente as diferenças. Abordagens metodológicas para a educação dos alunos com deficiências. Políticas públicas de inclusão.
<b>Período</b>	2º
<b>Tipo de Oferta</b>	Obrigatória
<b>Bibliografia</b>	MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). <b>Inclusão escolar</b> : pontos e contrapontos. São Paulo: Sumus, 2006.  MAZZOTTA, Marcos J. S. <b>Educação Especial no Brasil</b> : história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.  RODRIGUES, David (Org.). <b>Inclusão e educação</b> : doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.  <b>Bibliografia complementar</b> : HERNAIZ, Ignácio (Org.). <b>Educação e diversidade</b> : experiências e desafios na educação intercultural bilíngue. 2 ed. Brasília: MEC, 2009.

	<p>CHALUH, Laura Noemi. <b>Educação e diversidade:</b> um projeto pedagógico na escola. Campinas: Alínea, 2006.</p> <p>MARCONDES, A..C.; SOARES, P.A.T. <b>Curso básico de educação ambiental.</b> São Paulo: Scipione, 1991.</p> <p>MILLER, G. Tyler. <b>Ciência ambiental.</b> São Paulo: Thomson Learning, 2012.</p> <p>SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). <b>Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil.</b> 2. ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2009. 208p.</p>
--	---

Fonte: IFS (2023)

Comparando o Quadro 11 com Quadro 9, observamos que a ementa do componente curricular “Educação e Diversidade” se assemelha bastante com o componente curricular “Educação, Diversidade e Cidadania” ofertado pelo curso de licenciatura em Matemática. Aqui notamos também uma abordagem ampla e diversificada, contemplando temáticas relevantes, todavia sob o ponto de vista da efetividade da EA proposta, percebemos, novamente, muitos silêncios e lacunas.

Ao analisarmos a ementa do curso de Tecnologia em Laticínios sob a perspectiva da EA, constatamos que, embora existam algumas conexões e possibilidades de abordagens que promovem a conscientização ambiental e a valorização da diversidade, nos parece que a EA foi minimizada. No contexto da produção de laticínios, a EA desempenha um papel fundamental na promoção de práticas sustentáveis, gestão adequada dos recursos naturais e redução do impacto ambiental da atividade. Considerando que o currículo é um campo de disputas, entendemos que a EA poderia ter mais tempo e espaço na matriz curricular desse curso, dada a importância de que os estudantes sejam incentivados a refletir sobre o papel da produção de alimentos na sociedade e a adotar práticas mais sustentáveis e socialmente responsáveis. Essa redução da EA no currículo, chama a atenção e nos leva a questionar se a EA proposta no curso de Tecnologia de Laticínios tem cumprido adequadamente seus propósitos formativos.

Devido à escassez de elementos relacionados à EA, não foi possível apresentar a análise da ementa a partir das categorias-chave propostas nesta pesquisa.

#### ***4.3.1.4 A Educação Ambiental nos Componentes Curriculares dos Cursos Superiores do Campus Itabaiana***

A instalação de um *campus* do IFS em Itabaiana veio atender às necessidades de um município em crescimento. Itabaiana é a quarta maior cidade do estado de Sergipe, com cerca de 90 mil habitantes, e fica a apenas 54 quilômetros da capital. Possui uma grande concentração de atividades comerciais em áreas como alimentação, tecido e materiais de construção, tanto no atacado quanto no varejo, e de indústrias de pequeno porte.

Para seguir a vocação comercial do município, o *campus* Itabaiana do IFS oferece cursos que possuem bom aproveitamento e empregabilidade, de modo a fornecer mão-de-obra qualificada para as empresas da região e ajudar a impulsionar a economia local (IFS, 2023). Atualmente o *campus* oferta dois cursos de nível superior, o de Tecnologia em Logística e o de Ciência da Computação.

O curso superior de Tecnologia em Logística tem o objetivo de formar profissionais capacitados para otimizar processos de produção, dimensionar sistemas de distribuição e armazenagem, de forma eficiente e eficaz, tendo por base o conhecimento da cadeia de suprimentos e dos modais de transporte direcionado aos diferentes tipos de produtos a serem encaminhados ao mercado. O curso tem duração de 3 anos e carga horária de 1.800 horas.

Ao analisar as ementas previstas no PPC do curso de Tecnologia em Logística, observamos que nenhum componente curricular apresenta o termo “Educação Ambiental” no título ou como conteúdo programático. Percebemos que dois componentes curriculares trazem conteúdos programáticos relacionados à sustentabilidade e às questões ambientais: “Logística Reversa e Sustentabilidade” e “Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável”, que também não mencionam a EA.

A preocupação com a preservação do meio ambiente é uma questão premente na sociedade contemporânea. Diante dos desafios globais relacionados às mudanças climáticas, poluição e perda de biodiversidade, a EA emerge como uma ferramenta fundamental para a conscientização e ação em prol da sustentabilidade. No entanto, é alarmante constatar a ausência de conteúdos relacionados à EA nos currículos de cursos superiores. Esta ausência reflete uma negligência acadêmica em relação às questões ambientais e suas implicações para a formação dos estudantes. Neste contexto, concordamos com Orr (1992), quando afirma que a ausência de EA nos currículos de cursos superiores é uma manifestação da visão fragmentada do conhecimento que prevalece na academia.

Ao negligenciar a incorporação de conteúdos relacionados à EA, as IES perdem a oportunidade de formar profissionais engajados e conscientes das complexidades ambientais. Além disso, a falta de EA nos currículos de cursos superiores contribui para a perpetuação de um modelo de desenvolvimento insustentável, baseado na exploração indiscriminada dos recursos naturais. Essa lacuna na formação acadêmica limita a capacidade dos estudantes de compreenderem as consequências de suas ações e de atuarem como agentes de transformação na construção de uma sociedade mais justa e ambientalmente responsável.

A inclusão de conteúdos relacionados à EA nos currículos de cursos superiores é uma forma de promover a conscientização ecológica, estimulando a reflexão crítica sobre as relações entre os seres humanos e o meio ambiente. Essa abordagem pode contribuir para a formação de profissionais capazes de propor soluções inovadoras, adotar práticas sustentáveis em suas áreas de atuação e influenciar positivamente as políticas públicas relacionadas ao meio ambiente.

Outro curso analisado é o de Bacharelado em Ciências da Computação que tem como objetivo geral formar profissionais, com bases científicas e tecnológicas, para atuar na área de Computação como atividade fim, contribuindo no desenvolvimento científico e tecnológico da respectiva área. O curso tem duração de 4 anos carga horária de 3.210 horas.

A partir da análise do PPC do curso, identificamos que apenas um componente curricular optativo, “Tecnologia e Sociedade” era elegível para análise, conforme o Quadro 12.

**Quadro 12 - Educação Ambiental no Curso de Ciência da Computação**

<b>Educação Ambiental no Curso de Ciência da Computação</b>	
<b>Componente curricular</b>	<b>Tecnologia e Sociedade</b>
<b>Ementa</b>	Racionalização, ciência e tecnologia na sociedade moderna. Inovação tecnológica e desenvolvimento econômico. Tecnologia, trabalho e organização produtiva. Tecnologia como controle social. Compressão do tempo e do espaço. Os efeitos da tecnologia sobre a sociabilidade, as condições de trabalho e os arranjos institucionais. Tecnologia, individualização e competência. Mundialização e tecnologia. História e cultura afro-brasileira e indígena. <b>Políticas de educação ambiental e lixo eletrônico:</b> computação verde, práticas de conscientização, datacenter verde, descarte e reciclagem, fontes alternativas de energia, hardware, software e impressão.
<b>Período</b>	-
<b>Tipo de Oferta</b>	Optativa
<b>Bibliografia</b>	FOUREZ, Gérard. <b>A construção das ciências:</b> introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: Unesp, 1995. ISBN 8571390835.  MORIN, Edgar. <b>Ciência com consciência.</b> 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. ISBN 9788528605792.  MANSUR, Ricardo. <b>Governança de TI Verde:</b> O Ouro Verde da Nova TI. 1. ed. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2012. ISBN 9788539900459.

	<p><b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</b></p> <p>ALVES, Rubens. <b>Filosofia da ciência:</b> uma introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Loyola, 2005. ISBN 9788515019694.</p> <p>CHAUÍ, Marilena. <b>Convite à filosofia.</b> 14. ed., São Paulo: Ática, 2003. ISBN 9788508134694.</p> <p>CINTRA, Josiane C. <i>et al.</i> <b>Desenvolvimento pessoal e profissional.</b> Valinhos: Anhanguera Publicações, 2011. ISBN 9788579690730.</p> <p>PEREIRA, Adriana C.; SILVA, Gibson Z.; CABONARI, Maria Elisa E. <b>Sustentabilidade na prática:</b> fundamentos, experiências e habilidades. Valinhos: Anhanguera Publicações, 2011. ISBN 9788579690754.</p> <p>MEDEIROS, Jonas de; BALDIN, Nelma. <b>TI Verde:</b> Educação Ambiental e Sustentabilidade no Ensino Profissional e Tecnológico. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2014, ISBN 9788544401668.</p>
--	---

Fonte: IFS (2023)

Observando o Quadro 12, é possível notar que a ementa desse componente curricular apresenta uma abordagem ampla sobre a relação entre tecnologia, sociedade e desenvolvimento econômico. Neste contexto, é relevante ratificar a importância de conteúdos relacionados à EA, considerando a necessidade de conscientização sobre os impactos ambientais da tecnologia e a busca por práticas mais sustentáveis. A EA contribui para a reflexão crítica sobre os impactos ambientais da tecnologia, incentivando a busca por soluções sustentáveis e promovendo uma visão mais abrangente dos desafios socioambientais contemporâneos.

A ementa do componente curricular “Tecnologia e Sociedade” aborda diversos aspectos relevantes relacionados à tecnologia e sua influência na sociedade moderna. No entanto, é necessário fazer uma crítica à ausência de conteúdos específicos sobre EA, considerando a importância da conscientização ambiental e das práticas sustentáveis nesse campo. A ementa não menciona de forma explícita conteúdos relacionados à EA, o que seria fundamental para a formação de profissionais conscientes dos desafios socioambientais da área de Ciência da Computação. Embora a ementa aborde a relação entre tecnologia e sociedade, seria interessante a inclusão de tópicos como pegada de carbono, consumo energético, gestão de resíduos eletrônicos e práticas sustentáveis.

Ademais, a ementa não ressalta a importância da responsabilidade social e ambiental dos profissionais da área. A inclusão de conteúdos que abordem ética, sustentabilidade e cidadania ambiental seria essencial para promover uma visão crítica e engajada em relação aos desafios socioambientais contemporâneos.

À luz das nossas categorias-chave de análise, não identificamos na ementa, a afirmação explícita sobre a concepção de EA adotada. Todavia, notamos elementos que convergem para uma abordagem das macrotendências conservacionistas e pragmáticas, segundo a classificação de Layrargues e Lima (2014) que entende que as macrotendências conservacionista e pragmática representam duas tendências e dois momentos de uma mesma linhagem de pensamento que foi se ajustando às injunções econômicas e políticas do momento até ganhar essa face modernizada, neoliberal e pragmática que hoje a caracteriza. A macrotendência pragmática representa uma derivação evolutiva da macrotendência conservacionista, na medida em que é sua adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico e que têm em comum a omissão dos processos de desigualdade e injustiça social. Ambas são comportamentalistas e individualistas. (Layrargues; Lima, 2014).

Em relação às experiências e atuação profissional relacionada à EA, entendemos que a ementa não menciona explicitamente tópicos relacionados a soluções sustentáveis e não deixa claro quais seriam as práticas de conscientização mencionada. Esses temas são essenciais para preparar os estudantes para lidar com desafios ambientais, como a computação verde, o uso de fontes alternativas de energia, a gestão adequada de resíduos eletrônicos e a promoção de práticas mais sustentáveis no uso de hardware, software e impressão.

Infelizmente, entendemos que a ementa não contribui para a construção de sujeitos ecológicos, visto que ela não contribui com a formação de cidadãos com capacidade de leitura crítica, de indignação e de mobilização contra a realidade socioambiental injusta e predatória, baseado nas ideias de Layrargues (2020), que entende essa seria uma concepção capaz de superar o reducionismo da visão conservadora da EA. É importante destacar que por se tratar de um componente curricular optativo, é possível que um discente conclua o curso sem ter tido acesso às discussões propostas no conteúdo programático.

#### ***4.3.1.5 A Educação Ambiental nos Componentes Curriculares dos Cursos Superiores do Campus Lagarto***

Na década de 90, a nova configuração mundial da globalização atingia o Brasil. Em Sergipe, a região centro-sul foi marcada por esta nova onda. Com o objetivo de ofertar cursos técnicos para formar mão de obra qualificada nos setores produtivos da região, foi instalada em 1995 a Unidade Descentralizada de Ensino de Lagarto (UNED - Lagarto) com os cursos de Informática Industrial, Construção Civil e Eletromecânica, e ligada à sede em Aracaju. Em 2004 deu-se início em todo o país a um processo de transformação em que todas as instituições

de ensino técnico se tornariam CEFETs. Já em 2008 houve outra mudança, quando o então CEFET se transformou no atual IFS. A partir daí a unidade de Lagarto tornou-se o *Campus* Lagarto do IFS, com possibilidade de oferecer cursos superiores nas áreas tecnológicas e de licenciaturas. Atualmente, o *campus* Lagarto oferece 5 cursos superiores: Tecnologia em Automação Industrial, Licenciatura em Física, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Elétrica e Sistema de Informação.

O curso superior em Tecnologia em Automação Industrial tem o objetivo de promover a formação multidisciplinar, teórica e prática de profissionais, no campo da automação industrial, a fim de que possam atuar no desenvolvimento de soluções para análise de projeto de sistemas de automação e controle de processos industriais. O curso tem duração de 3,5 anos e carga horária de 2.400 horas.

O curso de Licenciatura em Física visa proporcionar formação científica e humanista, necessária para atuação nas diversas vertentes da educação científica contemporânea, e obter conhecimentos específicos da área de atuação profissional, articulados com os conhecimentos pedagógicos. O curso tem duração de 4 anos e carga horária de 3.365 horas.

A Graduação em Arquitetura e Urbanismo tem por objetivo formar arquitetos e urbanistas generalistas que tenham a capacidade de atuar nas diversas áreas de atividade profissional e que possuam a habilidade de compreender e atender às necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidades através da concepção, planejamento e adequação de espaços públicos e privados, levando em consideração as suas relações com o meio ambiente, história, cultura e tecnologia, valorizando a arquitetura como instrumento de atuação ética e de transformação social e cultural. O curso tem duração de 5 anos e carga horária de 3.645 horas.

O Bacharelado em Engenharia Elétrica busca formar profissionais em Engenharia Elétrica, com ênfase em Controle e Automação, por meio de uma proposta fundamentada em conhecimentos científicos e tecnológicos historicamente produzidos, bem como promovendo momentos de interação com experiências culturais e de trabalho, para que sejam capazes de atuarem crítico e criativamente na compreensão e no desenvolvimento de inovações tecnológicas, mantendo-se com credenciais para encarar os desafios contemporâneos. O curso tem duração de 5 anos e carga horária de 3.615 horas.

Já o curso de Sistemas de Informações objetiva formar bacharéis em sistemas de informação capazes de articular e mobilizar conhecimento, habilidades, atitudes e valores, compreendendo o processo de construção e reconstrução do conhecimento, empregando tecnologias atuais visando suprir às necessidades do mercado de trabalho. O curso tem duração de 4 anos e carga horária 3.150 horas.

Ao analisarmos as ementas dos cursos de Tecnologia em Automação Industrial, Licenciatura em Física, Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Elétrica identificamos que cada um apresentava um componente curricular elegível para análise, segundo os critérios de seleção estabelecidos nessa pesquisa. O Quadro 13 apresenta esses componentes curriculares por curso.

**Quadro 13** - Educação Ambiental nos Cursos Superiores do Campus Lagarto

<b>Educação Ambiental nos Cursos Superiores do <i>Campus</i> Lagarto</b>	
<b>Curso</b>	<b>Componente Curricular</b>
Tecnologia em Automação Industrial	Educação e Diversidade
Licenciatura em Física	Educação, Diversidade e Cidadania
Arquitetura e Urbanismo	Educação e Diversidade
Engenharia Elétrica	Educação e Diversidade
Sistemas de Informações	-

Fonte: Autora (2023)

Resolvemos apresentar a análise dos componentes curriculares relacionados à EA do *Campus* Lagarto a partir de uma sistemática diferente da utilizada até agora porque um fato curioso foi identificado. A semelhança dos nomes dos componentes curriculares apresentados no Quadro 13, não se restringiu apenas aos títulos, mas também aos conteúdos programáticos, ou seja, identificamos que se trata das mesmas ementas, apenas com pequenas alterações na bibliografia proposta. Anteriormente, já havíamos identificado uma replicação semelhante entre as ementas do componente curricular “Educação, Diversidade e Cidadania” ofertado pelo curso de licenciatura em Matemática com o componente curricular “Educação e Diversidade” do curso de Tecnologia de Laticínios do *Campus* Glória, apresentados nos quadros 9 e 11.

A análise já apresentada para essas duas disciplinas, valem para aqui, onde notamos também uma abordagem ampla e diversificada, contemplando temáticas relevantes, todavia sob o ponto de vista da efetividade da EA proposta, percebemos, novamente, muitos silêncios e lacunas. Mais uma vez, constatamos que, embora existam algumas conexões e possibilidades de abordagens que promovem a conscientização ambiental e a valorização da diversidade, é evidente que a EA foi negligenciada em meio aos demais conteúdos. Além disso, ao examinarmos a bibliografia indicada, percebemos uma completa ausência de referências sobre EA.

A replicação de ementas, ou seja, a utilização de ementas similares em cursos superiores distintos, tem sido uma prática recorrente em diversas instituições de ensino. A portaria IFS/ nº 3270 de 16 de outubro de estabelece, inclusive, um conjunto de componentes curriculares comuns aos cursos de graduação da instituição. Entre essas disciplinas, destaca-se o

componente curricular "Educação, Diversidade e Cidadania", prevista como obrigatória em diversos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). A presença dessa disciplina no núcleo comum da formação acadêmica dos estudantes evidencia uma preocupação institucional em promover uma formação integral, articulada com os princípios da cidadania e do respeito à diversidade. Entretanto, a replicação padronizada desse componente curricular em distintos cursos de graduação, embora sinalize um compromisso institucional com temas relevantes para a formação cidadã, não garante, por si só, a efetiva abordagem crítica, reflexiva e contextualizada de seus conteúdos. Em muitos casos, observa-se que a inclusão dessa disciplina nos PPC's ocorre de forma protocolar, sem um aprofundamento teórico-metodológico consistente ou articulação real com os desafios formativos específicos de cada área.

Tal constatação suscita questionamentos sobre a efetividade da política curricular quando desconsidera as singularidades dos cursos e o engajamento docente necessário para a abordagem transversal e transformadora que temas como diversidade, cidadania e, por extensão, a EA, exigem. A simples presença formal da disciplina no currículo pode gerar uma falsa sensação de avanço, se não for acompanhada por processos formativos continuados, espaços de diálogo interdisciplinar e autonomia didático-pedagógica que favoreçam a problematização das práticas educativas tradicionais. Assim, o risco de esvaziamento político-pedagógico da disciplina é real, sobretudo quando seu desenvolvimento se resume à reprodução de conteúdos descontextualizados ou desvinculados das realidades sociais e ambientais dos sujeitos envolvidos. Como aponta Saviani (2011), o conhecimento deve ser historicamente situado, contextualizado e, ao mesmo tempo, possibilitar a compreensão crítica da realidade.

Cada área do conhecimento possui uma base epistemológica própria, com conceitos, teorias e abordagens específicas. Ao replicar ementas, corre-se o risco de desconsiderar essas diferenças, comprometendo a compreensão aprofundada dos fundamentos e práticas de cada campo de estudo. Conforme destaca Fazenda (1979), há tanto tempo atrás, que o conhecimento não pode ser fragmentado e homogeneizado, mas sim compreendido em sua diversidade e complexidade. A replicação de ementas pode comprometer a formação profissional dos estudantes, uma vez que cada curso possui suas particularidades e necessidades de formação técnica, teórica e prática. Replicar ementas pode restringir o desenvolvimento de habilidades e competências específicas, prejudicando a preparação dos futuros profissionais. É fundamental repensar essa prática, buscando uma abordagem mais contextualizada e específica para cada área de conhecimento, de forma a promover uma formação mais integral e significativa para os estudantes.

Em relação ao curso de Sistemas de Informação, não identificamos componente curricular que obedecesse aos critérios de elegibilidade para análise da ementa, ou seja, em nenhum componente curricular, a EA esteve contemplada no título ou como conteúdo programático. Entendemos que é imprescindível que esse currículo contemple a EA, a fim de capacitar esses discentes a lidar com os desafios ambientais e promover uma atuação profissional responsável e consciente.

A inclusão da EA no currículo dos estudantes de Sistemas de Informação é de extrema importância, pois permite que esses futuros profissionais compreendam a interdependência entre as atividades humanas e o meio ambiente, bem como as consequências de suas ações, para além das suas ações profissionais. Através desse conhecimento, esses futuros profissionais serão capazes de projetar e desenvolver soluções sustentáveis, considerando aspectos como eficiência energética, uso racional dos recursos naturais, redução de resíduos e impactos ambientais. O nosso posicionamento a respeito disso é ratificado por Carvalho (2008), que afirma que a EA proporciona aos profissionais uma visão ampla e integrada do meio ambiente, permitindo que eles atuem de forma mais efetiva na transformação da realidade e na busca pela sustentabilidade.

Devido à escassez de elementos relacionados à EA, não foi possível apresentar a análise das ementas apresentadas no Quadro 12, a partir das categorias-chave propostas nesta pesquisa.

#### ***4.3.1.6 A Educação Ambiental nos Componentes Curriculares dos Cursos Superiores do Campus Propriá***

O *Campus Propriá* é mais um dos resultados da terceira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, promovido desde 2005 pelo Governo Federal através do MEC e da SETEC. A implantação de um *campus* do IFS no coração do conhecido Baixo São Francisco Sergipano veio contribuir com a mitigação das necessidades, não apenas do município em que está instalado, mas, de toda a região, uma vez que a cidade de Propriá se constitui como polo para o qual convergem todas as principais ações desenvolvidas nesse entorno (IFS, 2019).

Atualmente o *campus* Propriá oferta apenas um curso de nível superior, Gestão em Tecnologia da Informação (TI), que tem como finalidade formar profissionais para atuarem em um segmento da informática que abrange a administração dos recursos de infraestrutura física e lógica em ambientes informatizados. O curso tem duração de 3 anos e carga horária de 2.100 horas.

A partir da análise das ementas previstas no PPC do curso, identificamos um componente curricular elegível para análise, “Tecnologia da Informação Verde e Educação Ambiental”, que é apresentado no Quadro 14.

**Quadro 14 - Educação Ambiental no Curso de Gestão em Tecnologia da Informação**

<b>Educação Ambiental no Curso de Gestão em Tecnologia da Informação</b>	
<b>Componente curricular</b>	<b>Tecnologia da Informação Verde e Educação Ambiental</b>
<b>Ementa</b>	Compreender os conceitos básicos da sustentabilidade, bem como conhecer o histórico de evolução dessa área. Discutir o conceito do tripé da sustentabilidade (aspectos sociais, aspectos ambientais e aspectos econômicos). Compreender a Tecnologia da Informação em um contexto sustentável, destacando seu papel no uso dos recursos tecnológicos para redução dos impactos no meio ambiente. Ilustrar os focos de utilização da TI Verde (monitoramento do uso de energia, monitoramento da emissão de gases, otimização da infraestrutura de hardware, otimização do uso de software, cuidados na fabricação e no descarte de equipamentos eletroeletrônicos etc.). Descrever os três níveis de aplicação da TI Verde (TI verde de incrementação tática, TI verde estratégico e TI verde “a fundo”). Reconhecer a certificação Green IT. Compreender os conceitos básicos de um Plano de Conscientização. Analisar e discutir estudos de caso de empresas que adotaram o uso da TI Verde. Elaborar um plano de conscientização básico para melhorar as práticas de sustentabilidade de uma empresa ou instituição
<b>Período</b>	2º
<b>Tipo de Oferta</b>	Obrigatória
<b>Bibliografia</b>	<p>MANSUR, Ricardo. <b>Governança de TI verde</b>: o ouro verde da nova TI. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2011. 211 p. ISBN 978-85-3990-045-9.</p> <p>PHILIPPI JR., Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. <b>Educação ambiental e sustentabilidade</b>. 2. ed. Barueri: Manole, 2014. 990 p. ISBN 978-85-2043-200-6.</p> <p>MORAES, Samuel de Barros; LANGHI, Celi. <b>Avaliação de competências para a tecnologia da informação sustentável (Green It)</b>. São Paulo: Centro Paula Souza, 2016. 96. p. ISBN 978-85-9969-772-6.</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b> BOFF, Leonardo. <b>Sustentabilidade: o que é - o que não é</b>. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2016. 200 p. ISBN 978-85-3264-298-1.</p> <p>PEREIRA, Adriana Camargo; SILVA, Gibson Zucca da; CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt. <b>Sustentabilidade, responsabilidade social e meio ambiente</b>. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2011. 203 p. ISBN 978-85-0215-142-0.</p> <p>PORTILHO, Fátima. <b>Sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania</b>. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 256 p. ISBN 978-85-2491-154-5.</p> <p>ZANTA, Viviana Maria. <b>Gestão sustentável de resíduos</b>: valorização, gestão e valorização de resíduos de equipamentos eletro-eletrônicos. Belo Horizonte: Finep, 2017. 271 p.</p>

	FERREIRA, Caio Cesar; FERREIRA, Ingrid. <b>Introdução à Gestão Sustentável de TI: Estudo de Caso</b> . 2. ed. Rio de Janeiro: Edição do Autor. 2014. 94. p. ISBN 978-15-2029-783-5
--	--

Fonte: IFS (2023).

Conforme pode ser observado no Quadro 14 trata-se de um componente curricular obrigatório ofertado no segundo período. A ementa apresenta alguns aspectos relevantes em relação à sustentabilidade e à TI em um contexto sustentável. A ementa destaca a importância de compreender os conceitos básicos da sustentabilidade e o histórico de evolução dessa área. O conceito do tripé da sustentabilidade, que engloba os aspectos sociais, ambientais e econômicos e a compreensão da TI em um contexto sustentável e seu papel na redução dos impactos no meio ambiente também são discutidos na ementa, além da descrição dos focos de utilização da TI Verde, como o monitoramento de energia, emissão de gases e otimização de infraestrutura.

Fica claro que a ementa aborda de maneira abrangente e integrada o papel da EA no contexto da sustentabilidade e do uso responsável da TI, oferecendo aos alunos uma compreensão teórica e prática dos desafios e oportunidades associados à integração de práticas sustentáveis em ambientes empresariais e institucionais. No entanto, seria desejável, ir além da compreensão conceitual e explorar as contradições existentes nos discursos e práticas de sustentabilidade, levando em consideração as críticas ao desenvolvimento insustentável e à lógica de crescimento econômico que permeiam o sistema atual, além da adoção de um pensamento mais crítico em relação à TI, considerando não apenas as práticas de "TI Verde", mas também os impactos socioambientais da produção, consumo e descarte dos dispositivos tecnológicos. É importante questionar o modelo de produção e consumo que sustenta a indústria da tecnologia e explorar alternativas que vão além da mera redução de impactos, mas que promovam mudanças sistêmicas em relação ao uso da tecnologia e a sua relação com o meio ambiente.

Analisando a ementa desse componente curricular sob a perspectiva das nossas categorias-chave de análise, não identificamos na ementa, a afirmação explícita sobre a concepção de EA adotada. Todavia, notamos elementos que sugerem uma convergência para a abordagem das macrotendências conservacionistas e pragmáticas, segundo a classificação de Layrargues e Lima (2014), visto que em sua bibliografia notamos mais obras que fazem adesão ao enfoque na adoção de práticas que visam a conservação dos recursos naturais e a redução do impacto ambiental das atividades de TI, com menos ênfase na análise crítica das estruturas sociais, políticas e econômicas que perpetuam os problemas ambientais. Entretanto, apenas

apoiadas pelas entrevistas com os professores que coordenam esse componente curricular seria possível refutar ou ratificar essa suposição de concepção de EA adotada.

Em relação às experiências e atuação profissional relacionada à EA, entendemos que a ementa se preocupou em oferecer a oportunidade dessa prática, quando sugere a elaboração de um plano de conscientização básico para melhorar as práticas de sustentabilidade de uma empresa ou instituição. No entanto, é importante considerar que a conscientização por si só não é suficiente para promover mudanças significativas. É necessário explorar abordagens mais críticas que envolvam a participação ativa dos diversos atores envolvidos, a análise das estruturas de poder e a busca por alternativas transformadoras.

Entendemos que a ementa, apesar de contribuir com uma formação contextualizada com a sustentabilidade, não contribuiu para a construção de sujeitos ecológicos, visto que ela não contribuiu com a formação de cidadãos com capacidade de leitura crítica, de indignação e de mobilização contra a realidade socioambiental injusta e predatória, baseado nas ideias de Layrargues (2020).

#### ***4.3.1.7 A Educação Ambiental nos Componentes Curriculares dos Cursos Superiores do Campus São Cristóvão***

O *Campus* São Cristóvão, antes chamado de Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão, tem sua origem no Patronato São Maurício, que fora criado em 1924 pelo governo do Estado de Sergipe e oferecia curso de aprendizes artífices a crianças e adolescentes com problemas de ajustamento social e emocional. Em 1934, dez anos após a sua criação, a instituição foi federalizada e por Decreto denominado “Aprendizado Agrícola de Sergipe” e, em 1939, passou a “Aprendizado Agrícola Benjamim Constant”. A partir de 1943, é autorizado a manter cursos de Ensino Rural com duração de 3 (três) anos, destinados à formação de trabalhadores rurais (IFS, 2023).

Em decorrência da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDB), as Escolas Agrícolas passaram a ser denominadas de Colégios Agrícolas, ministrando as três séries do 2º ciclo (Colegial) e conferindo aos concluintes o diploma de Técnico. Em sintonia com o modelo desenvolvimentista adotado pelo governo, as escolas buscam ajustar suas ações às demandas decorrentes do surgimento de grandes empresas voltadas para o desenvolvimento de tecnologias agrícolas, cuja base metodológica fundamentava-se na educação para o trabalho, com a premissa filosófica do “aprender a fazer e fazer para aprender”. Competiam aos discentes

as tarefas, desde a plantação até a comercialização, preparando-os para a administração de propriedades agrícolas. A produção e o trabalho eram as bases educativas que fundamentavam esse modelo de ensino (IFS, 2023).

A denominação Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão/SE veio em 1979. E em 2008, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi transformada em IFS, denominado *Campus* São Cristóvão. Atualmente, o *campus* oferta três cursos superiores: Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Agroecologia e Licenciatura em Ciências Biológicas.

O Curso Superior de Tecnologia em Alimentos, do IFS - *Campus* São Cristóvão, tem duração de 3,5 anos, sendo ofertado no turno matutino, com sete períodos e carga horária total de 2.445 horas e tem a missão de formar profissionais aptos a exercer a profissão de Tecnólogo em Alimentos com amplo domínio tecnológico dentro das diversas etapas da produção, controle de qualidade e preservação, de forma racional e econômica, sintonizados com as exigências de mercado, senso ético e responsabilidade social e ambiental, conforme legislação vigente.

Ao analisarmos as ementas previstas no PPC do curso, não identificamos componente curricular elegível para análise segundo os critérios de seleção estabelecidos nessa pesquisa. Encontramos apenas um componente curricular que traz conteúdos relacionados à Gestão Ambiental, mas nenhum conteúdo programático relacionado à EA.

Carvalho (2008) destaca a importância da EA ao afirmar que ela proporciona aos profissionais uma visão ampla e integrada do meio ambiente, capacitando-os a atuar de forma mais efetiva na transformação da realidade e na busca pela sustentabilidade, dessa forma, julgamos extremamente necessária a inclusão da EA no currículo do Curso de Tecnologia em Alimentos.

O curso de Tecnologia em Agroecologia busca formar Tecnólogos em Agroecologia com competência para criar, manter, promover e apoiar iniciativas de desenvolvimento rural sustentável, capaz de atuar de forma crítica e criativa na identificação e resolução de problemas individuais, de grupos sociais e das comunidades e, comprometidos com a proposta da agricultura familiar na implementação de práticas agroecológicas, potencializando o desenvolvimento da agroecologia local, brasileira e seus agricultores, garantindo a proteção do meio ambiente e redução das desigualdades sociais. O curso tem duração de 3,5 anos e carga horária de 2.245 horas.

Percebemos que o curso de Tecnologia em Agroecologia possui alguns componentes curriculares que trabalham a temática ambiental, apresentando temas geradores de discussão sobre o meio ambiente. Todavia, sendo fiéis aos critérios de seleção de componentes

curriculares elegíveis para análise, apenas um componente cumpria o critério estabelecido, que é o componente curricular “Ética e Meio Ambiente”, cujo Quadro 15 apresenta detalhes da ementa.

**Quadro 15 - Educação Ambiental no Curso de Tecnologia em Agroecologia**  
**Educação Ambiental no Curso de Gestão em Tecnologia em Agroecologia**

Componente curricular	Ética e Meio Ambiente
<b>Ementa</b>	Definições conceituais de Ética e Meio Ambiente. A relação entre Humano e Ambiente como um problema ético. Repercussões econômicas, científicas, tecnológicas, políticas e culturais das inter-relações entre Sociedade e Natureza. Bioética Ambiental. Responsabilidade Socioambiental. <b>Educação Ambiental: definições, princípios e objetivos.</b>
<b>Período</b>	3º
<b>Tipo de Oferta</b>	Obrigatória
<b>Bibliografia</b>	<p>CALDAS, Ricardo Melito (org.). <b>Responsabilidade Socioambiental</b>. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2019.</p> <p>CAPRA, F. <b>A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos</b>. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2012. 256 p.</p> <p>PELIZZOLI, M. L. <b>Ética e Meio ambiente: para uma sociedade sustentável</b>. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.</p> <p>ALVAREZ, A. R.; MOTA, J. A. (orgs.). <b>Sustentabilidade ambiental no Brasil: biodiversidade, economia e bem-estar humano</b>. Brasília: Ipea, 2010.</p> <p>CARVALHO, I. C. M. <b>Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico</b>. 5.ed.. São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, C. P. de. <b>Problemas atuais de bioética</b>. 10.ed. São Paulo: Loyola, 2012.</p> <p>PHILIPPI JUNIOR, A.; PELICIONI, M. C. F. <b>Educação ambiental e sustentabilidade</b>. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2014.</p> <p>VEIGA, J. E. <b>Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI</b>. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.</p>

Fonte: IFS (2023)

Como observado no Quadro 15, o componente curricular “Ética e Meio Ambiente” tem oferta obrigatória no terceiro período. A ementa em análise apresenta temas relevantes relacionados à ética, meio ambiente, inter-relações entre sociedade e natureza, responsabilidade socioambiental e EA. Através da perspectiva da EA crítica, é possível realizar uma análise que vai além das definições conceituais e busca problematizar as estruturas sociais, econômicas e políticas que estão subjacentes aos problemas ambientais. A ementa inicia com as definições

conceituais de Ética e Meio Ambiente. No entanto, é necessário ir além das definições e explorar as implicações éticas dos problemas ambientais, considerando as relações de poder e as injustiças socioambientais presentes nas dinâmicas sociais. Como afirma Guimarães (2004), a ética ambiental deve ir além de uma ética de princípios e levar em consideração as dimensões políticas e sociais dos problemas ambientais.

A relação entre Humano e Ambiente é apresentada como um problema ético. É importante destacar que essa relação está intimamente ligada às estruturas socioeconômicas que moldam as práticas humanas em relação à natureza. A abordagem crítica deve considerar as repercussões econômicas, científicas, tecnológicas, políticas e culturais dessas inter-relações, questionando as lógicas dominantes de exploração e apropriação da natureza. A Bioética Ambiental também é mencionada na ementa. Nesse contexto, é fundamental considerar as questões éticas relacionadas à vida e aos ecossistemas, buscando uma abordagem que vá além do antropocentrismo e valorize a diversidade biológica e cultural. A Bioética Ambiental deve incorporar a justiça ambiental e a equidade, levando em conta os impactos diferenciados das ações humanas sobre diferentes grupos sociais e ecossistemas.

A Responsabilidade Socioambiental é um aspecto relevante abordado na ementa. No entanto, é necessário problematizar a responsabilidade individual e enfatizar a responsabilidade coletiva das instituições e da sociedade como um todo. A responsabilidade socioambiental não deve ser vista apenas como uma questão de boas práticas individuais, mas sim como uma busca por transformações estruturais que promovam a justiça socioambiental.

Em suma, a ementa do componente curricular “Ética e Meio Ambiente” apresenta temas relevantes em relação à ética, meio ambiente, inter-relações sociedade-natureza, responsabilidade socioambiental, mas entendemos que a EA aparece de forma muito tímida e pouco crítica. Não foi possível identificar a concepção de EA adotada, visto que o conteúdo programático é muito reduzido em relação à EA. Ademais, há alguns conflitos epistemológicos na bibliografia proposta, na qual encontramos autores adeptos à linha da sustentabilidade e outros da linha do desenvolvimento sustentável, não sendo possível identificar qual corrente prevalecerá.

Também não identificamos elementos relacionados à Experiências e Atuação Profissional relacionadas à EA e nem à construção do sujeito ecológico e por isso, entendemos que é necessário avançar e adotar uma abordagem que permita um pensamento mais crítico em relação às estruturas socioeconômicas, no ensino da Agroecologia no *campus* São Cristóvão do IFS.

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFS tem como objetivo a formação de professores em Ciências Biológicas para atuação no Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante. Este profissional recebe formação geral sólida com práticas, estágios e extensões de docência, capacitando-o para relacionar conhecimentos teóricos com a prática em sala de aula, comprometido com os valores éticos e de cidadania. O Licenciado em Ciências Biológicas, por meio da aplicação pedagógica dos conhecimentos e experiências na área, instiga a construção do conhecimento em seus alunos, relacionando a educação com a defesa da vida, da saúde, da biodiversidade e preservação do meio ambiente, com foco na qualidade de vida de todos os seres vivos do planeta. O curso tem duração de 4,5 anos e carga horária de 3.240 horas (IFS, 2023).

Ao analisar o PPC do curso, observamos que em um dos componentes curriculares o termo “Educação Ambiental” constava como conteúdo programático em meio a outros conteúdos diversos. Trata-se do componente curricular denominado “Educação, Diversidade e Cidadania”. Essa ementa já foi mencionada nos quadros 9, 11 e 13.

É uma ementa que apresenta uma abordagem ampla e abrangente, contemplando temáticas relevantes para um licenciando, todavia sob o ponto de vista da efetividade da EA proposta, apresenta muitos silêncios e lacunas. Repetindo o problema de outros cursos em que essa ementa foi adotada, pudemos observar a ausência de referências sobre EA na bibliografia proposta. E mais uma vez, não tivemos elementos mínimos suficientes para analisar essa ementa à luz das categorias-chave propostas nessa pesquisa.

Essa análise nos faz lembrar de duas discussões já propostas nesta seção. A primeira é a reflexão sobre se a inclusão do termo EA como conteúdo programático desse componente curricular não seria apenas uma tentativa de cumprir o requisito legal previsto na Resolução CNE nº 02/2012, sem que a EA fosse de fato contemplada como um processo formativo de grande importância. E a segunda é a replicação de ementas em componentes curriculares do Ensino Superior.

A presença da EA no currículo dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas é de fundamental importância para formar profissionais capacitados a lidar com os desafios socioambientais contemporâneos. A EA, nesse contexto, desempenha um papel crucial ao promover a conscientização, a reflexão crítica e a ação transformadora em relação aos problemas ambientais. A inclusão da EA no currículo desses cursos permite que os futuros professores de Ciências Biológicas compreendam a interdependência entre os seres humanos e o ambiente, reconhecendo a complexidade das questões socioambientais. Isso possibilita a

abordagem integrada de temas como biodiversidade, conservação, sustentabilidade, mudanças climáticas, entre outros, de forma contextualizada e interdisciplinar.

A formação dos professores de Ciências Biológicas com viés da EA contribui para que eles atuem como agentes de mudança, capacitados a despertar o interesse e a consciência ambiental nos estudantes. Esses profissionais podem estimular a reflexão crítica sobre as causas e consequências das ações humanas no ambiente, promovendo uma visão sistêmica e holística.

Além disso, a EA nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas possibilita que os futuros professores desenvolvam estratégias pedagógicas que envolvam práticas educativas voltadas para a resolução de problemas ambientais, a participação cidadã e o engajamento comunitário. Dessa forma, eles têm a oportunidade de incentivar os estudantes a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, estimulando a construção de uma sociedade mais sustentável.

A importância da presença da EA no currículo dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas também se baseia na necessidade de formar profissionais comprometidos com a ética ambiental. Esses professores podem disseminar valores como respeito à diversidade, justiça ambiental, equidade e responsabilidade socioambiental, contribuindo para a construção de uma consciência crítica e ética em relação ao meio ambiente.

#### ***4.3.1.8 Relatório de Mergulho nas Ementas dos Componentes Curriculares do Ensino Superior do IFS***

Após analisar as ementas dos componentes curriculares do Ensino Superior dos *campi* do IFS, constatamos que a EA está presente em todos os *campi*, evidenciando o reconhecimento da importância desse processo formativo no contexto educacional. Essa presença é um avanço significativo, pois indica uma preocupação institucional em abordar questões socioambientais nos processos educativos.

No entanto, é importante ressaltar que nem todos os cursos possuem componentes curriculares que contemplam de forma explícita e abrangente a EA, o que revela silêncios e lacunas que precisam ser enfrentados. A ausência da EA no currículo de alguns cursos, como os bacharelados em Engenharia Civil, nos *campi* de Aracaju e Estância; no curso de Sistema de Informações, no *campus* Lagarto; e no curso de Tecnologia em Alimentos no *campus* São Cristóvão, emitem um alerta importante para os prejuízos dessa lacuna na formação inicial desses profissionais.

Outra constatação preocupante é a prática de replicação de ementas no currículo de diferentes cursos. Identificamos sete cursos de diferentes *campi* que apresentaram componentes curriculares replicados, sendo eles: Licenciatura em Matemática (*Campus Aracaju*), Tecnologia de Laticínios (*Campus Glória*); Tecnologia em Automação Industrial, Licenciatura em Física, Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Elétrica (*Campus Lagarto*) e Licenciatura em Ciências Biológicas (*Campus São Cristóvão*). Vale destacar ainda que esses componentes curriculares, apesar de em alguns cursos aparecerem com nomenclaturas discretamente diferentes, replicam uma ementa ampla e diversificada em que a EA consta como conteúdo programático, mas não aparece na bibliografia prevista, nenhuma obra que se relacione com a EA, com exceção do componente curricular “Educação e Diversidade” do curso de Tecnologia de Laticínios do *Campus Glória* que apresentou uma obra relacionada à EA.

Ademais, nos preocupa o panorama da EA no *campus* Lagarto, onde dos cinco cursos superiores ofertados, um não apresenta componentes curriculares que contemplem a EA e os outros quatro cursos, apresentam quatro componentes curriculares que contemplam a EA em suas ementas, mas elas se enquadram no caso de replicação explanado no parágrafo anterior.

Também recruta a nossa atenção, o fato de três das quatro licenciaturas ofertadas pelo IFS, em seus diferentes *Campi*, se enquadrarem no caso das ementas replicadas, nas quais até constam a EA, mas não consta na bibliografia prevista, nenhuma obra que se relacione com a EA. A ausência de referências sobre EA nessas ementas chama a atenção e nos faz aduzir que a EA proposta nesses cursos de licenciatura não tem cumprido os seus propósitos formativos em relação à EA. Resgatamos aqui a nossa reflexão sobre se a inclusão do termo EA como conteúdo programático desses componentes curriculares não seria apenas uma tentativa de cumprir o requisito legal previsto na Resolução CNE nº 02/2012, sem que a EA fosse de fato contemplada como um processo formativo de grande importância.

Uma preocupação significativa observada durante o desenvolvimento desta pesquisa foi a ausência de efetiva oferta dos componentes curriculares previstos nas ementas como optativos, no período de 2021 a 2022, que corresponde ao corte temporal deste estudo e nem em nenhum período anterior a setembro de 2024, período em que essa informação foi recebida através das entrevistas com os professores que integram a colônia desse estudo. Entendemos que a principal consequência dessa lacuna é a restrição das oportunidades de desenvolvimento de uma consciência crítica e uma participação ativa frente às questões socioambientais nos estudantes. O Quadro 16 apresenta os componentes curriculares optativos que foram elegíveis para o nosso estudo, mas que não foram efetivamente ofertados.

**Quadro 16** - Componentes Curriculares Optativos Não Ofertados

<b>Componentes Curriculares Optativos Não Ofertados</b>		
<b><i>Campus</i></b>	<b>Curso</b>	<b>Componente Curricular</b>
Aracaju	Análise e Sistemas de Informações	Educação Ambiental
Itabaiana	Ciência da Computação	Tecnologia e Sociedade
Lagarto	Arquitetura e Urbanismo	Educação e Diversidade

Fonte: Autora (2024)

Conforme observado no Quadro 16, os três componentes curriculares optativos não ofertados são oriundos de cursos e *campi* diferentes. Destacamos que nos cursos de Ciência da Computação e no de Arquitetura e Urbanismo, havia apenas esses componentes curriculares que traziam o termo EA em suas ementas. Esses componentes optativos poderiam permitir uma abordagem mais aprofundada e específica sobre as questões socioambientais, oferecendo aos alunos a chance de expandir seu conhecimento além dos conteúdos obrigatórios, que muitas vezes abordam esses temas de forma superficial. Para o IFS, a falta desses componentes curriculares representa uma oportunidade perdida de fortalecer o compromisso com a EA, que é uma demanda crescente nas políticas educacionais e no mercado de trabalho. Além de comprometer a formação integral dos estudantes, essa ausência dificulta o papel da instituição como promotora de uma educação que responda aos desafios ecológicos globais.

Sobre as nossas categorias de análise, percebemos que em nenhuma ementa houve a declaração explícita da concepção de EA adotada. Em alguns componentes curriculares, a análise da bibliografia indicada nos sugeriu a presença da EA Crítica e a EA Conservacionista e Pragmática nos currículos, mas em suma, não foi possível identificar a concepção que dá guisa às formações propostas, através da simples análise das ementas. Notamos ainda muitas lacunas relacionadas às Práticas e Experiências relacionadas à EA nos componentes curriculares que contemplaram a dimensão ambiental em suas ementas e um silêncio gigantesco para conteúdos e ações que mobilizem a construção de sujeitos ecopolíticos.

Esse quadro nos evidencia que é necessário ir além da mera inclusão superficial dessa dimensão nos currículos. Como destacado por Guimarães (2004), é preciso superar a visão reducionista da EA, que a limita a ações pontuais e descontextualizadas, e avançar em direção a uma EA mais crítica, que promova reflexões profundas sobre as relações sociedade-natureza e suas interconexões com questões políticas, econômicas e culturais.

Para superar essas lacunas, e coadunando com a ideia freiriana, de que o currículo representa a política, a teoria e a prática do que deve ser feito na educação, tanto dentro do espaço escolar quanto em atividades que transcendem esses limites, numa abordagem crítico-transformadora (Saul, 2010), é fundamental que as ementas dos componentes curriculares

sejam revisadas e reestruturadas, de modo a contemplar de forma mais abrangente e interdisciplinar a EA. É necessário promover a integração dessa temática em diferentes disciplinas e áreas de conhecimento, fomentando experiências práticas e reflexões teóricas que preparem os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a atuação como agentes de transformação socioambiental.

Em última análise, apesar de nos pautarmos na EA Crítica, entendemos que a diversidade de perspectivas na EA enriquece nosso diálogo e nos permite abordar os desafios ambientais de maneira mais holística e eficaz. Reconhecer a legitimidade de diferentes abordagens nos torna mais capazes de trabalhar juntos em prol de um futuro sustentável para todos.

## **5 O MERGULHO NAS MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE**

Adentrar nas profundezas da história é como mergulhar em um oceano repleto de camadas de memórias, experiências e silêncios. Assim como o mergulhador que se lança nas águas em busca de paisagens submersas, o historiador busca entender o que foi preservado na memória, individual e/ou coletiva, e o que foi intencionalmente esquecido. Nesta seção, o nosso objetivo é mergulhar nas memórias e experiências dos docentes do IFS, explorando como a história e a memória se entrelaçam na construção de suas identidades profissionais e na maneira como percebem e vivenciam a EA.

Guiadas pela obra de Jacques Le Goff (1990), um dos maiores expoentes da Nova História, navegaremos, brevemente, pelos conceitos de memória e história, compreendendo suas implicações não apenas como processos intelectuais, mas também como construções sociais, políticas e culturais. A memória, como águas em constante movimento, reflete o dinamismo das vivências pessoais e das influências que o contexto político e social imprime nas trajetórias dos indivíduos. A história, por sua vez, funciona como um mergulho mais profundo e analítico, tentando alcançar as camadas mais escondidas da verdade, onde nem sempre a memória consegue chegar.

O IFS, com seu papel fundamental na formação de diversos profissionais, torna-se, neste contexto, um ambiente onde as memórias dos docentes e suas experiências de ensino, atravessadas por contextos ecopolíticos, se revelam como fontes essenciais para a construção de uma identidade profissional. Ao longo desta seção, traremos à tona as vozes, as lembranças e as reflexões desses professores, evidenciando como suas memórias moldam, e são moldadas, pelas práticas de ensino e pelas demandas sociais que permeiam suas trajetórias.

Assim como o mergulhador que ajusta sua visão para contemplar o que está submerso, o desafio aqui é ajustar nosso olhar crítico para compreender de que maneira essas memórias, algumas nítidas e outras distorcidas pelo tempo, colaboram na formação de uma identidade docente que dialoga com a EA. É a partir deste olhar que começamos nossa imersão nas águas profundas da memória e da experiência desses docentes.

A relação entre história e memória é um tema amplamente discutido por Jacques Le Goff (1990). Segundo ele, a história e a memória não podem ser vistas como conceitos equivalentes. Elas são entidades complementares, mas cada uma possui suas especificidades e formas de abordagem.

A memória é, para Le Goff (1990), algo profundamente ligado às experiências vividas e às tradições mantidas por diferentes grupos sociais. Ela carrega, de maneira seletiva, as representações de acontecimentos passados que ainda estão presentes no imaginário coletivo. A memória é essencialmente subjetiva, pois está imbuída das interpretações e dos sentimentos dos indivíduos que a preservam e transmitem. Ele destaca que “a memória é a vida, sempre levada por grupos vivos e, como tal, é objeto de mudanças, adaptação e reconstrução” (Le Goff, 1990, p. 472).

Por outro lado, a história busca uma análise mais distanciada e crítica do passado, com o objetivo de compreender os eventos de forma mais objetiva e metódica. A história, diferentemente da memória, deve estar comprometida com a investigação e o exame crítico das fontes, desafiando as narrativas idealizadas que a memória pode promover. Nesse sentido, Le Goff argumenta que “a história não pode se limitar à função de memória. Ela precisa ser o questionamento constante dessa memória, por vezes corrigindo e, em outras ocasiões, dialogando com ela” (Le Goff, 1988, p. 97).

Le Goff (1990) entende que a memória desempenha uma função fundamental nas sociedades, pois é por meio dela que identidades coletivas e culturais são construídas e preservadas. Para ele, a memória está enraizada em processos sociais e é moldada pelas forças políticas e culturais em jogo em determinado tempo e espaço. Ele observa que “a memória coletiva é, antes de mais nada, um fenômeno social. Ela é produzida e mantida por grupos que procuram dar sentido às suas experiências através da lembrança e da rememoração” (Le Goff, 1984, p. 18).

Entretanto, a memória, por ser seletiva e muitas vezes controlada por instituições de poder, pode ser manipulada para favorecer certas narrativas em detrimento de outras. Isso é especialmente evidente em processos de construção de identidade nacional, onde governos e elites políticas podem moldar a memória pública para sustentar visões idealizadas do passado que servem aos seus interesses. Le Goff (1990, p. 35) enfatiza que a “memória é um campo de batalhas, onde diferentes forças disputam o direito de definir o que será lembrado e o que será esquecido”.

A distinção entre história e memória não significa que elas sejam antagônicas. Le Goff (1990) aponta para uma relação dialética entre as duas. Se, por um lado, a história deve questionar a memória, por outro, ela se alimenta dela como fonte. Assim, os historiadores muitas vezes utilizam a memória coletiva como um ponto de partida para investigações mais profundas sobre o passado. Isso é particularmente relevante em sociedades onde a oralidade e as tradições culturais desempenham um papel importante na preservação de suas histórias.

Além disso, Le Goff (1996) também destaca que a história, apesar de seu rigor metodológico, não é completamente isenta de subjetividade. Ele reconhece que o historiador, ao escolher o que investigar e quais fontes utilizar, também está influenciado por seu próprio contexto social, político e cultural. Nesse sentido, a história é, de certa forma, “uma construção de memória sob critérios científicos” (Le Goff, 1996, p. 45).

Outro aspecto que destacamos na obra de Le Goff (1990) é o papel do esquecimento nos processos de construção da memória. O esquecimento, segundo ele, não é simplesmente uma ausência de memória, mas um elemento ativo na forma como as sociedades organizam seu passado. Le Goff argumenta que “o esquecimento é uma ferramenta do poder, pois quem controla o esquecimento, controla o que é lembrado” (Le Goff, 1990, p. 78).

A memória é viva, dinâmica e carregada de subjetividade. A história busca uma análise crítica e distanciada dos eventos do passado. No entanto, ambas são fundamentais para a construção das identidades, individuais e coletivas, e para a compreensão dos processos históricos. Aqui, assumimos o papel de historiadoras do tempo presente, a partir da História Oral.

Como historiadoras do tempo presente, nossa postura diante das memórias e experiências dos docentes do IFS foi marcada pela consciência de que estamos imersas em um processo de construção histórica em curso. A história que registramos, ao explorar as trajetórias desses professores, não se limita à documentação de eventos passados, mas envolve também uma análise crítica do presente, buscando compreender como as forças sociais, políticas e culturais moldam as identidades profissionais e as práticas docentes.

Ao utilizar a História Oral como metodologia, assumimos o compromisso de dar voz aos sujeitos que vivenciaram e continuam a vivenciar os desafios da EA no Ensino Superior. A História Oral nos permitiu adentrar nos domínios da memória, onde os testemunhos pessoais e as narrativas subjetivas se entrelaçam com o contexto social mais amplo. Neste mergulho nas memórias dos docentes, reconhecemos a fluidez e a subjetividade inerentes às suas lembranças, assim como o papel ativo que essas memórias desempenham na construção de suas identidades profissionais.

Nossa postura, portanto, foi de escuta atenta e empática, cientes de que as memórias que nos foram confiadas não apenas revelam o passado, mas também o presente em sua constante transformação. A História Oral não apenas recolhe memórias; ela estabelece um diálogo entre o passado e o presente, permitindo que os narradores reflitam sobre suas experiências à luz de suas realidades atuais. Neste contexto, fomos tanto historiadoras, quanto mediadoras de

memórias, guiadas, pela ética do respeito, às vozes dos entrevistados e pelo compromisso de construir uma narrativa histórica que contemple a complexidade de suas vivências.

Esse compromisso ético e crítico nos posiciona como historiadoras que não apenas observa de fora, mas que se insere no processo, cientes das implicações das nossas escutas, interpretações e escrita. Através da História Oral, procuramos tecer uma narrativa que, ao mesmo tempo em que ilumina o passado, contribui para uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados pelos docentes no presente e seus impactos futuros.

Antes de apresentarmos os principais achados desse mergulho, relembremos o itinerário metodológico que percorremos até aqui chegar. Após a conclusão da revisão bibliográfica, que teve como objetivo rastrear teorias e concepções debatidas nos campos desse estudo, iniciamos a pesquisa documental, de caráter exploratório, que se concentrou na análise de documentos institucionais (Resoluções, Leis, PPCs e Ementas). Para compreender as demandas curriculares da EA no IFS, realizamos uma análise detalhada dos PPC's de todos os cursos listados no Quadro 1, buscando identificar a presença da EA nos currículos propostos. A seleção dos componentes curriculares para análise foi feita por meio de uma observação criteriosa das ementas contidas nos PPCs, com foco nos componentes que indicavam articulação com a EA, seja nos títulos, seja no conteúdo. Com base nesses critérios, identificamos 14 componentes curriculares pertinentes, que constituem a base da análise da seção 4 desta tese.

Após a identificação desses componentes, identificamos os professores efetivos da instituição que os conduziram nos períodos letivos de 2021-1, 2021-2, 2022-1 e 2022-2. Esses professores compuseram a nossa colônia de estudo, que foi representada por 17 professores do IFS, lotados em diferentes *campi*. Sobre essa colônia, cabem duas informações importantes. Considerando que, eu, pesquisadora principal desse estudo, integrava essa colônia por ter ministrado um componente curricular que se articula com a EA no curso de Saneamento Ambiental do *Campus* Aracaju, no qual sou efetivamente lotada, no corte temporal previsto para essa pesquisa, entendi que não conseguiria desempenhar, concomitantemente, os papéis de pesquisadora e sujeito de pesquisa. Logo, optei pela exclusão da minha história de vida para fins de análise.

Além disso, um dos integrantes dessa colônia optou por não participar da pesquisa, exercendo seu direito de recusa, apesar de conduzir um componente curricular alinhado aos critérios de seleção. Apesar do respeitoso declínio ao convite, a justificativa apresentada, já nos proporcionou muitas reflexões acerca da identidade profissional docente e da identificação dos professores com a EA. Em sua resposta ao convite, este integrante da colônia declarou: “Eu não

sou professor (ou professora)<sup>7</sup> de Educação Ambiental, não consigo te ajudar nessa área. Minhas disciplinas são: Educação, Diversidade e Cidadania; Libras e didática. Seria um prazer contribuir, mas essa não é minha área de conhecimento.”

Essa justificativa apresentada, apesar de respeitosa e direta, revela tensões significativas em torno da identidade profissional docente e da integração da EA no Ensino Superior. Ao afirmar que "essa não é sua área de conhecimento", o/a docente expressa que a EA ainda não é amplamente reconhecida como um campo transversal, apesar de sua inserção recomendada em diversas áreas curriculares. Esse caso exemplifica a maneira como muitos professores se posicionam em relação à EA, frequentemente considerando-a um domínio específico e isolado, o que dificulta sua integração de maneira interdisciplinar. Essa postura reflete uma visão fragmentada do conhecimento, onde a EA é percebida como pertencentes apenas a especialistas, o que limita as oportunidades de construir uma abordagem mais integrada e conectada a temas como a cidadania, diversidade e didática, áreas que também podem se beneficiar de uma perspectiva socioambiental.

Além disso, a resposta nos provoca a refletir sobre como os docentes entendem suas funções e responsabilidades em relação aos temas socioambientais. A construção da identidade docente, marcada por formações e experiências prévias, parece influenciar fortemente a disposição dos professores em se envolverem com temas que não percebem como centrais à sua área de atuação. Esse fenômeno nos convida a reconsiderar a formação inicial e continuada dos professores, questionando como a EA pode ser melhor incorporada e entendida não como uma disciplina isolada, mas como uma dimensão que dialoga com outros temas transversais, como diversidade e cidadania.

É importante destacar que a ementa da disciplina “Educação, Diversidade e Cidadania” apresenta uma abordagem ampla e diversificada, contemplando temáticas relevantes para os discentes, como pode ser observado nos quadros 9, 11 e 13. Todavia sob o ponto de vista da efetividade da EA proposta, percebemos muitos silêncios e lacunas. Ademais, ao analisarmos a bibliografia indicada, notamos mais silêncio para a EA. A ausência de referências sobre EA nos chamou a atenção e nos fez aduzir que as ementas propostas naqueles cursos não têm cumprido os seus propósitos formativos em relação à EA. E a justificativa apresentada para a recusa em questão, corrobora para a validação dessa nossa avaliação.

Diante do exposto, da colônia composta por 17 professores, produzimos dados com 15 deles, resultando em 15 histórias de vida ricas em significados, analisadas com o devido respeito

---

<sup>7</sup> Apresentamos o substantivo professor nas duas formas de gênero previstas nas normas da língua portuguesa para preservar o gênero do indivíduo citado.

e rigor metodológico, conforme os princípios da História Oral Temática. Para garantir o anonimato das identidades civis dos donos dessas histórias, trocamos seus nomes por códigos compostos pela letra “P” e um número de 1 a 15, logo, os entrevistados serão aqui nomeados de P1, P2, P3, P4, ..., P15.

As entrevistas foram realizadas via *Google Meet*, com gravação de áudio e vídeo, considerando que, nas entrevistas de História Oral, muito é dito, mesmo sem palavras. Conforme aponta Freitas (2006), os silêncios, pausas, gestos, risadas, choros e até as expressões corporais fornecem ao pesquisador dados relevantes.

### **5.1 Achados Preliminares: Uma Visão da Superfície**

Nesta subseção, apresentamos os achados preliminares da pesquisa, oferecendo um panorama inicial sobre os entrevistados e suas trajetórias formativas. A análise foi conduzida com o objetivo de identificar padrões e singularidades que permitam compreender, ainda que em uma camada inicial, como seus percursos formativos e motivações se articulam com a EA e com as demandas socioeducativas do IFS.

A metáfora da superfície reflete a intenção de explorar, de forma ampla e descritiva, os contornos das identidades profissionais docentes. Assim como no início de um mergulho, esta visão captura os aspectos mais evidentes e estruturais das histórias narradas pelos participantes, sem perder de vista a profundidade que será alcançada nas análises subsequentes. Este olhar inicial é fundamental para contextualizar as trajetórias individuais no coletivo, evidenciando tendências, lacunas e potencialidades que emergem do grupo pesquisado.

Os dados apresentados aqui não buscam exaurir o entendimento sobre a identidade profissional docente ou sobre a presença da EA em suas práticas. Ao contrário, eles oferecem um ponto de partida para discussões mais detalhadas, permitindo que as camadas mais profundas de suas experiências sejam exploradas nas subseções seguintes. É nesse movimento de exploração que se desvelam as relações entre os sujeitos, suas histórias e os contextos sociopolíticos que os moldam.

O nosso primeiro olhar foi para o gênero dos professores que compuseram a nossa colônia. Identificar o gênero dos entrevistados em uma pesquisa como esta, é importante por diversas razões, especialmente quando o foco está na construção da identidade profissional docente. A compreensão contemporânea de gênero o reconhece como uma construção social, e não como um dado exclusivamente biológico ou natural (Foucault, 1988). De acordo com Yannoullas (1992), o termo “gênero” tem origem na palavra latina *genus* e refere-se à

categorização dos papéis sociais e comportamentos atribuídos aos sexos no interior das estruturas sociais. Em outras palavras, trata-se da forma como as culturas interpretam, organizam e normatizam as diferenças sexuais entre homens e mulheres (Yannoullas, 1992, p. 501). Por sua vez, o sexo diz respeito a um conjunto de características biológicas que distinguem morfológicamente homens e mulheres, como os órgãos reprodutores e os traços corporais secundários influenciados por hormônios (Cabral e Díaz, 1998).

No roteiro inicial das entrevistas, não foram incluídas perguntas específicas sobre sexo e/ou gênero, uma vez que esse recorte não se configurava como central na proposta da pesquisa. No entanto, ao longo da análise dos dados, a discussão em torno dessas categorias emergiu como relevante para a compreensão mais ampla das identidades docentes. Diante disso, optamos por retomar o contato com os(as) participantes, por meio de mensagem eletrônica enviada pelo aplicativo WhatsApp, solicitando que informassem seu sexo e gênero. Todos os(as) professores(as) responderam, afirmando que o sexo atribuído ao nascimento corresponde ao gênero com o qual se identificam.

A distribuição de gênero entre os entrevistados mostra uma predominância feminina, com 60% de mulheres (9 mulheres) e 40% de homens (6 homens). Essa divisão sugere que, embora a docência no Brasil seja historicamente associada ao público feminino, há uma representatividade significativa de homens em cursos técnicos e de exatas, como os apresentados na pesquisa. As mulheres predominam tanto na docência quanto na gestão da Educação Básica. De acordo com o Censo Escolar 2022, elas representam 79,2% do total de professores do ensino básico. Na educação infantil, a liderança feminina é ainda mais expressiva, com 97,2% das creches e 94,2% das pré-escolas sob a direção de mulheres (Inep, 2023).

Entretanto, o resultado da nossa colônia apontou para um número maior de mulheres, mesmo se tratando do Ensino Superior, no qual o Inep (2023), através do Censo da Educação Superior (2022), levantou que as mulheres representavam 47,3% dos professores de instituições de Ensino Superior no Brasil, sendo, portanto, minoria nos ambientes acadêmicos. Essa divergência pode ser explicada pelos achados de pesquisas como as de Gaard (1993), sobre ecofeminismo, que indicam que mulheres frequentemente adotam abordagens mais integradoras e sustentáveis em relação ao meio ambiente, enquanto homens podem ter perspectivas mais tecnológicas ou voltadas para eficiência prática. Essa distinção pode se refletir nas práticas pedagógicas em EA, enriquecendo a análise sobre como o gênero influencia a abordagem nesse processo formativo e na atuação de componentes curriculares que se correlacionam com a sustentabilidade no Ensino Superior.

A análise desse aspecto é essencial para compreender a dinâmica de gênero em ambientes acadêmicos e suas possíveis implicações na construção de identidades profissionais docentes. Segundo Scott (1995), o gênero não é apenas uma diferença biológica, mas uma construção social que organiza as relações de poder. Na educação, isso significa que a predominância masculina ou feminina em determinadas áreas reflete estruturas históricas e culturais que precisam ser compreendidas. Institutos Federais, por exemplo, frequentemente apresentam maior presença masculina em cursos técnicos e de exatas, enquanto a docência em humanidades ou Educação Básica é associada ao feminino, como apontado por Louro (1997).

A construção da identidade docente é influenciada pelo gênero, como argumenta Connell (2005) em sua teoria sobre masculinidades. O autor destaca que normas de masculinidade e feminilidade podem moldar as experiências profissionais, desde a escolha da carreira até as práticas em sala de aula. Além disso, Butler (1990) contribui ao discutir como o gênero é performativo, ou seja, construído por meio de repetidas ações sociais, o que pode influenciar a forma como homens e mulheres vivenciam a docência.

Disparidades de gênero no acesso à formação e nas práticas pedagógicas refletem desigualdades estruturais, como discutido por Hooks (2013) em sua análise sobre educação como prática de liberdade. A autora argumenta que as barreiras enfrentadas por mulheres em espaços tradicionalmente masculinos, como áreas técnicas, não apenas limitam oportunidades, mas também afetam a percepção de pertencimento e valorização. O trabalho de Stromquist (2016), ao tratar de gênero e educação, reforça a necessidade de políticas inclusivas para promover equidade nas oportunidades e práticas docentes. Analisar o gênero dos entrevistados permite identificar lacunas e direcionar esforços para reduzir desigualdades, tanto no acesso às formações quanto na valorização das diferentes perspectivas pedagógicas. E o nosso resultado, especificamente, aponta para caminhos de esperança de uma representatividade forte e crescente do gênero feminino entre os professores do Ensino Superior.

Um outro aspecto que buscamos compreender foi o processo formativo desses professores. Pimenta (2012) valida a nossa preocupação em identificar a formação inicial e continuada desses professores, a fim de conhecer suas identidades profissionais, quando afirma que os cursos de formação inicial se apresentam como importante contributo para o processo identitário profissional docente. Tardif (2002) também discorre sobre a questão da identidade docente e para ele é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Essa historicidade se expressa e se imprime nos saberes profissionais dos professores, e mais especificamente nos saberes experienciais adquiridos na formação e no

início da carreira, que são, parcialmente, uma reativação, mas também uma transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização (Tardif, 2002). O Quadro 17 sintetiza a FIC dos nossos sujeitos de pesquisa e nos servirá de base para algumas considerações que teceremos a seguir.

**Quadro 17 - Itinerário Formativo da Colônia**

<b>Itinerário Formativo da Colônia</b>			
<b>Professor (a)</b>	<b>Formação Inicial</b>	<b>Pós-Graduação</b>	
		<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>
<b>P1</b>	Bacharelado em Processamento de Dados (atualmente chamado Sistemas de Informação)	Educação	-
<b>P2</b>	Bacharelado em Hotelaria	Desenvolvimento e Meio Ambiente	Desenvolvimento e Meio Ambiente (em curso)
<b>P3</b>	Bacharelado em Serviço Social	Desenvolvimento e Meio Ambiente	Desenvolvimento e Meio Ambiente
<b>P4</b>	Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura)	Desenvolvimento e Meio Ambiente	Geografia
<b>P5</b>	Bacharelado em Engenharia Ambiental	Engenharia Civil e Ambiental	Engenharia Civil e Ambiental
<b>P6</b>	Geografia (Bacharelado e Licenciatura)	Geografia	-
<b>P7</b>	Bacharelado em Química	Geoquímica Ambiental	Geoquímica Ambiental
<b>P8</b>	Técnica em Química; Bacharelado em Química Industrial; Licenciatura em Química	Química	.
<b>P9</b>	Bacharelado em Ciências Sociais	Sociologia	Desenvolvimento e Meio Ambiente (em curso)
<b>P10</b>	Licenciatura em Ciências Sociais	Sociologia	Sociologia
<b>P11</b>	Licenciatura em Pedagogia	Educação	Educação (em curso)
<b>P12</b>	Bacharelado em Sistema de Informações	Biologia Ambiental	-
<b>P13</b>	Bacharelado em Ciências Sociais	Sociologia	Ciências Sociais
<b>P14</b>	Licenciatura em Educação Física	Educação	Educação
<b>P15</b>	Licenciatura em História	Sociologia	Sociologia

Fonte: Autora (2024)

Em relação a formação inicial dos professores que compuseram nossa colônia de estudo, podemos observar no Quadro 17 que dos 15 professores, 8 tiveram formação inicial exclusivamente em cursos de bacharelado, 4 são exclusivamente licenciados e 3 possuem ambas as formações, bacharelado e licenciatura, totalizando uma maioria de professores bacharéis. Melo (2021) aponta diferenças formativas entre professores bacharéis e professores licenciados que atuam no Ensino Superior. Enquanto os aspectos que tocam a formação didática e pedagógica são priorizados nas formações em licenciaturas, nos bacharelados, a ênfase é

numa formação mais técnica e com conhecimentos específicos da área. No Quadro 4 apresentado nesta tese, apontamos algumas divergências de enfoque no processo formativo dos professores do Ensino Superior.

O Censo da Educação Superior (2002) evidenciou uma relação importante entre professores licenciados e bacharéis. No Brasil, os professores com formação em licenciatura representam cerca de 45% do corpo docente, destacando-se nas áreas relacionadas à Educação Básica, como pedagogia e cursos de formação de professores. Os bacharéis, que não possuem formação específica para a docência, mas são especialistas em suas áreas de atuação, compõem aproximadamente 55% do total. Esses profissionais estão concentrados em áreas como engenharia, direito e saúde, onde o foco está mais na formação técnica e específica do estudante (Inep, 2023). Essa distribuição reflete as características históricas do Ensino Superior no Brasil e se confirmou na nossa colônia.

Destacamos que no caso dos professores bacharéis que participaram da nossa pesquisa, todos informaram ter concluído o curso de formação pedagógica. Essa foi uma exigência prevista no artigo 40 da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, do CNE e da CEB, que trata da formação docente exigida para os professores EBTT, que é o enquadramento profissional dos professores efetivos que atuam no IFS. Essa normativa determina que a formação inicial para a docência no âmbito da instituição seja em cursos de licenciatura ou graduação em bacharelado acrescido de curso de formação pedagógica.

Em relação aos cursos de formação inicial desses professores, que também podem ser observados no Quadro 17, identificamos que os cursos de maior frequência foram o bacharelado em Ciências Sociais, que é a graduação de dois professores; seguido do curso de bacharelado em Sistema de Informações, que também é a formação de dois professores. Também percebemos a presença da Química nesse cenário formativo, ainda que em habilitações diferentes, como a licenciatura em Química, bacharelado em Química e bacharelado em Química Industrial. Os demais cursos citados foram: Licenciatura em Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Hotelaria, Serviço Social, Engenharia Ambiental, Geografia, Pedagogia, Educação Física e História.

Os dados produzidos nessa pesquisa revelam uma significativa diversidade nas formações iniciais dos professores. Esse cenário formativo proporciona uma base rica para a inserção da EA no Ensino Superior, especialmente considerando a abordagem interdisciplinar e crítica que a sustentabilidade exige. A multiplicidade de áreas de formação reflete um potencial para a adoção de práticas pedagógicas interdisciplinares voltadas à sustentabilidade. Segundo Sauvé (2005), a EA deve promover uma visão ampla e integradora, capaz de articular

conhecimentos de diferentes campos para abordar os desafios socioambientais contemporâneos. Nesse sentido, a presença de professores oriundos de Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Engenharia Ambiental e Geografia constitui uma base promissora para o diálogo interdisciplinar, essencial para compreender as complexas relações entre sociedade e meio ambiente.

A formação inicial dos professores que atuam na perspectiva da EA é um tema amplamente discutido na literatura acadêmica. Pesquisas recentes indicam que, embora a EA deva ser integrada transversalmente em diversas áreas do conhecimento, certas formações iniciais são mais frequentemente associadas a práticas pedagógicas voltadas para a sustentabilidade e a conscientização ambiental. Segundo um estudo de Coelho, Curi e Frenedozo (2017), as licenciaturas em Ciências Biológicas e Geografia são as formações mais presentes entre os docentes que atuam com EA na Educação Básica. Essas formações são frequentemente destacadas devido à sua relação direta com conteúdos que se relacionam com as questões socioambientais. Todavia, os nossos achados de pesquisa revelaram uma forte heterogeneidade nas formações dos professores da colônia, apesar da presença das Ciências Biológicas e Geografia.

É importante ressaltar que, independentemente da formação inicial, a efetividade da EA também se correlaciona com a formação continuada e o engajamento dos professores em práticas pedagógicas que promovam a conscientização e a ação ambiental. A transversalidade da EA requer que docentes de diversas áreas integrem a temática ambiental nos currículos, promovendo uma educação que vise à sustentabilidade e à cidadania ambiental e planetária.

Ainda observando o Quadro 17, podemos fazer algumas considerações sobre a formação continuada dos professores da nossa colônia, especificamente, sobre as pós-graduações *stricto sensu*. Dos 15 professores, oito possuem a titulação de doutor(a) e sete são mestres, sendo que destes, três estão em processo de doutoramento. Esse dado evidencia um perfil acadêmico elevado entre os professores estudados, o que demonstra um significativo investimento na formação acadêmica continuada, consolida a presença de especialistas qualificados e sugere um movimento contínuo de qualificação e um comprometimento com o aprimoramento profissional.

Esse cenário reflete a valorização da formação acadêmica como elemento central na construção da identidade profissional docente, em consonância com as demandas do Ensino Superior contemporâneo, que requer não apenas competências pedagógicas, mas também uma sólida base de pesquisa. A presença significativa de doutores e doutorandos aponta, ainda, para um possível impacto na produção científica da instituição e na disseminação de práticas

pedagógicas inovadoras. Por outro lado, também suscita reflexões sobre as condições que sustentam esse processo formativo, como políticas institucionais de incentivo, recursos disponíveis e o equilíbrio entre demandas acadêmicas e pessoais dos docentes.

Esse contexto convida a pensar sobre como a formação continuada contribui para as práticas pedagógicas dos professores, especialmente no âmbito da EA, e como essa titulação influencia sua capacidade de articular teoria e prática em suas abordagens educacionais. Assim, o quadro exposto não apenas reforça a relevância da formação avançada, mas também problematiza as relações entre qualificação, condições de trabalho e impacto no ensino.

De acordo com o Censo da Educação Superior (2022), o Brasil conta com 2.595 instituições de educação superior, das quais 12% são públicas e 88% privadas. Entre os professores do Ensino Superior: 62% possuem título de mestre, sendo este o grau predominante, especialmente em instituições privadas; 26% possuem doutorado, sendo mais frequente em instituições públicas; e apenas 12% possuem apenas a graduação como formação máxima (Inep, 2023). A comparação entre os dados nacionais e os da nossa colônia evidencia que esta apresenta uma proporção significativamente maior de doutores (53,3%) em relação à média nacional (26%). Além disso, a presença de mestres em processo de doutoramento indica um compromisso contínuo com a formação acadêmica avançada.

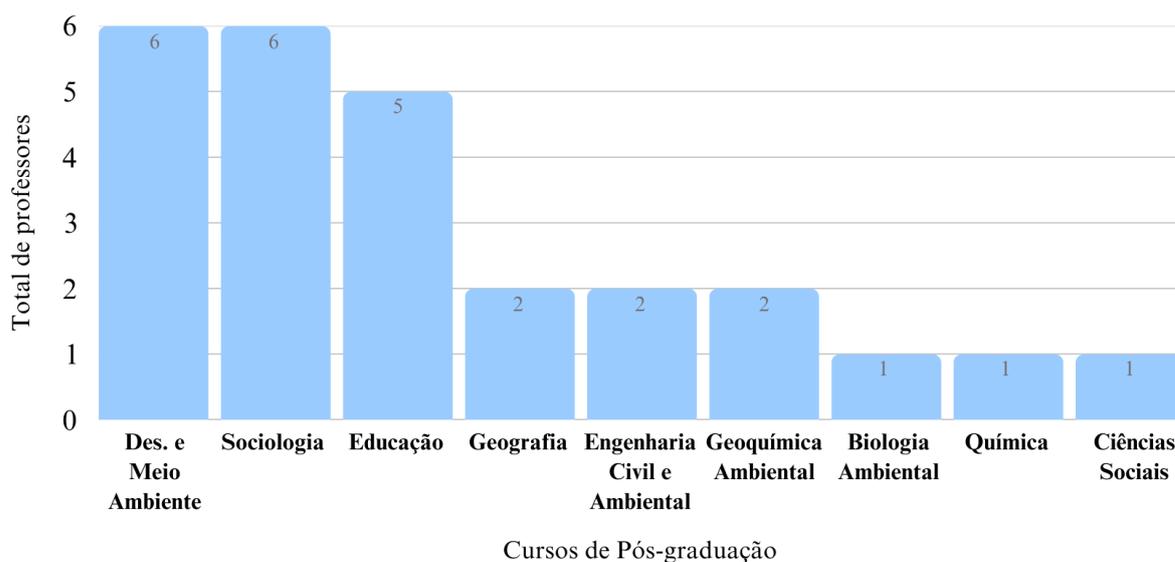
Essa elevada qualificação docente pode impactar positivamente o ambiente acadêmico, promovendo uma cultura de pesquisa robusta e práticas pedagógicas atualizadas. É claro que coadunamos com Nóvoa (1997) sobre a formação não ser construída apenas por meio da acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim por meio de um processo de reflexão crítica sobre as práticas e da constante reconstrução da identidade pessoal. Todavia, é crucial investir na pessoa e reconhecer a importância do saber oriundo da experiência.

Na terceira seção desta tese, apresentamos uma breve discussão teórica sobre o trabalho docente e entendemos que ela se mostra valiosa para lembrarmos que o trabalho docente na educação superior se caracteriza por sua complexidade e abrangência, envolvendo discussões e demandas que atravessam aspectos sociais, políticos e econômicos. Nos últimos dez anos, a educação superior no Brasil vivenciou transformações significativas, marcadas por mudanças paradigmáticas que impuseram novas exigências às IES. Essas mudanças trouxeram desafios adicionais para os professores, que enfrentam não apenas os impactos de crises econômicas e políticas, mas também a expectativa de que as IES desempenhem papel central no sistema produtivo. Nesse contexto, elas são responsáveis por gerar e disseminar conhecimentos essenciais ao desenvolvimento econômico global, atuando como alavancas para a competitividade internacional dos países (Souza *et al.*, 2017).

As dinâmicas do trabalho docente nas IES públicas e privadas apresentam semelhanças e diferenças. Locatelli (2017) enfatiza a necessidade de aprofundar a análise sobre como essas interações ocorrem em diferentes modelos administrativos e acadêmicos do Ensino Superior brasileiro. Por sua vez, Gemelli, Closs e Fraga (2020) apontam que os docentes de IES privadas enfrentam desafios adicionais decorrentes de uma dupla complexidade. De um lado, a expansão da racionalidade neoliberal redefine o propósito social da educação, aproximando a docência do conceito de prestação de serviços. De outro, a precarização das relações de trabalho, intensificada pela crise do capitalismo e pelas reformas político-econômicas recentes, agrava a condição dos professores. Provavelmente, por o IFS ser uma instituição pública federal e sendo os seus professores participantes dessa pesquisa, todos servidores efetivos com mais de nove anos de vínculo institucional, estes tenham tido condições mais favoráveis de investimentos em suas formações, mesmo diante do atual cenário de mercantilização da educação. Entretanto, é fundamental considerar as condições de trabalho oferecidas aos docentes, como carga horária, remuneração e apoio institucional, que são determinantes para a efetiva aplicação de seus conhecimentos e habilidades no processo educativo.

Ainda mirando a formação continuada dos professores da nossa colônia, a partir do Quadro 17, traçamos o gráfico 1 que apresenta um *ranking* das áreas de estudo das pós-graduações desses docentes.

**Gráfico 1 - Formação Continuada dos Professores**



Fonte: Autora (2024)

Conforme o gráfico 1, as áreas mais frequentes são: Desenvolvimento e Meio Ambiente (6), Sociologia (6) e Educação (5). Em seguida, outras áreas, como Geografia, Engenharia Civil

e Ambiental, Geoquímica Ambiental, Biologia Ambiental, Química e Ciências Sociais, aparecem com menor frequência (entre 1 e 2). Esses dados sugerem que a formação dos professores que atuam com a EA no Ensino Superior do IFS é multidisciplinar e abrange uma diversidade de campos do conhecimento.

A formação continuada é um elemento crucial na construção da identidade docente, especialmente para os professores que atuam na perspectiva da EA, que demanda conhecimentos amplos e interdisciplinares. A partir das informações do gráfico 1, notamos diferentes campos do saber contribuindo para esse processo. As áreas de maior frequência (Desenvolvimento e Meio Ambiente, Sociologia, Educação) trabalham com ênfase nas dimensões ambiental, social e pedagógica. Essas dimensões se relacionam com as questões ligadas à sustentabilidade, ecossistemas e relações sociedade-ambiente. A partir daí, é mais propícia a capacidade de analisar criticamente os impactos sociopolíticos e culturais das problemáticas ambientais e refletir sobre as práticas educativas e suas metodologias para uma abordagem transformadora da EA. As áreas técnicas e específicas que apareceram com menos frequência no gráfico 1 (Engenharia, Geoquímica, Biologia, Química) apontam para docentes com experiências ligadas a aplicações práticas e científicas, refletindo uma abordagem mais instrumental da EA.

Um olhar mais aguçado para a heterogeneidade das pós-graduações apresentadas no gráfico 1, já nos aponta para uma diversidade de concepções de EA adotadas pelos docentes, visto que algumas áreas reforçam mais a concepção crítica da EA e outras se aproximam mais da concepção conservadora. Mas entendemos que isso não representa um problema, ao contrário, se as tensões dessas divergências forem bem administradas, as diferentes concepções e práticas podem se complementar com o intuito de contribuir com a resolução de problemas socioambientais. Aduzimos que se esses docentes articularem seus conhecimentos de forma interdisciplinar em projetos integradores dentro da instituição, poderá haver um fortalecimento da EA, a partir da integração técnica e conceitual, tendo a educação como elo central. Considerando que esse é um ponto de análise relevante para a nossa tese, o a analisaremos mais profundamente na próxima subseção.

## **5.2 Além da superfície: ecos e silêncios na construção da identidade docente**

Adentrar as camadas mais profundas da identidade docente exige um olhar atento às vozes que ecoam em suas narrativas e aos silêncios que se entrelaçam em suas trajetórias. Esta subseção se propõe a ir além dos primeiros achados apresentados anteriormente, aprofundando

a análise sobre a identidade profissional docente dos professores participantes desta pesquisa, a partir das categorias de análise que elegemos para esse estudo e outras questões que julgamos serem valiosas. Aqui, as memórias, os discursos e as práticas pedagógicas se encontram, revelando os tensionamentos, as contradições e as possibilidades que configuram as identidades desses sujeitos.

A metáfora do mergulho, já explorada em etapas anteriores, ganha nova dimensão ao evidenciarmos os movimentos internos e externos que moldam as experiências docentes. Se na superfície identificamos os primeiros contornos dessas identidades, agora buscamos compreender as dinâmicas mais sutis que permeiam a construção do ser docente. Nesse processo, as narrativas dos professores tornam-se fundamentais para desvelar os sentidos atribuídos ao ensino, às práticas pedagógicas e às interações com os contextos sociopolíticos e ambientais.

Neste mergulho mais profundo na História Oral desses professores, exploraremos como os ecos, as marcas das experiências passadas, dialogam com os silêncios, que frequentemente revelam lacunas, conflitos ou resistências. É nesse encontro entre o dito e o não dito que emergem as nuances das identidades docentes, permitindo uma leitura crítica e reflexiva sobre os sujeitos que habitam os espaços da EA no Ensino Superior do IFS.

### *5.2.1 A motivação para a Docência*

Entre trajetórias e ideais, um dos aspectos centrais que emergem das histórias orais dos professores é o conjunto de motivações que os conduziu à escolha pela docência. Essas motivações, reveladas por meio de memórias e experiências compartilhadas, mostram-se entrelaçadas por fatores pessoais, sociais e contextuais, evidenciando tanto o peso das trajetórias individuais quanto a influência de ideais coletivos e históricos. Ao mesmo tempo, as narrativas revelam que as motivações para a docência não são lineares ou homogêneas. Dessa forma, compreender as motivações que impulsionam a escolha pela docência é essencial para desvelar os sentidos que os professores atribuem à sua atuação no Ensino Superior, especialmente no campo da EA. Essas motivações, profundamente enraizadas nas histórias individuais e coletivas, constituem um dos alicerces para a construção da identidade docente, revelando as conexões entre as experiências de vida, os ideais pedagógicos e os compromissos éticos com a transformação da sociedade.

Ao analisar as motivações para a docência dos professores que compõem a nossa colônia de estudo, a partir de suas narrativas, decidimos agrupá-las em três conjuntos: Experiências

profissionais diversas que levaram à docência; Contextos familiares; Experiências pessoais e Aptidão para o ensino. O primeiro grupo, experiências profissionais diversas que levaram à docência, é composto por professores cuja trajetória profissional inicial não estava diretamente ligada ao ensino, mas que, ao longo do tempo, encontraram na docência uma possibilidade de atuação. Para esses docentes, experiências em outras áreas, sejam elas técnicas, científicas ou voltadas ao mercado de trabalho, proporcionaram conhecimentos e habilidades que puderam ser aplicados no ensino.

O segundo grupo, contextos familiares, reúne docentes cuja escolha pela profissão foi influenciada por relações familiares. Para esses professores, a convivência com familiares que atuavam no ensino foi o fator determinante dessa escolha. Por fim, o grupo de experiências pessoais e aptidão para o ensino é composto por professores que relatam ter reconhecido desde cedo o desejo de ensinar, encarando a docência como um chamado natural e inerente à sua identidade profissional. Para esses docentes, a escolha pela educação não foi fruto de circunstâncias externas ou de uma decisão tardia, mas sim uma trajetória desejada e planejada desde os primeiros momentos da vida acadêmica. Esses três grupos refletem a diversidade de trajetórias e motivações que conduziram os professores ao exercício da docência, evidenciando como fatores profissionais, familiares e vocacionais se entrelaçam na construção da identidade docente. Esse agrupamento não é estanque, pois há casos em que as motivações se sobrepõem ou se complementam ao longo da trajetória dos professores. No entanto, essa análise nos permite compreender melhor as múltiplas dimensões que envolvem a escolha pela docência e os diferentes caminhos que levam à constituição da identidade profissional docente no contexto da EA no Ensino Superior.

O Quadro 18 apresenta o agrupamento das motivações para a docência dos professores que compõem a nossa colônia de estudo.

**Quadro 18 - Agrupamento das Motivações para a Docência**  
**Agrupamento das Motivações para a Docência**

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15
Experiências Profissionais que levaram à docência	x	x	x		x	x	x					x		x	x
Contextos Familiares				x						x	x				
Experiências Pessoais e Aptidão para o ensino								x	x				x		

Fonte: Autora (2025)

Ao observar o Quadro 18, percebemos que dos 15 professores participantes da pesquisa, 9 apresentaram a similaridade de terem chegado à docência a partir de experiências profissionais diversas. Esses professores afirmaram que não planejaram no início das suas trajetórias profissionais, serem professor ou professora. O termo inesperado ou palavras com sentidos sinônimos surgiram com frequência nas falas desses professores, quando contavam suas memórias a respeito de como tornaram-se docentes. Podemos observar isso na fala de P5:

Minha aproximação com a docência foi inesperada. Quando entrei na graduação, não planejava ser professor e até cheguei a desistir da Biologia para evitar a carreira docente. Foi só no mestrado, durante o estágio de docência, que percebi que a profissão me atraía (P5, 2024).

O inesperado também apareceu na fala de P2:

Minha trajetória para me tornar professor começou de forma inesperada. Vim de São Paulo para o Nordeste, acompanhando minha então esposa, que lecionava na Unit. Com o tempo, surgiu uma vaga para lecionar disciplinas de hotelaria e gastronomia no curso de Turismo, área em que eu já tinha experiência prática, e acabei aceitando. Desde então, a docência se tornou minha profissão, somando cerca de 20 anos (P2, 2024).

Apresentamos também um outro relato, desta vez de P6, para ilustrar a motivação para a docência desse grupo:

Minha motivação para a docência não foi algo planejado inicialmente. Quando ingressei na graduação em Geografia, minha intenção era atuar como bacharel, e meu interesse estava focado em pesquisa e extensão. No entanto, durante o curso, a oportunidade de lecionar surgiu como um caminho viável e uma maneira de me estabelecer profissionalmente. Com o tempo, a docência passou a fazer mais sentido, especialmente ao ver o impacto que eu poderia ter na formação de cidadãos conscientes, capazes de entender e agir sobre as questões ambientais e sociais (P6, 2024).

Ao cruzarmos os dados do Quadro 18 com os do Quadro 17, percebemos que dos professores que apresentaram motivações para a docência que se relacionaram com experiências profissionais diversas, 6 são exclusivamente bacharéis (P1, P2, P3, P5, P7e P12), 2 são exclusivamente licenciados (P14 e P15) e 1 possui ambas as habilitações (P6). Não fomos surpreendidas pelo fato da maioria dos professores que integraram esse grupo ser bacharel(a), visto que eles escolheram não se formar professor, quando escolheram uma formação em bacharelado. O que nos surpreendeu foi a presença de licenciados nesse grupo de motivação, já que estes ao escolherem um curso de licenciatura, escolhiam formar-se professor. Ao olhar para

as memórias desses licenciados; os professores P14 e P15; identificamos que inicialmente eles tinham o propósito em comum de trabalhar com a pesquisa e não com o ensino.

As memórias de P15 ilustram bem esse fato:

Minha formação começou na licenciatura plena em História na Universidade Federal de Sergipe (UFS), curso que não estava nos meus planos inicialmente. Por pressão da família, quase optei pelo Direito, mas, ao escolher História, fui surpreendida por uma paixão inesperada. No decorrer do curso, a pesquisa era meu foco inicial, mas percebi, durante um estágio com uma turma de quinta série, que a sala de aula despertava algo especial em mim. Essa experiência acabou sendo decisiva para minha trajetória docente (P15, 2024).

Observando as histórias de vida desse grupo de docentes, no tocante à motivação para a docência, nos pareceu razoável discorrer brevemente sobre a tríade universitária: ensino, pesquisa e extensão. Conforme a legislação vigente, o ensino, a pesquisa e a extensão formam um tripé essencial e indissociável na estrutura da Universidade brasileira. O artigo 207 da Constituição Federal de 1988 estabelece que as universidades devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988). Dessa forma, essas três funções fundamentais devem receber tratamento equitativo por parte das instituições de Ensino Superior, sob pena de descumprimento do preceito constitucional.

A universidade tem sido um espaço privilegiado para análises e debates que ressaltam, em diferentes momentos, o ensino, a pesquisa e a extensão. No entanto, quando essas dimensões são consideradas apenas em pares, surgem lacunas significativas. A articulação entre ensino e extensão favorece uma formação voltada para os desafios da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, que é essencial para a produção do conhecimento científico. Já a associação entre ensino e pesquisa fortalece áreas como a tecnologia, por exemplo, mas pode comprometer a compreensão ético-político-social, uma vez que desconsidera o impacto desse saber na sociedade. Entendemos que quando a relação entre pesquisa e extensão é estabelecida sem a inclusão do ensino – frequentemente negligenciado nessa equação –, perde-se a dimensão formativa que fundamenta a própria existência da universidade.

Vários estudos defendem a indissociabilidade dessa tríade (Moita; Andrade, 2009; Tauchen, 2009; Gonçalves 2015; Filadelfi *et al.*, 2018). No entanto, ocorrem constantemente tensões e disputas internas entre essas dimensões e seus agentes. Trata-se de um campo de disputa para afirmação de dominância ou legitimidade e, para isso, se recorre aos diferentes capitais disponíveis, empregando estratégias e práticas voltadas à conquista e à manutenção do reconhecimento.

Os agentes desenvolvem suas práticas em conformidade com seu *habitus*, entendido como as “disposições adquiridas pela experiência” (Bourdieu, 2004, p. 21), bem como seus valores, crenças e certezas construídas, de forma mais ou menos consciente, ao longo de suas trajetórias nos diferentes campos em que atuaram ou ainda atuam.

No caso de um docente do Ensino Superior, por exemplo, sua prática profissional é influenciada por sua experiência prévia como aluno, desde a Educação Básica até a graduação e a pós-graduação. Durante o processo formativo, essas práticas e concepções são vivenciadas e transmitidas, podendo ser reafirmadas, ajustadas ou transformadas conforme as especificidades da instituição, do departamento e da área em que atua – ou seja, do campo, com suas regras e agentes. As regras já estão estabelecidas quando cada agente ingressa no campo. No entanto, suas escolhas, orientadas por seu *habitus*, determinarão diferentes formas de posicionamento – seja pela adesão, pela omissão ou pela contestação dessas regras. Essas escolhas, nem sempre lineares ou coerentes, refletem-se diretamente em sua prática profissional (Bourdieu, 2004).

Apesar da indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão restar provada na literatura e na legislação vigente, para P12, P14 e P15, durante suas formações iniciais, nesse grande campo de disputa, a pesquisa lhes parecia mais atraente. Todavia, o ensino se impôs na trajetória destes professores e o estágio de docência se mostrou um grande aliado do ensino, como pode ser observado nas falas já transcritas de P6 e P15.

De acordo com a Portaria nº 76/2010 da CAPES, “o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação” (CAPES, 2010, p. 32). Com duração mínima de um semestre para o aluno de mestrado e dois semestres para o de doutorado, essa atividade deve ser desenvolvida por meio de ações compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação seguido pelo estagiário. O estágio de docência na graduação de licenciatura é o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, que é uma parte da carga horária do curso e faz parte da matriz curricular.

Ainda a partir do Quadro 18, podemos observar que P4, P10 e P11 sofreram influência familiar no processo de escolha profissional. Considerando que quando se trata de História Oral, o não dito também é dito através de sorrisos, lágrimas, gestos e expressões faciais (Freitas, 2006), pudemos ver sorrisos e expressões faciais que sinalizavam bons sentimentos ao trazerem à tona essas memórias faladas. Por se tratar de um grupo pequeno, transcrevemos as memórias dos três professores a respeito de suas motivações para a docência:

A motivação para a docência vem de uma convivência próxima ao ambiente escolar, já que minha mãe tinha uma escola de educação infantil onde trabalhei em diversas funções: da secretaria à coordenação e até como auxiliar de professores. Esse contato familiar com a educação moldou minha carreira (P4, 2024).

Desde cedo, influenciada pelo exemplo de minhas irmãs, que também são professoras, e inspirada por uma professora de sociologia no ensino médio, percebi que queria seguir essa área (P10, 2024).

O desejo de lecionar foi influenciado por minha mãe adotiva, professora aposentada, que me incentivou a buscar estabilidade profissional por meio do magistério (P10, 2024).

Comparando as informações do Quadro 17 com o Quadro 18, observamos um padrão significativo entre os docentes cujas memórias revelam a influência familiar na escolha da profissão. Todos esses professores possuem formação inicial em licenciatura, o que reforça a ideia de que a docência não foi uma escolha aleatória, mas sim um percurso construído a partir de referências e incentivos familiares. Esse dado corrobora a noção de que a influência do meio, especialmente no âmbito familiar, pode ser um fator determinante na decisão de seguir a carreira docente. Além disso, a opção por cursos de licenciatura demonstra um compromisso prévio com a educação, evidenciando que a escolha de atuar como professor foi, em alguma medida, intencional e fundamentada. Assim, ao analisarmos esses elementos em conjunto, percebemos que a trajetória formativa desses docentes reflete um interesse genuíno pelo ensino, sustentado tanto por aspectos subjetivos, como as memórias e experiências familiares, quanto por uma formação acadêmica voltada especificamente para a docência.

Integram o último agrupamento de motivações, Experiências pessoais e Aptidão para o ensino, os professores P8, P9 e P13. Sobre a sua motivação para a docência, P8 afirma:

Escolhi a Licenciatura porque o ato de ensinar sempre foi algo que me completou. Desde os 17 anos, eu já ensinava pessoas em suas casas e, ao perceber a necessidade de formalizar minha prática, decidi fazer Licenciatura (P8, 2024).

Os relatos de P9 e P13 também trazem o ato de ensinar como algo que fez parte das suas trajetórias pessoais, antes mesmo de traçarem suas trajetórias profissionais:

Minha motivação para a docência não veio de uma vocação, como muitos falam, mas de uma trajetória de vida que naturalmente me levou a ensinar. Desde cedo, estive envolvido em atividades comunitárias, ajudando crianças no projeto Pequeno Cidadão, ensinando jardinagem, plantio e cuidados com o meio ambiente. Na escola, sempre gostei de física e matemática, áreas que muitos achavam difíceis, então eu ia para a biblioteca ajudar os colegas com os cálculos. Ensinar, para mim, foi algo que surgiu da convivência e do desejo de compartilhar o que sabia, e, com o tempo, percebi que era na sala de aula que eu poderia fazer uma diferença real (P9, 2024).

A docência para mim começou como uma vocação natural. Desde criança, eu gostava de ensinar e brincar de dar aula, influenciada por uma vontade de ajudar e interagir com os outros, especialmente com os mais velhos. Ao ingressar na faculdade, me identifiquei com a oratória e com o trabalho de formação, algo que só se confirmou quando me tornei bolsista de pesquisa e admirei o trabalho de meus professores (P13, 2024).

Apesar de P8, P9 e P13 trazerem essa motivação comum para a docência, ao analisarmos o Quadro 17 que trata dos percursos formativos dos professores que compõem a nossa colônia de estudo, observamos que, curiosamente, apenas P8 escolheu um curso de licenciatura. P9 e P13 são bacharéis em Ciências Sociais. Um outro destaque que fazemos a respeito de P9 e P13 é que apesar de terem motivações e trajetórias pessoais e profissionais semelhantes no tocante à motivação para a docência, eles trazem ideias diferentes a respeito da vocação docente. Enquanto P9 se afasta de si o termo vocação, P13 o utiliza para nomear a sua aptidão para o ensino. Retomamos aqui a discussão da vocação docente, já apresentada na segunda e terceira seção desta tese, na qual recorreremos às ideias de Bourdieu (2007), que argumenta que as vocações não são inerentes à natureza humana, tampouco determinadas geneticamente, mas sim construções culturais resultantes de estruturas sociais. O que comumente se chama de vocação corresponde, na realidade, a atributos individuais que certos grupos sociais desenvolvem e mobilizam de forma mais intensa. Um exemplo disso é a docência nas séries iniciais, que, em nosso contexto atual, não se configura como uma escolha puramente vocacional, mas tende a ser exercida predominantemente por mulheres de classes empobrecidas e com baixo capital cultural (Bourdieu, 2007).

De acordo com Nóvoa (1999), dois fatores são fundamentais na formação profissional dos professores e continuam a influenciá-los até os dias atuais. O primeiro diz respeito à relação do professor com o conhecimento, englobando os saberes e técnicas de ensino elaborados por teóricos e especialistas, frequentemente sem a participação direta dos docentes. O segundo fator refere-se à influência de crenças e valores morais e religiosos na definição das normas que regem a profissão. Além disso, o autor ressalta que, “mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação dá lugar à profissão, as motivações iniciais permanecem presentes” (Nóvoa, 1999, p. 16).

A função docente, apesar de sua crescente relevância na sociedade moderna, ainda carrega uma imagem fortemente vinculada ao papel que lhe foi atribuído na Idade Média, mantendo-se associada a uma perspectiva vocacional e a atividades de cunho missionário. Codo (1999) compara o professor ao sacerdote, destacando a presença da vocação e do ritualismo em ambas as profissões, bem como a dedicação constante e o esforço para atingir objetivos.

Segundo o autor, ser professor significa participar ativamente da criação e transformação de pessoas e realidades, chegando a comparar a profissão ao ato divino, embora reconheça os desafios e sacrifícios enfrentados pelos educadores.

A ideia de vocação permanece arraigada na profissão docente. Arroyo (2000) argumenta que essa concepção não se limita a um resquício de uma visão religiosa persistente na sociedade e na autoimagem dos professores. Pelo contrário, ela pode estar intimamente relacionada ao próprio conceito de profissão, conectando professor e profecia. No entanto, essa perspectiva pode contribuir para a desvalorização da docência, dificultando o reconhecimento profissional e a conquista de melhores condições de trabalho, inclusive financeiras. Se o magistério fosse apenas uma vocação em sentido estrito, estaria atrelado à trajetória de vida do indivíduo, como um destino inevitável. No entanto, estudos sobre a escolha profissional docente indicam que fatores materiais e contextuais também influenciam essa decisão. Assim, a "vocação" não pode ser reduzida a uma questão exclusivamente subjetiva; ela resulta da construção de um imaginário pessoal e, sobretudo, social sobre a docência. Escolher ser professor é um processo complexo e dinâmico, que não segue uma progressão linear e sucessiva, mas se configura a partir de múltiplas influências e experiências ao longo da vida.

Trazemos para essa discussão a ideia de que a profissionalização docente emerge como uma resposta à desvalorização da carreira e à desprofissionalização do ensino (Ramalho, Núñez; Gauthier, 2004). Ensinar exige um elevado nível de profissionalismo, dada a complexidade inerente à prática pedagógica, o que representa um grande desafio para o Brasil no século XXI. Esse desafio possui uma dimensão ideológica, pois a profissionalização do ensino está associada a uma nova concepção da docência. Além disso, trata-se de um movimento social, político e econômico, uma vez que sua implementação requer mudanças estruturais nos contextos em que a atividade docente ocorre, garantindo assim as condições essenciais para uma postura profissional pautada na reflexão, na pesquisa e na crítica. Quando articulados como um sistema, esses três elementos favorecem uma compreensão mais ampla da docência e promovem uma atuação mais qualificada e autônoma dos professores (Ramalho; Núñez; Gauthier, 2004).

A motivação para a escolha da docência está intrinsecamente relacionada à construção da identidade profissional docente, pois reflete tanto os aspectos individuais quanto as influências socioculturais que moldam a percepção do professor sobre sua atuação. A identidade docente não é fixa ou pré-determinada, mas um processo dinâmico, que se constrói ao longo da trajetória formativa e profissional, sendo influenciada por fatores como

experiências pessoais, valores, crenças, condições de trabalho e interações com alunos, colegas e a comunidade escolar.

Ao optar pela docência, o indivíduo traz consigo um conjunto de motivações que podem variar entre razões altruístas, como o desejo de contribuir para a transformação social, e fatores pragmáticos, como estabilidade financeira e oportunidades profissionais. Essas motivações não apenas direcionam a escolha pela profissão, mas também impactam a forma como o docente se percebe e se posiciona em relação ao seu papel social e pedagógico.

### *5.2.2 Presença da Educação Ambiental no processo formativo*

Uma outra questão impacta a construção da identidade profissional dos docentes que atuam na perspectiva da EA no Ensino Superior do IFS é a presença, ou ausência, da EA em seus processos formativos. A identidade profissional docente é moldada pelas experiências de formação, pelas condições institucionais e pelas concepções que os professores constroem ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional. Quando a EA está presente na formação e na atuação docente, ela pode se tornar um elemento estruturante dessa identidade, orientando práticas pedagógicas que dialogam com perspectivas críticas e interdisciplinares da educação.

Professores cuja trajetória acadêmica e profissional foi marcada por uma formação consistente em EA tendem a desenvolver uma identidade docente alinhada a concepções ambientais mais críticas, reconhecendo a EA como um campo que extrapola a transmissão de conteúdos ecológicos e se insere em um contexto político, social e ético. Nesse sentido, a presença da EA em sua formação contribui para que se percebam como agentes de transformação, comprometidos com práticas pedagógicas que incentivem a reflexão e a ação sobre as problemáticas socioambientais contemporâneas. Essa identidade se fortalece por meio do engajamento em pesquisas, projetos de extensão e ações institucionais que busquem integrar a EA ao Ensino Superior de forma significativa.

Por outro lado, a ausência da EA na formação inicial e continuada pode resultar em uma identidade docente fragmentada ou em um distanciamento da temática socioambiental. Quando a EA não é abordada de maneira estruturada nos currículos dos cursos superiores ou quando sua presença é reduzida a uma abordagem superficial e conservadora, os professores podem ter dificuldades em incorporar a dimensão ambiental em suas práticas pedagógicas. Esse cenário pode gerar incertezas quanto ao seu papel na promoção de uma educação socioambiental crítica, restringindo suas práticas a uma visão instrumental ou pontual da EA.

Além disso, as condições institucionais e as políticas educacionais do IFS também influenciam essa relação. A existência de disciplinas específicas, de espaços para o diálogo interdisciplinar e de incentivos à pesquisa e extensão em EA são fatores que contribuem para o fortalecimento da identidade docente. Já a falta de diretrizes institucionais claras sobre a inserção da EA no Ensino Superior pode dificultar a consolidação dessa identidade, levando os professores a atuarem de maneira isolada ou sem o devido suporte acadêmico e institucional.

Dessa forma, compreender como a presença ou ausência da EA se correlaciona com a construção da identidade docente dos professores do IFS permite não apenas analisar os desafios enfrentados por esses profissionais, mas também contribuir para a formulação de políticas institucionais que valorizem a EA como um eixo estruturante da formação docente, promovendo uma identidade profissional que reconheça a EA como um campo essencial para a transformação social e a sustentabilidade.

A partir das memórias dos professores da nossa colônia, construímos o Quadro 19, no qual podemos observar a presença, e a ausência da EA no processo formativo deles.

**Quadro 19 - Presença da EA no Processo Formativo**

Presença da EA no Processo Formativo															
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15
<b>Graduação</b>					x			x				x			
<b>Pós-Graduação</b>		x	x	x	x			x		x		x			
<b>Formação Continuada Diversa</b>	x		x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x

Fonte: Autora (2025)

A observação do Quadro 19 nos revela que há um grande silêncio da EA na formação inicial desses professores. Dos 15 docentes; apenas P5, P8 e P12; tiveram contato com a EA em seus bacharelados em Engenharia Ambiental, Química Industrial e Sistema de Informações, respectivamente. Nenhum professor que teve formação inicial em licenciatura, teve contato com a EA em sua formação inicial, assim como a maioria dos bacharéis. Um eco maior da EA pôde ser observado nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* cursados pelos professores, mas ainda assim julgamos que essa presença ainda está longe de ser ideal. Notamos ainda que a formação continuada, para além da pós-graduação, foi a grande contribuinte para a promoção da EA entre os professores da nossa colônia.

A partir das entrevistas, identificamos que quatro professores (P3, P13, P14 e P15), buscaram conhecer a EA para poder conduzir componentes curriculares que lhes foram designados em seus *campi* de lotação no IFS. Chama atenção o caso de P11 que nunca teve contato com a EA, seja na formação inicial ou continuada, mesmo conduzindo um componente curricular que traz a EA entre o conteúdo programático da ementa. Trata-se do componente curricular “Educação e Diversidade”, sobre o qual discutimos de forma analítica na quarta seção desta tese.

Alencar e Barbosa (2018) defendem que a universidade tem a responsabilidade de promover articulações que favoreçam a formação e a capacitação de profissionais qualificados, aptos a impulsionar transformações no cenário educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito a EA. É fundamental destacar que a EA se estabelece como um campo de formação crítica, capacitando indivíduos a refletirem sobre conceitos científicos e suas implicações sociais. Essa abordagem promove a conexão entre os saberes locais e as discussões sobre o modelo de sociedade em que vivemos, integrando a formação escolar à construção da cidadania, conforme sugerem (Barbosa *et al.*, 2019).

Não nos resta dúvidas de que a construção da identidade profissional docente dos professores que atuam com EA no Ensino Superior do IFS é fortemente influenciada pelas lacunas e pelos silêncios observados em sua formação inicial. A análise do Quadro 19 revela que a EA esteve ausente na trajetória formativa da maioria dos docentes. Essa ausência reflete uma fragilidade na inserção da EA nos currículos dos cursos de formação de professores, o que impacta diretamente a maneira como esses docentes constroem suas práticas e compreendem seu papel na promoção de uma EA crítica e transformadora.

O que se destacou como um fator significativo na inserção da EA na trajetória profissional desses docentes foi a formação continuada. Esse movimento revela um processo de construção da identidade docente baseado na necessidade de adaptação e no compromisso com a qualificação profissional, mas também evidencia um cenário no qual a EA surge como um desafio a ser enfrentado individualmente pelos professores, e não como parte estruturante de sua formação acadêmica. Essa situação evidencia a desconexão entre as exigências institucionais e a formação efetiva dos docentes, podendo resultar em práticas pedagógicas que, muitas vezes, não incorporam os princípios da EA de maneira crítica e interdisciplinar.

A literatura aponta que a universidade tem a responsabilidade de promover articulações que favoreçam a formação e a capacitação de profissionais qualificados para impulsionar transformações no cenário educacional brasileiro, especialmente no que se refere à EA (Alencar; Barbosa, 2018). Além disso, a EA deve ser compreendida como um campo de

formação crítica, que conecta os saberes locais às discussões sobre os modelos de sociedade e as relações socioambientais contemporâneas (Barbosa *et al.*, 2019). No contexto do IFS, a ausência da EA na formação inicial dos professores desafia a consolidação de uma identidade docente comprometida com essa perspectiva de ação crítica.

Dessa forma, a identidade profissional dos professores que atuam com EA no Ensino Superior do IFS se constrói em um campo de tensões: por um lado, a falta de formação específica limita a apropriação da EA em suas práticas pedagógicas; por outro, a necessidade de conduzir componentes curriculares que incluem essa temática impulsiona processos de aprendizagem e resignificação da docência. Esse cenário reforça a importância de políticas institucionais que garantam a inserção sistemática da EA na formação docente, promovendo uma identidade profissional que não apenas reconheça a importância da EA, mas que também se constitua a partir dela.

A partir daqui, continuaremos adentrando nas análises mais profundas da pesquisa, mas agora, guiados pelas categorias de análise definidas no itinerário metodológico adotado. Como em um mergulho, estamos deixando a superfície gradativamente para explorar as camadas mais densas e complexas dos relatos e dos dados coletados. Cada categoria de análise funciona como um ponto de ancoragem nessa imersão, permitindo-nos compreender, com maior profundidade, os sentidos e significados atribuídos pelos professores à sua identidade profissional e à presença (ou ausência) da EA em sua trajetória formativa e prática docente. Esse percurso nos conduz não apenas a uma leitura crítica dos dados, mas também ao reconhecimento das tensões, contradições e possibilidades que emergem desse processo.

Ao longo deste mergulho, seguimos atentos aos ecos e silêncios que se fazem presentes nos discursos, bem como às correntes que impulsionam ou dificultam a construção de uma identidade docente vinculada à EA no Ensino Superior do IFS. Assim, navegamos entre diferentes perspectivas, buscando compreender os elementos que configuram essa realidade e suas implicações para a formação e atuação docente.

### 5.2.3 *Concepções de Educação Ambiental adotadas pelos docentes*

Ao longo desta pesquisa, buscamos compreender os caminhos que levaram os professores à docência, explorando suas trajetórias formativas e profissionais. Agora, voltamos nosso olhar para um aspecto fundamental dessa jornada: as concepções de EA que adotam em sua prática docente. Essa questão não foi abordada de maneira direta nas entrevistas de História Oral, uma vez que não perguntamos explicitamente aos professores como definem ou concebem

a EA. Em vez disso, traçamos caminhos que nos permitissem inferir essas concepções a partir de elementos presentes em seus discursos. Perguntas sobre a forma como abordam a sua relação com o ambiente nos forneceram indícios valiosos sobre suas perspectivas e referências teóricas. É importante destacar que a maioria dos componentes curriculares conduzidos pelos professores que compõem a nossa colônia de estudo não se dedicam exclusivamente à EA. Dessa forma, nem toda a bibliografia citada por eles tem como foco central a EA. No entanto, buscamos analisar como ela é abordada nesses referenciais teóricos, identificando de que maneira os autores mobilizados pelos docentes tratam as questões socioambientais e como se posicionam frente às demandas emergentes nessa área.

Assim, nesta subseção, analisamos como as concepções de EA se manifestam na prática desses docentes, considerando a formação que tiveram e os espaços acadêmicos em que atuam. Esse mergulho nos permitirá compreender de que maneira essas concepções influenciam suas identidades profissionais e o modo como conduzem os processos educativos voltados à EA no Ensino Superior do IFS.

Diferentes concepções de EA orientam a formação de professores e, conseqüentemente, influenciam o processo de ensino e aprendizagem nas instituições educacionais. Essas concepções resultam das experiências individuais e coletivas, bem como do percurso formativo dos docentes. Como reflexo dessa diversidade, é possível identificar distintas abordagens de EA permeando a atuação de professores, pesquisadores e grupos acadêmicos, cada um expressando visões e interpretações específicas sobre o mundo. Nesse contexto, Layrargues e Lima (2014) analisou a multiplicidade de atores, concepções, práticas e posicionamentos político-pedagógicos que compõem o campo da EA no Brasil. A partir dessa observação, identificou a coexistência de três macrotendências que disputam a hegemonia simbólica e prática da área: a conservacionista, a pragmática e a crítica. Pela facilidade de classificação, nos basearemos nessas três macrotendências, sobre as quais já discorreremos nas páginas 43 e 44 desta tese. O Quadro 20 apresenta o resultado da nossa análise.

**Quadro 20** - Concepções de EA adotadas pelos docentes

Concepções de EA adotadas pelos docentes															
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15
Conservacionista			x												
Pragmática	x	x			x		x	x			x	x	x	x	
Crítica				x		x			x	x					x

Fonte: Autora (2025)

Julgamos que seria prolixo transcrever aqui todas as memórias que justificassem o nosso entendimento de concepção de EA adotada por cada professor. Assim elegemos algumas memórias, relacionadas a esse quesito, para cada uma das macrotendências que nos pautam, para ilustrar como as nossas análises foram desenvolvidas.

O relato de P1 ilustra bem o posicionamento da adoção da concepção de EA pragmática:

Minha relação com o meio ambiente e sustentabilidade é bem consciente, especialmente após uma experiência marcante que tive ao viver em um condomínio onde havia coleta seletiva e reciclagem. Nessa época, desenvolvi o hábito de separar e destinar corretamente materiais como plásticos e papelão, o que ampliou minha percepção sobre a importância da sustentabilidade. Hoje, mesmo residindo em um local sem esse tipo de serviço, continuo a fazer minha parte, separando os resíduos e passando essa prática aos meus filhos. Além disso, busco sempre evitar atitudes que prejudiquem o meio ambiente, como descartar lixo incorretamente ou poluir locais naturais (P1, 2024).

A macrotendência pragmática, que engloba as abordagens da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, está vinculada a um “ambientalismo de resultados, ao pragmatismo contemporâneo e ao ecologismo de mercado, que emergem da hegemonia neoliberal instaurada globalmente a partir da década de 1980 e, no Brasil, desde o governo Collor de Mello nos anos 1990” (Layrargues, 2014, p. 30-31). Ela é marcada fortemente por características comportamentalistas e individualistas. Também pudemos observar essas marcas na fala de P2:

Minha relação com o meio ambiente sempre foi de consciência e cuidado, mas depois de entrar no mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, isso se intensificou. O aprendizado e as discussões me fizeram mudar muitos hábitos: parei de usar copos plásticos, adotei sacolas reutilizáveis, e até no consumo de água e energia passei a ser mais atento. Em casa, reutilizo a água da máquina de lavar para limpeza e busco conscientizar as pessoas próximas, acreditando que, com o tempo, essa mudança de atitude também virá para elas (P2, 2024).

O entendimento de P14 sobre a relação com o ambiente também ilustra a concepção de EA pragmática:

Minha relação com o meio ambiente e a sustentabilidade é uma mistura de reflexão filosófica e prática. Tenho plena consciência dos impactos que nossas ações causam no planeta e da importância de conscientizar os alunos sobre como estamos todos interligados com a natureza. Ao longo do tempo, fui me aprofundando nesses temas, mas admito que mudar certos hábitos de consumo e a maneira como vivemos ainda é um desafio diário para mim. Sei que alguns impactos são inevitáveis, mas também acredito que precisamos rever muitos dos nossos hábitos (P14, 2024).

Já a macrotendência conservacionista foi bem ilustrada pelo relato de P3:

Tento contribuir preservando os espaços naturais ao meu redor, como a duna onde moro, onde promovo práticas sustentáveis e sou protetora voluntária de animais na Barra dos Coqueiros (P3, 2024).

Layrargues e Lima (2014) argumenta que as macrotrendências conservacionista e pragmática representam diferentes momentos de uma mesma linha de pensamento, que ao longo do tempo se ajustou às conjunturas econômicas e políticas, assumindo, por fim, uma configuração modernizada, neoliberal e pragmática. A macrotrendência conservacionista, por sua vez, abrange correntes como a conservacionista, a comportamentalista, a Alfabetização Ecológica, o autoconhecimento e as atividades de senso-percepção ao ar livre. Essa abordagem está fundamentada nos princípios da ecologia, enfatiza a dimensão afetiva na relação com a natureza e defende mudanças no comportamento individual em relação ao meio ambiente, baseando-se na busca por uma transformação cultural que relativize o antropocentrismo.

A macrotrendência crítica busca confrontar politicamente as desigualdades e a injustiça socioambiental, fundamentando-se em uma análise crítica das estruturas que sustentam a dominação humana e os mecanismos de acumulação do capital (Layrargues, 2014). Essa macrotrendência pode ser observada no relato de P4:

Minha relação com o meio ambiente e a sustentabilidade é marcada por uma consciência crítica. Em casa, eu até separo o lixo e economizo energia, inclusive instalei energia solar como forma de reduzir meu consumo. Mas embora tenha hábitos que considero responsáveis, tenho uma visão mais ampla e crítica sobre a sustentabilidade. Para mim, muitas das responsabilidades ambientais que recaem sobre os indivíduos deveriam ser compartilhadas de forma mais justa com empresas e políticas públicas. Acredito que algumas iniciativas sustentáveis podem acabar mascarando discussões mais profundas sobre as relações de poder e responsabilidades coletivas. Por exemplo, ao mesmo tempo em que nos pedem para reduzir nosso uso de recursos, grandes empresas continuam a gerar uma quantidade enorme de resíduos e poluentes, o que exige um esforço bem mais amplo do que as ações individuais (P4, 2024).

Também observamos a macrotrendência crítica no relato de P15:

Essa minha ligação com o campo socioambiental e a busca por abordagens contra-hegemônicas influenciaram minha perspectiva de ensino. Tenho um viés crítico. [...]Tenho uma vontade também de abordar a temática do racismo ambiental e de trazer a literatura preta e indígena para enriquecer essa discussão com os alunos com mais afinco. Tento, inclusive, aplicar a sustentabilidade no cotidiano, buscando entender e ensinar como as comunidades ribeirinhas, quilombolas e indígenas interagem de maneira tão harmoniosa com o meio ambiente, algo que considero de um valor inestimável (P15, 2024).

Sobrelevamos aqui o caso de P11, que afirmou não ter tido em nenhum momento de seu percurso formativo, contato com a EA. Apesar dessa ausência, notamos em sua fala um tom

que nos levou a entender que a concepção de EA com a qual se posiciona, se aproxima da EA pragmática, como pode ser notado na fala abaixo transcrita:

Minha relação com o meio ambiente e a sustentabilidade é pautada por atitudes cotidianas de cuidado e respeito. Para mim, o compromisso com a preservação ambiental vai além do discurso e se manifesta em gestos diários. Acredito que as práticas de sustentabilidade devem ser incorporadas desde as pequenas ações, como evitar o descarte de lixo nas ruas, respeitar os espaços públicos e, acima de tudo, dar o exemplo. Esses valores fazem parte da minha vida, e eu os levo para a sala de aula como princípios fundamentais de cidadania (P11, 2025).

Os resultados apresentados no Quadro 20 evidenciam a diversidade de concepções de EA adotadas pelos docentes que atuam no Ensino Superior do IFS, com uma predominância da macrotendência pragmática, identificada em 9 dos 15 professores, seguida pela concepção crítica (5 docentes) e conservacionista (1 docente). Além disso, esse resultado revela nuances importantes sobre a identidade profissional docente no contexto da EA e os referenciais que orientam sua prática educativa.

No contexto da EA, a identidade profissional docente se constrói a partir das concepções que os professores adotam sobre o ambiente, sustentabilidade e o papel da educação na transformação socioambiental. Nesse sentido, as macrotendências identificadas nos discursos analisados refletem diferentes compreensões sobre o ensino da EA e suas implicações na formação dos estudantes. A prevalência da macrotendência pragmática sugere que a maioria dos docentes enxerga a EA a partir de uma perspectiva instrumental, centrada em práticas individuais e comportamentais voltadas à sustentabilidade. Essa abordagem está alinhada a um modelo de educação que enfatiza mudanças de hábitos e responsabilidades individuais, sem necessariamente questionar as estruturas sociais e econômicas que sustentam a crise ambiental. A forte presença dessa concepção pode estar relacionada a um modelo formativo que historicamente tem privilegiado discursos de desenvolvimento sustentável e consumo consciente como eixos centrais das políticas ambientais e educacionais. Isso indica que muitos professores internalizam essa visão e a reproduzem em suas práticas pedagógicas, influenciando a forma como a EA é abordada nos componentes curriculares do Ensino Superior IFS.

Por outro lado, os professores que adotam a macrotendência crítica demonstram uma compreensão ampliada da EA, incorporando reflexões sobre desigualdade socioambiental, relações de poder e justiça ambiental. Essa postura sugere que suas identidades docentes são marcadas por um engajamento político-pedagógico mais profundo, que busca tensionar e problematizar as narrativas dominantes sobre meio ambiente e sustentabilidade. A presença

dessa concepção, embora minoritária, indica que há espaços de resistência e de produção de conhecimento crítico dentro do Ensino Superior do IFS, onde a EA é abordada como um campo de disputas ideológicas e epistemológicas.

A menor adesão à macrotendência conservacionista sugere que, no contexto do IFS, a EA raramente é compreendida apenas sob a ótica da preservação ambiental e do contato afetivo com a natureza. No entanto, a presença dessa concepção, ainda que isolada, reforça a ideia de que a identidade docente na EA não é homogênea, mas sim construída a partir de múltiplos referenciais e experiências.

Além disso, o relato de P11, que declarou não ter tido contato com a EA durante sua formação, mas cuja fala foi associada à macrotendência pragmática, destaca um aspecto essencial na construção da identidade docente: a EA pode ser incorporada de maneira tácita, ainda que os professores não a reconheçam explicitamente como um eixo estruturante de sua prática. Isso reforça a importância das experiências informais e do ambiente acadêmico na definição das concepções adotadas pelos docentes, evidenciando que a formação inicial e continuada desempenha um papel fundamental na consolidação da identidade profissional no campo da EA.

Dessa forma, os resultados indicam que a identidade profissional dos docentes que conduzem componentes curriculares no Ensino Superior do IFS é marcada por um conjunto de tensões e influências diversas, que vão desde a formação acadêmica até as experiências profissionais e as referências teóricas mobilizadas no cotidiano pedagógico. A predominância da concepção pragmática sugere uma EA orientada por práticas individuais e comportamentais, enquanto a presença da abordagem crítica revela esforços para integrar perspectivas mais reflexivas e transformadoras no ensino. Esse cenário reforça a necessidade de ampliar os espaços de debate e formação docente em EA, estimulando reflexões que transcendam a dimensão prática e incorporem análises mais profundas sobre as interconexões entre educação, sociedade e ambiente.

#### *5.2.4 Construção do sujeito ecológico*

Ao mergulharmos nas histórias de vida dos docentes, emergem camadas profundas de significados que nos ajudam a compreender como se constitui o sujeito ecológico no contexto do Ensino Superior do IFS. Assim como um mergulhador que, ao descer além da superfície, encontra novos cenários e formas de vida antes invisíveis, nossa investigação revela os elementos que moldam a identidade desses professores em sua relação com a EA.

A construção do sujeito ecológico não ocorre de maneira linear ou homogênea. Ela é influenciada por múltiplos fatores – trajetórias formativas, concepções de EA adotadas, experiências profissionais, participação em grupos acadêmicos e de mobilização civil, sobretudo, pelas noções de mundo que orientam suas práticas. Ao analisarmos as tendências identificadas nesta pesquisa – conservacionista, pragmática e crítica – percebemos que cada professor, a partir de sua vivência, desenvolve um modo singular de compreender e atuar frente às questões socioambientais.

Neste percurso, buscamos compreender como esses docentes, ao longo de suas jornadas, ressignificam suas práticas e posicionamentos diante das demandas socioambientais contemporâneas. O mergulho nas memórias, experiências e discursos permite vislumbrar as correntes que impulsionam ou limitam a emergência do sujeito ecológico no Ensino Superior do IFS, revelando as tensões, desafios e possibilidades dessa construção identitária.

O Sujeito Ecológico refere-se ao perfil de eco-cidadãos engajados na construção de um caminho sustentável, conforme delineado por Layrargues (2020). Esse sujeito representa uma transformação do sujeito ecológico, conceito proposto por Carvalho (2004) e seu perfil identitário já foi discutido na primeira seção desta tese, na página 25.

Para analisar a construção do sujeito ecológico, optamos, mais uma vez, por não fazer perguntas diretas. Em vez disso, buscamos captar elementos dessa construção a partir das memórias compartilhadas pelos professores sobre sua relação com o ambiente, suas participações em grupos civis e sua atuação em movimentos sociais. Esses relatos nos permitiram compreender de que forma suas experiências e engajamentos refletem posicionamentos ecológicos e influenciam suas práticas e identidades.

É importante registrar que não nos posicionamos como juízas desse processo. Compreendemos que a construção do sujeito ecológico ocorre de maneira lenta e gradual, sendo influenciada por um repertório de oportunidades e vivências que nem sempre esteve acessível a todos. As trajetórias individuais são marcadas por contextos distintos, experiências singulares e diferentes possibilidades de envolvimento com questões socioambientais. Dessa forma, nossa análise busca compreender os caminhos percorridos pelos professores, reconhecendo que a formação de uma identidade ecológica não é linear e nem universal, mas resultado de interações complexas entre história, contexto e engajamento.

Nossa análise não segue um modelo cartesiano, no qual seria possível classificar os professores de forma definitiva como sujeitos ecológicos ou não. Em vez disso, buscamos identificar traços e indícios que revelam a presença de uma identidade marcada por características que se correlacionam com o perfil identitário de um eco-cidadão, conforme

delineado por Layrargues (2020). Esse processo envolve nuances, já que a construção da identidade ecológica não se dá de maneira absoluta, mas sim em diferentes graus e intensidades, refletindo as experiências, vivências e repertórios de cada docente. Assim, nossa abordagem reconhece a complexidade desse fenômeno, entendendo que ele se manifesta de formas diversas e em múltiplos contextos. Logo, o Quadro 21 demarca a presença ou ausência de indícios de que esses professores trazem vestígios de um processo de construção de sujeito ecológico em curso.

**Quadro 21** - Indícios de um processo de Construção de sujeito ecológico em curso

Indícios de um processo de construção de sujeito ecológico em curso															
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15
Presença				x		x			x	x					x
Ausência	x	x	x		x		x	x			x	x	x	x	

Fonte: Autora (2025)

Observando o Quadro 21, percebemos que dos 15 professores que compartilharam suas histórias de vida profissional conosco, apenas 5, trouxeram em suas memórias, marcas de um processo de construção de um sujeito ecológico em curso. A exemplo da subseção anterior, julgamos que seria prolixo transcrever aqui todas as memórias a respeito da construção do sujeito ecológico. Assim, elegemos algumas memórias, relacionadas a esse quesito, que demarcam a presença e ausência desses vestígios.

No decorrer da análise das entrevistas, as falas de P6 e P9 evidenciaram um processo de construção de um sujeito ecológico em curso e suas narrativas revelaram um engajamento que articula a pauta socioambiental com conexões político-partidárias. Seguem abaixo as memórias de P6 e P9:

Politicamente, minha trajetória começou em 2004 com o movimento "Liberte-se", um manifesto a favor de mudanças políticas em Sergipe, apoiando a candidatura de Marcelo Déda ao governo. Mais tarde, envolvi-me em movimentos ambientalistas no bairro Jabotiana, onde, junto com moradores, denunciemos os impactos da construção civil sobre o bairro e promovemos palestras e ações de sensibilização (P6, 2024).

Na militância, minha atuação incluiu a participação em movimentos e partidos, como o PT (Partido dos Trabalhadores) e o Pcdob (Partido Comunista do Brasil), além de ter sido assessor parlamentar e colaborador em várias iniciativas de luta social, principalmente na preservação de recursos hídricos, como na recente mobilização contra a privatização das águas em Sergipe. Acredito que a política é um caminho necessário para as mudanças socioambientais (P9, 2024).

Embora as falas de P6 e P9 revelem um processo de construção de um sujeito ecológico em curso, com articulação entre a pauta socioambiental e conexões político-partidárias, é

importante destacar que essa não é a única forma de atuação ativa nas questões socioambientais, nem a única maneira de ser um sujeito ecopolítico. A participação em espaços institucionais e movimentos políticos formais representa apenas uma das possibilidades de engajamento. Há outras formas de ação que também contribuem significativamente para a transformação socioambiental, como práticas educativas críticas, ações comunitárias, pesquisa e produção de conhecimento, além de iniciativas individuais e coletivas que, mesmo sem uma vinculação partidária, tensionam e problematizam as relações entre sociedade e meio ambiente.

A construção de um sujeito ecopolítico se dá em diferentes trajetórias e contextos, podendo emergir tanto na militância explícita quanto no cotidiano da prática docente e na mediação de debates sobre sustentabilidade e justiça social. Dessa forma, o reconhecimento das múltiplas formas de engajamento é essencial para compreender a complexidade da identidade docente em relação à EA e sua interface com a ecopolítica. Identificamos outros tipos de vestígios dessa construção nas memórias de P4, P10 e P15:

Embora eu não tenha atuado diretamente em frentes ou liderado movimentos sociais, sempre participei de passeatas e eventos que alinhavam com minhas convicções. Tenho um posicionamento claro em favor de causas sociais e costumo me engajar em discussões e debates, especialmente em redes sociais, onde expresso meus pontos de vista e faço minha parte para apoiar a conscientização em temas relevantes como as questões socioambientais (P4, 2024).

No meu cotidiano, busco aplicar essa consciência ambiental nos projetos que desenvolvo, seja através do programa de rádio, que visa conectar o campo e a cidade, anunciando práticas sustentáveis para a vida rural ou denunciando o que precisa ser denunciado [...] a minha luta também é forte na interseção entre sustentabilidade e questões étnico-raciais, nas questões políticas de igualdade racial e as voltadas para as comunidades quilombolas. Um exemplo importante de atuação foi o Programa Brasil Quilombola, implementado no governo Lula, que integra a sustentabilidade como um eixo central, abordando a relação entre populações quilombolas e indígenas e a preservação ambiental (P10, 2024).

No que se refere à militância, não me considero uma militante, mas durante o Doutorado, a banca até enalteceu minha atuação na ONG Canoa de Tolda, que realmente admiro. Embora não atue na linha de frente, mantenho um forte vínculo de apoio (P15, 2024).

Layrargues (2020) reflete sobre como a conjuntura sociopolítica atual interage com a EA no Brasil, questionando se essa nova realidade ecopolítica desafia sua capacidade de se atualizar e reagir à intensificação da luta ambiental democrática contra políticas ecocidas. O autor argumenta que a EA, ao longo dos anos, foi ideologicamente aparelhada pelo ambientalismo de mercado, tornando-se conservadora e reformista, subserviente ao sistema capitalista. Essa educação estaria conformando sujeitos ecológicos conservadores, mas, diante do intenso e multifacetado drama sociopolítico, há uma oportunidade de transformação para

formar sujeitos ecopolíticos irreverentes. Por isso, entendemos ser tão importante encontrar vestígios, ainda que heterogêneos, de uma construção em curso de sujeitos ecopolíticos em todos os espaços, inclusive no Ensino Superior do IFS.

Além das falas que evidenciam um processo de construção de um sujeito ecopolítico em curso, também apresentaremos alguns relatos de professores cujas memórias não trazem indícios dessa construção em suas trajetórias. As narrativas desses docentes não evidenciam um engajamento explícito na articulação entre educação, meio ambiente e política, seja por ausência de identificação com essa perspectiva, seja por outros elementos que orientam suas práticas e concepções pedagógicas. No entanto, suas experiências contribuem para a compreensão da diversidade de olhares e das múltiplas formas de inserção da EA no Ensino Superior. Ao trazer essas vozes, retiramos o nosso julgamento de certo e errado, embora coadunemos com as ideias de emergência de articulação política e um posicionamento mais afrontoso diante da problemática socioambiental.

A fala de P2, por exemplo, revela um interesse latente pelas questões socioambientais, mas não evidencia indícios concretos de um processo de construção de sujeito ecopolítico em curso:

Embora eu ainda não esteja envolvido diretamente com movimentos sociais ou atuação política, tenho interesse em participar mais no futuro, especialmente em projetos comunitários. Vou me mudar para Barra dos Coqueiros, onde existe um projeto de conscientização e limpeza das praias aos sábados, além de um projeto de recolhimento e reciclagem de óleo. Pretendo me envolver mais ativamente nesses projetos quando terminar o doutorado (P2, 2024).

A ausência de uma atuação direta no presente e a projeção do envolvimento para um momento futuro sugerem que P2 ainda não se reconhece plenamente como um agente de transformação socioambiental. Embora demonstre intenção de participar de projetos comunitários voltados à conscientização ambiental e reciclagem, essa perspectiva está condicionada a um evento posterior, o término do doutorado. Essa postergação pode indicar que a relação de P2 com a pauta ambiental ainda não se consolidou como parte de sua identidade e prática profissional. Além disso, a menção a iniciativas locais como a limpeza das praias e o recolhimento de óleo sugere uma abordagem mais voltada para ações pontuais e de mitigação de impactos ambientais do que para uma compreensão crítica e integrada das questões socioambientais dentro de um contexto político mais amplo.

Também percebemos essa percepção de atuação através de ações individuais na fala de P8 (2024): “Hoje, vejo a minha atuação política pela responsabilidade individual”, e também nas memórias de P11:

Busco que minha prática esteja em sintonia com meus valores. Pequenos gestos, como evitar o desperdício ou cuidar do ambiente ao meu redor, são valores que carrego e que levo para a sala de aula e para vida (P11, 2024).

Também observamos um outro perfil de ausência de vestígios de um processo de construção de sujeito ecológico:

Em termos de posicionamento político, compartilho que me identifico com pautas de direita, mas sem extremismos. Acredito na importância de valores como respeito à vida e à família e sou contrária ao aborto e ao uso de drogas (P7, 2024).

A fala de P7 não apresenta indícios desse processo, pois seu posicionamento está centrado em valores morais e conservadores, sem menção explícita a questões ambientais ou socioambientais. Ao enfatizar sua identificação com pautas de direita, destacando temas como respeito à vida, família, aborto e drogas, P7 delimita seu posicionamento político sem relacioná-lo a debates ecológicos. Além disso, a ausência de referências a problemáticas ambientais ou socioambientais em sua fala sugere que essas questões não ocupam um lugar central em sua identidade política e profissional. Outro ponto a ser destacado é que a fala de P7 reforça um pensamento equivocado de que as questões socioambientais pertencem a um determinado espectro político, como se fossem uma pauta exclusivamente de direita ou de esquerda. Essa visão ignora que os desafios ambientais são complexos e demandam respostas que vão além de divisões ideológicas tradicionais. A crise climática, a degradação ambiental e a justiça social são questões que afetam toda a sociedade e exigem ações transversais, independentemente de alinhamentos político-partidários. Dessa forma, ao associar seu posicionamento político a pautas morais, mas sem vinculação com questões socioambientais, P7 reproduz uma fragmentação que pode dificultar um engajamento mais amplo e interdisciplinar na EA.

Partindo da perspectiva freiriana, é essencial considerar a dialética entre o anúncio e a denúncia. Alinhado à Pedagogia da Indignação, Freire (2000) afirmava que esses dois movimentos não podem ser dissociados, devendo acontecer simultaneamente. Desse modo, coadunamos com Layrargues (2020) quando afirma ser necessário anunciar os modos de vida sustentáveis enquanto se denunciam os modos de vida insustentáveis. É preciso defender o caminho da sustentabilidade e, ao mesmo tempo, combater o da insustentabilidade. Não basta apenas anunciar a sustentabilidade acreditando que isso será suficiente para motivar a conversão

ideológica daquele outro que, desconsidera que não é apenas a ignorância ecológica que sustenta o antagonismo da sustentabilidade, mas principalmente a ganância econômica. Assim, olhamos com preocupação para o entendimento, ou a falta dele, nas falas dos professores que ignoram que a raiz dessa tensão antagonica está no conflito entre economia e ecologia, entre desenvolvimentismo e sustentabilidade e, em grande medida, entre capital e trabalho. Esse embate não pode ser ignorado, pois é ele que sustenta as disputas de poder e os desafios para a construção de um mundo verdadeiramente sustentável.

Identificamos ainda, relatos de professores que demonstram engajamento com algumas causas em suas trajetórias, mas que não incluem diretamente as questões socioambientais. Embora o envolvimento com pautas sociais seja um indicativo de uma postura ativa e comprometida, a construção de um sujeito ecológico exige a incorporação da dimensão ambiental em sua atuação e reflexões. Ser ecológico implica reconhecer as interconexões entre sociedade, meio ambiente e política, compreendendo que as questões ecológicas não são isoladas, mas atravessam e são atravessadas por contextos sociais, econômicos e culturais. Dessa forma, a ausência de um vínculo explícito com a problemática ambiental nos relatos desses docentes indica que, apesar de seu engajamento em outras frentes, não há evidências de um processo de construção do sujeito ecológico em curso. As memórias de P13 e P14 ilustram esse perfil:

Não tenho uma trajetória em militância política partidária, mas me engajo em causas sociais e religiosas. Sou voluntária há 25 anos na Comunidade Shalom, onde participo de projetos sociais voltados para crianças em situação de vulnerabilidade. Além disso, nos últimos anos, me aproximei da causa da adoção, apoiando associações que promovem essa causa (P13, 2024).

Minha relação com os movimentos sociais começou ainda na universidade, aonde fui bastante atuante no movimento estudantil. Participei de greves, fui Coordenador Geral do Diretório Acadêmico e sempre me envolvi em questões que visavam a transformação e melhoria da educação e dos direitos dos estudantes. A vida universitária era muito mais do que apenas estudar; para mim, era um espaço para exercer cidadania e me engajar em debates importantes. [...] Minha atuação política se intensificou mais tarde, quando ocupei cargos de gestão, como Diretor de Ensino e, depois, Pró-Reitor, posições em que pude colaborar diretamente para a melhoria da instituição e buscar atender às necessidades da comunidade acadêmica (P14, 2024).

Dentre os professores que não apresentaram indícios de um processo de construção de sujeito ecológico em curso, identificamos algumas falas que defendem a ideia de que educar é um ato político e uma forma de atuação política, como pode ser observado nas memórias de P1, P11 e P13:

Minha relação com movimentos sociais é indireta e ocorre, principalmente, através da inserção das pessoas na tecnologia por meio de cursos e capacitações. Embora eu nunca tenha participado diretamente de movimentos ou militância, sempre vi o ensino da informática como uma ferramenta de inclusão, especialmente para aqueles que não têm acesso fácil ao mundo digital. Por isso, meu trabalho está alinhado com uma visão de educação para todos, que busca democratizar o conhecimento e oferecer às pessoas da comunidade a possibilidade de se conectarem com as novas tecnologias e de utilizá-las em suas vidas cotidianas (P1, 2024).

Não faço parte de movimentos sociais formais, mas considero minha atuação como educadora uma forma de militância silenciosa e constante. Sou professora de uma instituição pública, e vejo o meu papel como uma oportunidade de ser uma voz ativa em prol da inclusão e da justiça social (P11, 2024).

Como professora, considero minha atuação política no sentido de formar cidadãos conscientes. [...] Para mim, a docência é um ato político e transformador (P13, 2024).

Esses relatos demonstram a compreensão de que a docência não é neutra e que o processo educativo envolve escolhas, valores e posicionamentos que impactam a formação dos estudantes e a sociedade (Freire, 1988). Logo, vislumbramos muito poder na atuação docente e percebemos que este poder, no Ensino Superior do IFS, até está sendo usado na atividade de anúncio, mas não está sendo potentemente canalizado para a denúncia das questões socioambientais.

Ao comparar o Quadro 21 com o Quadro 20, observamos uma correlação entre a adesão à concepção de EA crítica e a manifestação de vestígios de um processo de construção do sujeito ecológico nas entrevistas de História Oral. Todos os professores que evidenciaram, em seus discursos, indícios de um movimento reflexivo e ativo em direção à constituição de um sujeito ecológico foram, precisamente, aqueles que demonstraram alinhamento com os princípios da EA crítica (P4, P6, P9, P10 e P15).

Essa correlação pode ser justificada pela própria natureza da EA crítica, que se fundamenta em uma abordagem transformadora, pautada no reconhecimento das dimensões políticas, sociais e culturais das questões ambientais. Ao contrário de perspectivas conservadoras ou pragmáticas, que tendem a enfatizar a preservação ambiental de forma descontextualizada ou tecnicista, a EA crítica propõe uma leitura ampliada da realidade, estimulando a problematização das estruturas de poder e das desigualdades socioambientais.

Dessa forma, os dados analisados reforçam a hipótese de que a adesão à EA crítica favorece um percurso formativo que impulsiona a construção do sujeito ecológico. Essa constatação também evidencia a importância de políticas educacionais que incentivem abordagens críticas e emancipatórias no ensino, para que a EA vá além da mera transmissão de conteúdos e se estabeleça como um processo efetivo de transformação social.

Esses resultados apontam que a construção do sujeito ecopolítico entre os docentes que conduzem componentes curriculares no Ensino Superior do IFS, ocorre de maneira heterogênea, variando conforme a área de conhecimento, formação inicial e contínua, e experiências prévias com as questões socioambientais. Professores que tiveram contato mais direto com debates críticos sobre EA demonstram uma maior inclinação para uma abordagem transformadora, enquanto aqueles cuja formação não contemplou suficientemente tais discussões tendem a incorporar a EA de maneira mais fragmentada ou instrumental.

Dentre os aspectos centrais identificados na nossa análise, destacamos que os professores que reconhecem a EA como um eixo transversal, apresentam maior alinhamento com uma identidade docente que integra dimensões ecopolíticas. Isso sugere que a constituição do sujeito ecopolítico entre os docentes está intrinsecamente relacionada à compreensão ampliada de EA e à adoção de práticas interdisciplinares e críticas. Além disso, os tensionamentos entre a abordagem crítica e conservadora da EA no contexto do IFS emergem como um fator determinante na forma como os docentes se posicionam enquanto sujeitos ecopolíticos, enquanto alguns professores assumem uma postura mais engajada e articulada a movimentos sociais e pautas ambientais, outros adotam uma perspectiva mais normativa e tecnicista, limitada pelos currículos e diretrizes institucionais.

Os nossos achados indicam que o fortalecimento da identidade docente como sujeito ecopolítico requer não apenas mudanças na formação inicial e continuada dos professores, mas também a promoção de espaços de diálogo e reflexão crítica sobre a EA no Ensino Superior do IFS. A constituição do sujeito ecopolítico no contexto acadêmico depende, assim, de um processo dinâmico e coletivo, no qual os docentes possam ressignificar suas práticas e atuar como agentes de transformação socioambiental. É importante que os professores entendam que devido ao histórico dilema existencial da EA de ser ou não ser uma disciplina, a EA acabou sendo disciplinada, conforme as ideias de Layrargues (2020) e que sabendo disto, osem transgredir a forma do compartimento domesticado e disciplinado, além de fugir das armadilhas paradigmáticas, discutidas por Guimarães (2006).

#### *5.2.5 Experiências e atuação profissional relacionada à Educação Ambiental*

Mergulhar nas trajetórias dos docentes que atuam com EA no IFS, significa adentrar águas que ora se mostram calmas e cristalinas, ora se agitam em correntes inesperadas. Cada vivência profissional representa uma imersão em desafios e aprendizados, compondo um mosaico de narrativas que refletem diferentes formas de compreender e atuar na EA.

Neste percurso, emergem histórias de encontros e desencontros, de descobertas e ressignificações, evidenciando como a identidade docente é moldada pelo contato com esse campo de saber. Alguns professores se lançam às profundezas com segurança, ancorados em formações e experiências prévias, enquanto outros se encontram à deriva, Tateando possibilidades em meio às demandas institucionais e às próprias inquietações sobre seu papel na transformação socioambiental.

Esta subseção desvela essas trajetórias, navegando por depoimentos que revelam a relação dos docentes com a EA em sua prática profissional, no trabalho docente dentro da sala de aula e fora dela, buscando entender as tensões que perpassam sua identidade enquanto sujeitos ecopolíticos, ou não. É nesse mergulho, entre ecos e silêncios, que buscamos compreender como a tessitura dessas trajetórias profissionais se reverberam nas experiências e atuação profissional, seja nos espaços em que predominam a EA formal ou nos espaços de discussões e decisões relacionadas à EA não formal.

Para a produção desses dados, nas entrevistas de História Oral com os professores, solicitamos que compartilhassem relatos sobre sua prática pedagógica nos componentes curriculares que conduziam. Além disso, buscamos compreender as suas atuações com a EA em diferentes contextos, como projetos de pesquisa, grupos de pesquisa e estudo, iniciativas de extensão e participação em comitês e comissões que estabelecem relações com a EA. Dessa forma, procuramos captar as múltiplas formas de inserção das questões socioambientais em suas trajetórias acadêmicas e profissionais, permitindo uma visão mais ampla sobre como a identidade docente se articula com a EA no Ensino Superior do IFS.

Neste primeiro momento, apresentaremos quais estratégias pedagógicas os professores utilizam em suas aulas. Para organizar e facilitar a apresentação dos dados, elaboramos um quadro com as estratégias pedagógicas de ensino citadas durante as entrevistas. Nele, assinalamos quais dessas estratégias foram mencionadas por cada professor, permitindo uma visualização mais clara das abordagens adotadas no contexto do Ensino Superior no IFS. Essa culminância é apresentada no Quadro 22:

Quadro 22 - Estratégias Pedagógicas dos Professores

Estratégias Pedagógicas dos Professores															
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15
<b>Enfoque teórico</b>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<b>Metodologias Ativas</b>												x			
<b>Estratégias Lúdicas e Expressivas</b>					x										
<b>Uso de Tecnologias Digitais</b>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<b>Abordagem Interdisciplinar</b>										x			x		x
<b>Experiências e Pesquisas</b>		x	x	x		x	x	x	x	x		x	x		

Fonte: Autora (2025)

Sobre as estratégias pedagógicas abordadas no Quadro 22, esclarecemos que o enfoque teórico se refere às discussões teóricas conduzidas pelos professores. A metodologias ativas são abordagens pedagógicas que colocam os estudantes no centro do processo de aprendizagem, incentivando sua participação ativa na construção do conhecimento, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), Sala de Aula Invertida, Gamificação, entre outros. O uso de tecnologias digitais se refere ao uso de ferramentas como *Google Classroom*, *Kahoot*, *Padlet*, podcasts, vídeos, músicas e infográficos. A abordagem interdisciplinar está associada ao esforço de conectar o componente curricular com outras áreas do conhecimento para ampliar a visão dos alunos e planejar projetos temáticos que envolvam outros componentes curriculares e problemas do mundo real. As estratégias lúdicas e expressivas envolvem dramatizações, simulações e estudos de caso para contextualizar o aprendizado. As experiências e pesquisa estão associadas às visitas técnicas, saídas de campo e projetos comunitários e pesquisas.

Ao elaborarmos o Quadro 22, mantivemos o mesmo respeito que orientou toda a escrita desta pesquisa pelas memórias e histórias dos professores. Compreendemos que cada relato carrega marcas singulares das experiências vividas e dos significados atribuídos por quem as compartilha. Contudo, é importante destacar que, enquanto pesquisadoras de História Oral, nosso compromisso maior é com as memórias narradas e sua potência interpretativa. Não buscamos confrontá-las com provas cabais e irrefutáveis, pois reconhecemos que a força da História Oral reside justamente na valorização das vozes, dos sentidos e das subjetividades expressas em cada depoimento.

Ao observarmos o Quadro 22, podemos perceber que o enfoque teórico é uma estratégia pedagógica utilizada por todos os professores em suas práticas pedagógicas. Esse resultado não

nos surpreende, visto que a teoria precisa, de fato, ser a guisa das discussões pedagógicas, fornecendo subsídios fundamentais para a construção do conhecimento. Além disso, todos os professores declararam fazer uso de tecnologias digitais em suas práticas. Essa informação se mostra bastante coerente, considerando que, no recorte temporal da pesquisa – 2021-1, 2021-2, 2022-1 e 2022-2 –, o ensino no IFS ocorreu de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet* e mediado pelo *Google Classroom*, em função das restrições impostas pela pandemia da Covid-19.

Outra estratégia pedagógica amplamente mencionada pelos professores foi o uso de *Experiências e Pesquisas*, com grande destaque para as visitas técnicas. No entanto, sabemos que, durante grande parte do período investigado, especialmente no ano de 2021, essas visitas não puderam ocorrer devido às restrições de isolamento social impostas pela pandemia. Apenas no final de 2022 algumas visitas técnicas começaram a ser retomadas. Esse pressuposto foi confirmado por P3: “Durante a pandemia, adaptamos as atividades para o entorno imediato dos alunos, incentivando-os a observar e propor soluções para questões locais, como escoamento de água e manejo de resíduos” (P3, 2024).

As demais estratégias pedagógicas tiveram menor adesão. O uso de *Metodologias Ativas*, por exemplo, foi mencionado apenas pelo professor P12, enquanto estratégias lúdicas e expressivas foram adotadas por P5. No entanto, conforme relatado por P5, não houve engajamento da turma, o que pode ter limitado a efetividade dessa abordagem, conforme depoimento de P5: “[...] propus que os alunos apresentassem os trabalhos de forma criativa, como uma peça de teatro ou entrevista gravada, mas, no fim, a maioria optou pelo método tradicional de apresentação com slides” (P5, 2024).

Após identificarmos as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores em suas práticas pedagógicas, buscamos compreender se e de que maneira essas estratégias se relacionavam com a EA. Nosso objetivo foi analisar como as abordagens utilizadas no ensino poderiam favorecer a inserção da EA no contexto dos componentes curriculares e se havia intencionalidade nesse processo. Para isso, observamos não apenas a escolha das estratégias, mas também a forma como elas eram aplicadas e os sentidos atribuídos pelos docentes à EA em suas práticas. Consideramos que a EA pode emergir tanto de maneira explícita, por meio de planejamentos e metodologias voltadas diretamente para essa temática, quanto de forma transversal, perpassando diferentes abordagens e conteúdos trabalhados em sala de aula. Dessa forma, a análise das práticas pedagógicas nos permitiu ampliar o entendimento sobre como os professores articulam suas estratégias pedagógicas com a EA, evidenciando aproximações,

desafios e possibilidades para fortalecer a inserção dessa perspectiva no Ensino Superior do IFS.

Em todas as práticas pedagógicas nas quais identificamos algum alinhamento com a EA, também se fazem evidentes as marcas das concepções de EA adotadas por cada professor. Essas concepções, construídas a partir de vivências, formações e contextos socioculturais, moldam não apenas os conteúdos e metodologias utilizados, mas também os objetivos que orientam o processo educativo. Assim, enquanto algumas práticas refletem uma perspectiva mais crítica, voltada para a transformação social e a construção de sujeitos ecológicos, outras evidenciam traços de uma abordagem mais instrumental, focada na preservação ambiental e no desenvolvimento sustentável.

Dos 15 professores, 13 deles (P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12, P13, P14, P15), através das entrevistas de História Oral, revelaram práticas pedagógicas em diálogo com a EA, destacando como suas experiências, reflexões e identidades profissionais influenciam o trabalho docente deles. Essas narrativas oferecem um panorama rico e diversificado sobre as concepções de EA adotadas e as estratégias pedagógicas utilizadas, como pode ser observado no depoimento de P3:

Uma das principais contribuições que vejo na minha prática docente em Educação Ambiental é meu vínculo com as comunidades. Como assistente social, trago um olhar para a necessidade de preservação do ambiente, integrando esse olhar aos projetos e atividades práticas da disciplina. Ao invés de avaliações tradicionais, priorizo atividades em que os alunos desenvolvem projetos aplicados na comunidade, como ações em escolas municipais e áreas de preservação ambiental. Desde 2023, incorporei ao currículo a visita aos laboratórios do *campus* Aracaju que trabalham com reaproveitamento de materiais, como banners e óleo de cozinha, e às áreas de compostagem. Esses tours fazem parte da prática educativa, permitindo aos alunos vivenciarem a Educação Ambiental no *campus* (P3, 2024).

O relato de P3 evidencia conexões claras com a concepção EA conservacionista, especialmente ao destacar a centralidade da preservação ambiental e a valorização de práticas voltadas ao desenvolvimento sustentável. A integração de projetos aplicados em escolas municipais e áreas de preservação ambiental reforça o compromisso com a conservação e a conscientização ambiental nas comunidades. Embora essas ações tenham um potencial educativo significativo, elas estão alinhadas a uma perspectiva mais instrumental, típica da EA conservadora, que busca promover a sensibilização ambiental e mudanças comportamentais voltadas à preservação dos recursos naturais, sem necessariamente questionar as estruturas sociopolíticas que geram os problemas ambientais.

Também identificamos práticas pedagógicas que se relacionam com EA e demonstram clareza na intencionalidade delas, nas falas de P2, P12 e P14:

[...] Além disso, realizo projetos práticos, como o "Praia Limpa," que envolve os alunos na limpeza das praias, e coordeno um armário comunitário no IFS para a troca de roupas e livros, promovendo o consumo consciente. Trabalhamos também com oficinas de produção de sabão e detergente a partir de óleo residual, em parceria com barracas de praia e pequenos restaurantes. Acredito que a sensibilização é essencial para que os alunos compreendam que pequenas ações podem gerar grandes impactos no ambiente e nas práticas diárias. Tento instigá-los a pensar de forma diferente, a se envolver em ações sustentáveis e a adotar atitudes que possam, eventualmente, inspirar outros (P2, 2024).

Considero que minha maior contribuição na disciplina de TI Verde foi criar um espaço onde os alunos pudessem dialogar sobre questões ambientais aplicadas à tecnologia. Em minhas aulas, abordava temas como selos verdes, certificações e práticas de sustentabilidade adotadas em empresas de tecnologia. A disciplina não apenas cobria a parte técnica da TI, mas trazia discussões sobre a importância da sustentabilidade, proporcionando aos alunos uma visão crítica e prática sobre o impacto ambiental dos produtos e tecnologias. Para mim, essa experiência foi marcante, pois, além de fortalecer o aprendizado técnico, ampliava a consciência ambiental dos alunos. Sobre Atividades Práticas e Reflexões, a disciplina vai além do conteúdo teórico. Costumo propor atividades como o "Plano de Conscientização", onde os alunos analisam o impacto de um recurso específico em um processo industrial ou doméstico. Um exemplo foi quando um dos alunos, dono de uma pousada, decidiu criar avisos sobre o uso consciente de água e energia para os hóspedes, com adesivos nos quartos orientando sobre o uso eficiente de torneiras, chuveiros, ar-condicionado e ventiladores. Esse tipo de atividade permite que os alunos tragam o que aprenderam para situações reais e vejam o impacto das ações sustentáveis em diferentes contextos (P12, 2024).

Também tenho desenvolvido atividades práticas com os alunos, como trilhas e projetos de coleta de resíduos no *campus*, que visam sensibilizá-los sobre o impacto ambiental. Ao longo dessa jornada, a disciplina de Educação Física no *campus* também incorporou atividades ligadas à sustentabilidade, o que tem nos permitido promover um ensino mais integrado e consciente (P14, 2024).

Evidenciamos aqui que os relatos de P2, P12 e P14 apresentam conexões significativas com a concepção de EA pragmática, especialmente ao enfatizar a realização de atividades práticas e projetos aplicados que buscam aproximar os alunos de situações concretas relacionadas à sustentabilidade. A organização de iniciativas como o projeto "Praia Limpa" e oficinas de produção de sabão e detergente a partir de óleo residual demonstra uma abordagem voltada para a resolução de problemas ambientais específicos e o incentivo a práticas sustentáveis no cotidiano. Essa abordagem pragmática também é evidenciada pela integração de ações ambientais em atividades no *campus*, como projetos de coleta de resíduos. A ênfase na sensibilização e no impacto das "pequenas ações" reflete o objetivo central da EA pragmática: capacitar os indivíduos a adotarem atitudes que contribuam para a resolução de problemas ambientais, promovendo mudanças práticas e imediatas. Notamos que os relatos de P5, P7, P8, P13 e P14 revelaram práticas pedagógicas que se alinhavam à EA pragmática, em consenso portanto, com a concepções de EA que mostraram adotar durante as entrevistas.

Identificamos práticas pedagógicas relacionadas à EA, e também *práxis* pedagógica no depoimento de P4, P6 e P10:

Em minha prática pedagógica, minha principal contribuição na disciplina tem sido provocar reflexão nos alunos. Tenho consciência de que, embora nem sempre consiga realizar todas as atividades ou projetos como gostaria, consigo criar momentos em que os alunos são tirados da passividade. Em cada atividade que proponho, o objetivo é que eles saiam da postura de apenas ouvir e, em vez disso, pensem criticamente e reflitam sobre o que estão aprendendo. Seja com um texto, um vídeo ou uma atividade prática, procuro sempre fazer com que eles questionem e se posicionem sobre as questões socioambientais, criando um ambiente em que eles possam relacionar o conhecimento teórico com a prática (P4, 2024).

Minha prática pedagógica é voltada para integrar teoria e prática, buscando sempre aproximar os alunos do contexto real e das questões socioambientais de forma concreta. Nas aulas de Educação Ambiental, priorizo atividades fora da sala, como visitas a comunidades e participação em projetos ambientais da cidade. Considero importante que os alunos experimentem o aprendizado em um ambiente mais amplo, onde possam interagir com diferentes realidades, incluindo outros alunos, servidores e membros da comunidade, provocando mudanças (P6, 2024).

Nas aulas, busco constantemente relacionar teoria e prática. Conduzo discussões com base em leituras de textos e vídeos, conectando conceitos teóricos à realidade dos alunos. Frequentemente, realizo visitas técnicas a comunidades ou propriedades rurais em colaboração com colegas de outras disciplinas, permitindo que os alunos compreendam como os temas discutidos se aplicam no cotidiano. Além disso, promovo debates que exploram a interação dos estudantes com seu meio ambiente, incentivando-os a questionar a relação de suas famílias com a Caatinga, por exemplo, e as mudanças que o desmatamento trouxe à sua comunidade e identidade (P10, 2024).

Os relatos de P4, P6 e P10 evidenciam conexões claras com a concepção de EA crítica, ao enfatizar a formação de sujeitos capazes de refletir, questionar e transformar as realidades socioambientais. No relato de P4, a preocupação em tirar os alunos da passividade e promover uma postura crítica em relação às questões ambientais reflete o objetivo central da EA crítica, formar cidadãos politicamente engajados, que não apenas compreendam os problemas ambientais, mas também sejam capazes de questionar suas causas estruturais e buscar soluções transformadoras. Essa abordagem se manifesta na utilização de diferentes recursos pedagógicos, como textos, vídeos e atividades práticas, que incentivam os alunos a se posicionarem e a relacionarem teoria e prática de forma reflexiva.

O relato de P6 reforça essa perspectiva ao priorizar atividades fora da sala de aula, como visitas a comunidades e participação em projetos ambientais, que ampliam o campo de aprendizado para além do espaço escolar. Essa prática pedagógica busca aproximar os alunos de realidades concretas, promovendo a interação com diferentes atores sociais e estimulando a reflexão crítica sobre as dinâmicas socioambientais. Ao provocar mudanças tanto no nível individual quanto no coletivo, essas experiências reforçam o compromisso da EA crítica com a transformação social e a justiça ambiental. Já o relato de P10 conecta teoria e prática por meio

de visitas técnicas e debates que exploram questões locais, como a relação dos estudantes com a Caatinga e os impactos do desmatamento em suas comunidades. Essa prática evidencia a preocupação em situar o aprendizado no contexto socioambiental dos alunos, permitindo-lhes compreender as inter-relações entre ambiente, cultura e identidade. Ao incentivar os estudantes a questionarem sua realidade e a refletirem sobre suas próprias vivências, P10 adota uma abordagem que se alinha ao objetivo da EA crítica de promover a conscientização e o protagonismo dos sujeitos na busca por mudanças estruturais e emancipatórias.

Dando continuidade a este mergulho, identificamos também que P5, apesar de relatar adesão à EA em suas práticas pedagógicas, não demonstrou muita intencionalidade e reflexão sobre as atividades propostas:

Na prática pedagógica, adoto métodos clássicos e recursos audiovisuais, como reportagens e vídeos, para contextualizar os temas ambientais e toco os conteúdos para frente (P5, 2024).

O relato de P5 evidencia uma prática pedagógica pautada por métodos tradicionais e recursos audiovisuais, como reportagens e vídeos, para contextualizar os temas ambientais. Contudo, a ausência de uma dimensão reflexiva e transformadora demonstrou uma fragilidade na *práxis* pedagógica. De acordo com Freire (1988), a *práxis* se define como a união indissociável entre reflexão e ação, sendo fundamental para que a educação contribua para a transformação da realidade. Nesse sentido, a abordagem descrita por P5, ao enfatizar o cumprimento linear de conteúdos, parece distanciar-se dessa concepção, pois, como destaca Freire, "não há transformação sem ação e reflexão sobre o que se faz" (Freire, 1988, p. 91).

Saviani (2011) reforça que a educação, enquanto prática social, só cumpre seu papel de transformação quando articula teoria e prática em um movimento dialético. A prática pedagógica descrita por P5, ao limitar-se à contextualização pontual dos temas ambientais, não promove uma relação crítica entre o saber e o fazer, o que dificulta a formação de sujeitos autônomos e críticos. Conforme Gadotti (2008), uma educação transformadora precisa estimular "a problematização da realidade vivida pelos educandos" (Gadotti, 2008, p. 44), algo que não se evidencia no relato analisado. Integrar a *práxis* pedagógica à prática de P5 exigiria, portanto, uma resignificação do papel do professor e dos recursos utilizados, de modo a fomentar nos estudantes a capacidade de questionar, refletir e agir em relação aos problemas ambientais. Destacamos aqui o entendimento de um outro professor, P9, que se alinha com as ideias de Freire (1988), Saviani (2011) e Gadotti (2008):

Em sala, vejo a ementa como uma base, mas não uma prisão. Muitas vezes, o aluno chega com lacunas que a ementa não contempla, o que torna necessário priorizar a realidade do aluno em detrimento do conteúdo prescrito. Afinal, nossa tarefa é superar a ementa, mas sem fingir que estamos educando apenas ao segui-la à risca (P9, 2024).

A partir das entrevistas, dois professores demonstraram um silenciamento da EA em suas práticas pedagógicas, P1 e P11. Esse silenciamento pode ser compreendido como a ausência de iniciativas, reflexões ou práticas que articulem de forma intencional e estruturada os princípios da EA em suas atividades de ensino, como pode ser observado nas memórias de P11:

Na minha prática, busco instigar o pensamento crítico e complexo nos alunos, fazendo com que eles reflitam sobre a realidade ao seu redor. Proponho trabalhos que eles realizam em forma de documentários e entrevistas, o que lhes permite vivenciar a **inclusão** e observar a importância de cada pessoa na sociedade. Acredito que ao dar sentido ao aprendizado e mostrar a conexão dele com a vida cotidiana, estou formando cidadãos mais conscientes e comprometidos com o coletivo [...] Como professora e pessoa com deficiência, **meu compromisso é com essa inclusão genuína**, que valoriza a totalidade do ser humano, pois ensinar para mim é também aprender, crescer e criar um impacto positivo na vida dos meus alunos (P11, 2024).

A fala de P11 revela um silenciamento em relação à EA, mesmo diante de uma prática pedagógica comprometida com valores fundamentais, como a inclusão e o pensamento crítico. Embora sua abordagem demonstre sensibilidade e comprometimento com questões sociais relevantes, como a inclusão e a valorização do ser humano em sua totalidade, não há menção explícita a práticas ou reflexões que conectem esses princípios às questões ambientais. Esse silenciamento pode ser entendido como uma invisibilidade da EA, não por descaso, mas pela ausência de articulação intencional entre os valores promovidos por P11 e as questões socioambientais, já que foi justamente esta docente que declarou que a EA não esteve presente em seu percurso formativo.

Como destaca Sauvé (2005), a EA tem uma perspectiva transversal, que abrange dimensões sociais, econômicas, culturais e ecológicas. O foco de P11 em práticas inclusivas e reflexivas demonstra alinhamento com valores que poderiam ser integrados   EA. No entanto, a ausência de menções a aspectos ambientais ou ecológicos limita o alcance de sua abordagem, restringindo a conexão entre as práticas pedagógicas e os desafios socioambientais contemporâneos. A formação de cidad es conscientes e comprometidos com o coletivo, destacada por P11, é um dos objetivos centrais da EA, que busca promover não apenas a consciência social, mas também a ecológica (Loureiro; Layrargues; Castro, 2011). A ausência da EA na prática pedagógica de P11 reflete uma lacuna recorrente no contexto educacional: a

dificuldade em integrar a perspectiva ambiental de forma interseccional com outras temáticas. Essa desconexão reforça a necessidade de ampliar a formação docente para que os educadores compreendam a EA como uma dimensão que transcende a ecologia e se relaciona intrinsecamente com questões sociais, como a inclusão e os direitos humanos. Dessa forma, práticas pedagógicas comprometidas com valores sociais poderiam ganhar ainda mais força ao incorporar reflexões e ações voltadas à sustentabilidade e à justiça ambiental.

O silenciamento da EA também foi evidenciado nas memórias de P1:

Minha trajetória tem sido predominantemente voltada para a gestão acadêmica, o que acabou limitando minha atuação em sala de aula e em projetos de pesquisa. Mas sempre ministrei palestras e seminários. A falta de tempo me impediu de liderar projetos de pesquisa nos moldes científicos tradicionais. [...] Se houver a oportunidade de integrar um grupo de pesquisa nessa linha (ambiental), com certeza gostaria de colaborar, mesmo que minha rotina de coordenação e gestão dificulte assumir a liderança em projetos e atividades relacionadas a isso (P1, 2024).

A fala de P1 evidencia uma EA silenciada, ao destacar que, apesar do interesse em integrar um grupo de pesquisa nessa área, sua trajetória tem sido predominantemente voltada para a gestão acadêmica, o que limitou sua atuação tanto em sala de aula quanto em projetos de pesquisa. P1 menciona que, embora se envolva com palestras e seminários, não há um envolvimento direto com a implementação de atividades e projetos com escopo nas questões socioambientais. Essa falta de ação direta, embora acompanhada de um desejo de colaborar futuramente, revela uma desconexão com a realidade da EA enquanto prática educativa contínua. O silenciamento se manifesta na ausência de ações estruturadas que articulem a abordagem das questões socioambientais no cotidiano da prática pedagógica de P1.

Além das lacunas da EA em suas práticas pedagógicas, P1 e P11 trazem um outro ponto em comum, ambos conduzem componentes curriculares que possuem ementa ampla e diversa. Trata-se do componente curricular “Educação, Diversidade e Cidadania”. Na quarta seção desta tese, já havíamos declarado com a efetividade da EA a partir desse componente curricular e as variações dele. Durante as entrevistas, nos deparamos com a percepção de P13 de que as ementas desses componentes curriculares não valorizam adequadamente todos os conteúdos, ficando muito a cargo da identidade profissional do professor que conduzirá as discussões, a determinação do que será silenciado e o que terá maior eco, conforme relato abaixo:

Hoje, leciono três disciplinas: Ética e Meio Ambiente, Humanidades e Cidadania, e Educação, Diversidade e Cidadania. As ementas das disciplinas de Humanidades e Cidadania e de Educação, Diversidade e Cidadania são bastante similares. Acredito que as ementas dessas disciplinas são amplas demais para o tempo disponível, o que prejudica a formação dos alunos. Por isso, estamos propondo uma revisão do PPC

(Projeto Pedagógico do Curso), com o objetivo de desmembrar e ajustar o conteúdo para uma abordagem mais aprofundada. [...] noto que a discussão sobre educação ambiental acaba sendo secundária, especialmente em disciplinas como Humanidades e Cidadania e Educação, Diversidade e Cidadania (P13, 2024).

O trabalho docente na educação superior é complexo e abrangente, envolvendo não apenas a troca de conhecimentos em sala de aula, mas também a realização de atividades que extrapolam o âmbito do ensino tradicional. Nesse contexto, consideramos fundamental analisar também a atuação desses professores em diferentes esferas que compõem sua prática acadêmica, incluindo sua participação em projetos de pesquisa que ampliem as reflexões e ações relacionadas à EA. Além disso, voltamos nosso olhar para as atividades de extensão, que possibilitam uma conexão direta entre a universidade e a sociedade, promovendo o diálogo entre saberes e a aplicação prática dos princípios da EA em diferentes comunidades e contextos. Por fim, buscamos compreender como a participação desses docentes em grupos de pesquisa contribui para o avanço do campo da EA, ao fomentar a produção de conhecimento crítico e interdisciplinar e o fortalecimento de redes de colaboração acadêmica. Essas dimensões complementares revelam como a atuação docente transcende as barreiras institucionais, assumindo um papel transformador e articulador de novas perspectivas educativas e sociais.

Durante as entrevistas realizadas com os 15 professores participantes da pesquisa, nenhum deles relatou envolvimento em projetos de pesquisa especificamente relacionados à EA. Apesar disso, observamos que a maioria dos professores (9 dos 15) trouxe memórias sobre sua participação em projetos e/ou atividades de extensão, indicando uma presença significativa de ações voltadas à interação com a comunidade e aplicação prática de conhecimentos. Durante a análise, identificamos a existência de projetos de extensão desenvolvidos por alguns professores que refletem diferentes concepções de EA. Esses projetos abrangem abordagens variadas, desde práticas voltadas à conscientização ambiental e ações conservacionistas até iniciativas que dialogam com perspectivas críticas, envolvendo reflexões sobre justiça social, sustentabilidade e cidadania. Essa diversidade evidencia a pluralidade de entendimentos e práticas relacionadas à EA no contexto da atuação docente, ampliando o alcance e as possibilidades de sua aplicação na formação acadêmica e social.

Observamos nos relatos de participação de projetos/ atividades de extensão de P2, P7, P15, uma aproximação com as concepções de EA mais conservadoras:

Quanto aos projetos de pesquisa e extensão, trabalhei com alguns ligados ao aproveitamento do óleo residual, onde capacito alunos a fazer sabão e detergente. Há uma aula em que ensino os alunos a fazer sabão, e esse projeto também é voltado para a comunidade, especialmente para donos de barracas de praia e pequenos restaurantes.

No meu mestrado, trabalhei com conscientização ambiental com a comunidade de pescadores, discutindo a importância de cuidar do meio ambiente e respeitar as medidas de conservação dos recursos locais, como o caranguejo e o aratu, para que a própria matéria-prima de seus produtos seja preservada (P2, 2024).

Atualmente, minha dedicação está em um projeto de sustentabilidade dentro do IFS, chamado TARS (Tecnologia a Favor da Ressignificação da Sustentabilidade). Teve uma etapa inicial que envolveu diversas lives e entrevistas inspiradoras, como a da empresa Papel Semente, que produz cartões e papéis que podem ser plantados. Mantenho esse projeto há dois anos. Crio postagens no Instagram, com reflexões e provocações sobre sustentabilidade e empatia. Além disso, tinha um ponto de coleta de recicláveis na escola, incentivando a prática sustentável entre os alunos. Esse projeto, tanto no digital quanto no ambiente escolar, é uma forma de trazer esses valores para a prática cotidiana. Atualmente, estou em contato com pessoas ligadas ao ODS e ao IBGE, buscando parcerias para conseguir apoio financeiro. Também firmei uma parceria com a escola CCPA, onde será implementado um ponto de coleta para que os alunos levem papel reciclável de casa (P7, 2024).

Mas atualmente, com alunos engajados e motivados, vejo o valor da extensão. Em parceria com um estudante e uma colega de trabalho, estamos trabalhando um projeto de educação inclusiva e sustentabilidade através do uso de papel reciclado, o que tem sido um aprendizado significativo para todos os envolvidos, principalmente para os estudantes com necessidades específicas, nosso público-alvo (P15, 2024).

Os relatos de P2, P7 e P15 revelam importantes contribuições dos projetos de extensão desenvolvidos, mas também apontam fragilidades que merecem atenção para o fortalecimento das práticas relacionadas à EA. Uma das principais potencialidades identificadas nos relatos é o impacto social das ações desenvolvidas. Contudo, é fundamental promover uma maior articulação entre as dimensões práticas e reflexivas, bem como ampliando o alcance e a integração das ações com as comunidades e os contextos sociais mais amplos. Assim, esses projetos podem se consolidar como instrumentos ainda mais eficazes na promoção de uma EA que seja, ao mesmo tempo, crítica e emancipadora.

Durante a análise dos relatos, identificamos a participação de alguns professores em projetos de extensão com um claro escopo voltado à EA Crítica, conforme depoimentos de P9 e P10:

Além das aulas, tenho colaborado em projetos de extensão como o Vozes de Manguezal, um documentário feito em conjunto com alunos e a professora Márcia Santos do que traz o olhar das marisqueiras sobre o mangue, além de atuar em outras ações do Projeto Ecotech do IFS. Isso reforça minha prática de ensino voltada para a desconstrução das divisões disciplinares e o envolvimento dos alunos em questões reais (P9, 2024).

Particpei de diversos projetos de pesquisa e extensão ao longo de minha carreira. Entre os mais recentes, destaco um programa de rádio em parceria com a Universidade Federal de Sergipe (UFS), intitulado *Do Campus para o Campo*, voltado para a população rural, no qual discutimos temas como agricultura sustentável e preservação de abelhas. Além desse projeto, desenvolvi um podcast intitulado *Patifeiros*, onde debatíamos temas de saúde pública, como o Sistema Único de Saúde (SUS) e a vacinação (P10, 2024).

Esses projetos se destacam por promoverem reflexões aprofundadas sobre as relações entre meio ambiente, sociedade e justiça social, indo além de práticas conservadoras e comportamentais. Por meio de abordagens interdisciplinares e participativas, essas iniciativas têm como objetivo estimular a transformação social, questionar estruturas de poder e fortalecer o engajamento cidadão em prol da sustentabilidade e da equidade.

P6 destacou sua participação no seguinte projeto de extensão e iniciativas relevantes no *campus* Aracaju do IFS:

Estou envolvida em projetos de extensão e iniciativas como o Comitê de Gestão de Resíduos Sólidos no *campus* Aracaju, onde estamos implementando a coleta seletiva e promovendo um projeto de acolhimento de animais abandonados (P6, 2024).

O Comitê de Gestão de Resíduos Sólidos apresenta um escopo mais amplo do que ações de coleta seletiva isoladas, pois envolve uma gestão integrada que pode incluir EA, planejamento estratégico e articulação com diferentes setores da comunidade acadêmica e externa. Essa abrangência tem o potencial de promover reflexões sobre consumo, sustentabilidade e responsabilidade coletiva, alinhando-se a práticas que vão além da mera operacionalização do descarte adequado. Todavia, não foi possível determinar com clareza se as ações do comitê seguem uma abordagem conservadora ou crítica de EA. Essa definição depende diretamente do enfoque e das discussões promovidas pelo grupo, ou seja, se as ações estão voltadas exclusivamente para mudanças comportamentais práticas (conservadora) ou se promovem debates e reflexões críticas sobre as causas estruturais dos problemas ambientais e sociais (crítica). Assim, o impacto transformador das atividades do comitê estará relacionado à profundidade com que essas dimensões são trabalhadas nas iniciativas desenvolvidas.

Identificamos também, um relato de participação em projetos, nos quais a EA se configurou de forma transversal, conforme fala de P8:

Em projetos de pesquisa, atuei por cerca de oito anos com a CAPES no PIBID, focando em metodologias para o ensino de Química. No IFS, também desenvolvi um projeto de extensão com financiamento da Petrobras sobre corrosão e participei de um projeto premiado de descarte adequado de resíduos em laboratório, em que ficamos entre os três melhores trabalhos do estado de Sergipe (P8, 2024).

Esses projetos, desenvolvidos em contextos diversos, incorporaram a EA como um eixo articulador que permeia diferentes temáticas e práticas pedagógicas, promovendo reflexões interdisciplinares e conectando questões ambientais, sociais e culturais. O relato evidencia

como a transversalidade da EA pode potencializar ações educativas, ampliando seu alcance e impacto na formação de estudantes e na conscientização das comunidades envolvidas.

No que diz respeito à vinculação a grupos de estudo e pesquisa, todos os professores, com exceção de P1, estão associados a pelo menos um grupo. Contudo, apenas quatro docentes mencionaram participação em grupos de estudo e pesquisa cujas temáticas se relacionam diretamente com a sustentabilidade. Esses professores e seus respectivos grupos são: P5 e P6 – Grupo de Pesquisa em Saneamento Ambiental (GPSA/IFS), P9 – Grupo de Pesquisa em Energias Renováveis (GPER/IFS), P15 – Grupo de Pesquisa em Meio Ambiente e Sociedade (GPMAS/IFS). Essa distribuição evidencia que, embora haja envolvimento em atividades acadêmicas complementares, a conexão direta com a sustentabilidade e a EA nos grupos de pesquisa é mais restrita, limitando-se a uma parcela específica dos docentes. Esse cenário aponta para a necessidade de ampliar as discussões e incentivos para a incorporação da EA e da sustentabilidade nas diferentes frentes de atuação docente, incluindo pesquisa, extensão e formação continuada.

Além de analisar o trabalho docente no âmbito das práticas pedagógicas e nos projetos de extensão e pesquisa, buscamos compreender a atuação dos professores que conduzem componentes curriculares relacionados à EA no Ensino Superior do IFS em contextos que extrapolam o ambiente acadêmico. Essa análise inclui a participação desses docentes em comitês e comissões como representantes da sociedade civil em prol da sustentabilidade. Ao investigar essas experiências, pretendemos identificar como a atuação docente em contextos sociais mais amplos pode contribuir para a consolidação de uma identidade profissional que articule o papel de educador com o de agente transformador, promovendo ações alinhadas aos princípios da sustentabilidade e da justiça socioambiental, conforme memórias de P3 e P6:

Faço parte do comitê de resíduos sólidos do *campus* Aracaju e **participo do projeto Praia Limpa, um programa internacional de limpeza de praias que envolve diversas parcerias, incluindo a Fundação Projeto Tamar e outras instituições** (P3, 2024).

**Desenvolvi o projeto "Recicle Óleo" no bairro Jabotiana** em 2016, que instalou um ecoponto para coleta de óleo de cozinha e gerou benefícios ambientais, econômicos e sociais, impactando positivamente a comunidade. **Também participei de um diagnóstico dos canais de drenagem de Aracaju** em parceria com o laboratório de saneamento, monitorando pontos críticos e identificando os problemas de contaminação dos cursos d'água [...] **atualmente, sou a representante titular do IFS na Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental de Sergipe (CIEASE)** (P6, 2024).

A atuação nesses espaços, que destacamos em negrito, revela um engajamento que vai além do papel tradicional de educador, evidenciando o compromisso com questões socioambientais e a busca por influenciar políticas públicas, práticas comunitárias e processos decisórios em esferas externas à instituição de ensino. A participação de P3 no programa Praia Limpa, um projeto de limpeza de praias, destaca uma atuação em rede, com parcerias importantes, como a Fundação Projeto Tamar. Essas iniciativas evidenciam um compromisso com a preservação ambiental e com o fortalecimento de ações coletivas para a mitigação de impactos ambientais, com um enfoque em conscientização e práticas sustentáveis.

O envolvimento de P6 na liderança do projeto "Recicle Óleo", que trouxe benefícios ambientais, econômicos e sociais para a comunidade de Jabotiana, um bairro do município de Aracaju, reflete a importância da aplicação prática dos conceitos de EA para resolver problemas locais, ao mesmo tempo em que promove o engajamento da comunidade. Além disso, o diagnóstico realizado sobre os canais de drenagem de Aracaju demonstra uma abordagem técnica e crítica sobre as questões ambientais urbanas, trabalhando para a identificação e solução de problemas de contaminação. Por sua vez, o fato de P6 ser representante titular do IFS na Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental de Sergipe (CIEASE) também é uma evidência clara de sua participação ativa em esferas de decisão sobre políticas públicas ambientais, reforçando seu papel como sujeito ecopolítico. Essa atuação evidencia uma construção da identidade profissional docente que vai além da sala de aula, e que se articula com práticas sociais e políticas em prol da sustentabilidade e da transformação social.

Esses relatos, portanto, são exemplares do tipo de atuação docente que integra a teoria e a prática da EA, independente da concepção adotada, sendo fundamentais não apenas para a educação formal, mas também para a formação de sujeitos conscientes, críticos e propositivos, alinhados a uma agenda de sustentabilidade.

Nas subseções anteriores, nosso interesse foi voltado para compreender como os diversos elementos e experiências dos professores se correlacionavam com a construção da identidade docente, particularmente no contexto da EA. A partir dessa base, agora avançamos para entender como essa identidade docente influencia o trabalho realizado pelos professores, em suas práticas pedagógicas e suas ações fora do ambiente acadêmico, como projetos de extensão, participação em comitês e comissões.

A identidade docente, conforme destaca Tardif (2002), é uma construção que não se dá apenas no espaço da sala de aula, mas também se alimenta das experiências vividas, das interações com a sociedade e das concepções que o docente tem sobre sua profissão e sobre o papel que desempenha na sociedade. Nesse sentido, a identidade profissional docente está

intimamente ligada às escolhas que os professores fazem sobre como atuar em projetos que abordem questões relacionadas à sustentabilidade. Essas escolhas e as práticas desenvolvidas refletem não só a formação acadêmica dos professores, mas também suas experiências de vida e a percepção sobre seu papel transformador na sociedade.

Em linha com essa concepção, a identidade docente, para Sacristán (1999), também é construída a partir da ação do professor, das tensões e desafios que ele enfrenta na prática pedagógica. Ou seja, a forma como o professor encara e lida com os conflitos entre sua formação, as exigências do sistema educacional e os contextos sociais nos quais está inserido, influencia diretamente a maneira como ele se posiciona e exerce seu papel docente. Os relatos de professores como P6 e P3 evidenciam como a atuação fora da sala de aula, em espaços como comitês, comissões e projetos diversos relacionados à sustentabilidade, contribui para o fortalecimento de uma identidade docente que se articula com a prática de uma educação crítica e transformadora, que busca, por meio da EA, não só a mudança de hábitos individuais, mas também a reflexão sobre as estruturas que geram os problemas socioambientais.

Portanto, compreender como a identidade docente influencia o trabalho docente implica, também, refletir sobre como os professores, ao se engajar em práticas de EA, tanto dentro quanto fora da sala de aula, constroem e renovam suas identidades. Essa relação é complexa e heterogênea, envolvendo desde as concepções de EA até a capacidade dos professores de integrar suas experiências e ações em prol de uma educação mais crítica e conscientizadora. As experiências desses professores, ao se engajarem em projetos concretos, ilustram como essa identidade em constante construção impacta diretamente o trabalho pedagógico e a atuação docente em diversas esferas.

### **5.3 Do fundo às margens: respostas às inquietações da pesquisa**

Após mergulhar nas profundezas das histórias e memórias docentes e explorar os ecos e silêncios que configuram as suas identidades, esta subseção é dedicada a apresentar as respostas que emergem das inquietações que guiaram esta investigação. Aqui, buscamos retornar à superfície, articulando os achados da pesquisa com os objetivos específicos e geral estabelecidos no início deste trabalho.

A partir da análise das memórias, experiências e trabalho dos professores, as respostas às perguntas de pesquisa ganham forma. Nesse movimento de retorno, do fundo às margens, as conexões entre os elementos investigados tornam-se mais evidentes, permitindo reflexões sobre as demandas histórico-políticas para a EA no Ensino Superior e o papel das identidades

profissionais docentes nesse contexto. Este é, portanto, um momento de síntese, mas também de abertura. As respostas apresentadas não encerram o processo investigativo; pelo contrário, iluminam novas possibilidades de compreensão e diálogo, reafirmando o caráter dinâmico e heterogêneo da construção da identidade docente.

Iniciaremos essa síntese a partir dos objetivos específicos, passando pelo objetivo geral e por fim, analisando se os resultados obtidos nesta pesquisa validam ou refutam a tese proposta.

### *5.3.1 Demandas curriculares relacionada à Educação Ambiental, a partir do contexto ecológico, no Ensino Superior do IFS*

A análise das demandas curriculares relacionadas à EA no contexto ecológico no Ensino Superior do IFS foi apresentada na quarta seção desta tese. A partir da análise das ementas dos componentes curriculares nos diversos *campi* do IFS, observamos tanto avanços quanto lacunas significativas na forma como a EA é abordada, revelando as complexidades dela no processo formativo.

Primeiramente, constatamos que a EA está presente em todos os campi do IFS, refletindo um avanço importante no reconhecimento da relevância desse processo formativo no Ensino Superior. No entanto, essa presença nem sempre se traduz em uma abordagem abrangente e consistente. A ausência de componentes curriculares de EA em alguns cursos, como Engenharia Civil, Sistemas de Informação e Tecnologia em Alimentos, é um ponto crítico. Essa lacuna evidencia a necessidade urgente de incluir a EA de forma mais explícita e aprofundada, especialmente em cursos que formam profissionais com grande impacto no desenvolvimento de soluções para problemas socioambientais, como os engenheiros e os técnicos da área de alimentos.

Outro aspecto importante identificado foi a replicação de ementas em diversos cursos, o que muitas vezes resulta em uma abordagem superficial da EA, sem a devida fundamentação teórica ou prática. Isso é evidenciado pela falta de bibliografia específica relacionada à EA nas ementas de componentes curriculares em cursos como Licenciatura em Matemática, Engenharia Elétrica, Arquitetura e Urbanismo, entre outros. A repetição de componentes sem a devida contextualização reflete uma visão reducionista da EA, que a limita a um requisito formal, sem considerar seu potencial transformador e crítico. Como Guimarães (2004) aponta, é essencial ir além de uma EA pontual e descontextualizada, avançando para uma abordagem crítica que desafie os alunos a refletirem sobre as interações entre sociedade, natureza e as implicações políticas e culturais dessas relações.

Além disso, a pesquisa revelou que a não oferta de componentes optativos de EA, como no caso dos cursos de Ciência da Computação e Arquitetura e Urbanismo, representa uma oportunidade perdida para aprofundar o conhecimento dos alunos nas questões socioambientais e compromete a formação integral dos estudantes e limita a possibilidade de construção de uma consciência crítica e ecopolítica, essencial para o exercício da cidadania e para o enfrentamento dos desafios ambientais globais.

Ao analisar as ementas, observamos também que, embora algumas delas tragam a EA em seu conteúdo programático, não foi possível identificar de forma clara qual concepção de EA está sendo seguida. A falta de clareza sobre se a EA adotada nas ementas se aproxima da abordagem crítica ou conservacionista revela uma necessidade de revisão curricular, para que a EA seja tratada de maneira mais consistente e integrada ao projeto pedagógico do IFS.

A partir desses resultados, concluímos que as demandas curriculares relacionadas à EA no IFS são amplas e urgentes. É necessário revisar as ementas dos componentes curriculares, incorporando de maneira mais interdisciplinar e prática a EA, de modo a promover uma formação que prepare os alunos para se tornarem sujeitos críticos e ecopolíticos. A revisão e reestruturação do currículo, com a inclusão efetiva da EA como um processo formativo contínuo e profundo, contribuirá para que o IFS cumpra seu papel de promover uma educação que, além de formar profissionais para o mercado de trabalho, também os capacite a atuar como agentes de transformação socioambiental.

### *5.3.2 Concepções de Educação Ambiental adotadas e as suas possíveis influências na construção da identidade profissional de professores*

A análise das concepções de EA adotadas pelos professores que coordenam componentes curriculares no Ensino Superior do IFS foi apresentada na subseção 5.2.3 desta tese e revela um panorama diverso de concepções, influenciadas por trajetórias formativas, motivação para a docência, presença ou ausência da EA no processo formativo, pelas experiências profissionais e pelas visões teóricas que mobilizam em suas práticas educacionais. A partir dos resultados obtidos, podemos observar a predominância da macrotendência pragmática, com 9 dos 15 docentes adotando essa abordagem, seguida pela concepção crítica (5 docentes) e pela conservacionista (1 docente). Este padrão sugere que as concepções de EA não apenas variam entre os docentes, mas também desempenham um papel crucial na construção de suas identidades profissionais.

A macrotendência pragmática, predominante entre os docentes investigados, manifesta-se em abordagens centradas na sustentabilidade enquanto prática individual e comportamental. Os professores que adotam essa concepção têm uma relação com o meio ambiente pautada por atitudes cotidianas de cuidado, como o uso de sacolas reutilizáveis, a redução do consumo de recursos e a conscientização sobre os impactos ambientais das ações diárias. Essa abordagem reflete uma visão instrumental da EA, que enfatiza mudanças de hábitos e responsabilidades individuais, alinhando-se ao modelo neoliberal que, desde os anos 1990, tem privilegiado práticas sustentáveis sem necessariamente questionar as estruturas sociais e econômicas que sustentam a crise ambiental. A predominância dessa abordagem no IFS sugere que os professores internalizam e reproduzem essa visão em sua prática pedagógica, direcionando suas aulas e experiências educacionais para um entendimento pragmático e individualista da sustentabilidade.

Por outro lado, a macrotendência crítica, embora minoritária, evidencia uma compreensão mais ampla e transformadora da EA. Docentes que se alinham a essa concepção buscam integrar reflexões sobre desigualdade socioambiental, relações de poder e justiça ambiental em suas práticas pedagógicas. A crítica à abordagem dominante, que frequentemente foca em ações individuais e comportamentais, é um dos principais pontos dessa abordagem. Professores que adotam essa visão defendem que a responsabilidade ambiental deve ser compartilhada por empresas, governos e toda a sociedade, e não apenas pelos indivíduos. Isso revela um engajamento político-pedagógico mais profundo, que visa não apenas a transformação dos hábitos, mas também a desconstrução de sistemas de dominação e a promoção de justiça socioambiental. A presença dessa concepção, ainda que menor, demonstra que há um esforço para ampliar as discussões e reflexões sobre a crise ambiental no contexto educacional, promovendo uma abordagem crítica e contra hegemônica no Ensino Superior.

A concepção conservacionista, por sua vez, apareceu em menor intensidade, sendo representada por apenas um docente. Essa visão, que enfatiza a preservação dos espaços naturais e a conexão afetiva com a natureza, reflete uma abordagem mais tradicional da EA, que valoriza práticas de preservação ambiental baseadas no cuidado com a natureza e na proteção de áreas naturais. Embora menos presente, essa abordagem ainda contribui para o entendimento de como os docentes se relacionam com o meio ambiente, sobretudo por meio de práticas individuais voltadas à proteção da natureza e à valorização de espaços naturais.

Um aspecto relevante que emergiu da análise dos discursos foi a presença de docentes que, apesar de não terem recebido formação explícita em EA, ainda assim adotam concepções pragmáticas em sua prática educativa. Isso indica que a EA pode ser incorporada de maneira

tácita, influenciada por experiências informais e pela interação com o ambiente acadêmico, mesmo na ausência de uma abordagem formal ou estruturada. Essa constatação revela que a formação contínua, seja através de experiências pessoais ou através do ambiente universitário, desempenha um papel crucial na construção da identidade docente na área de EA.

Portanto, as concepções de EA adotadas pelos docentes do IFS influenciam diretamente a construção de suas identidades profissionais. A predominância da macrotendência pragmática sugere uma identidade docente centrada em práticas de conscientização e mudanças individuais de comportamento, com pouca ênfase nas transformações estruturais necessárias para enfrentar a crise ambiental. Contudo, a presença da concepção crítica, ainda que minoritária, aponta para a construção de identidades profissionais mais reflexivas, que buscam problematizar as relações de poder e as desigualdades sociais associadas às questões ambientais. Essa diversidade de abordagens sublinha a importância de uma formação docente que vá além das práticas superficiais de sustentabilidade, incentivando a reflexão crítica sobre as interconexões entre educação, sociedade e meio ambiente. Em suma, as concepções de EA adotadas pelos professores contribuem para a construção de suas identidades profissionais e, ao mesmo tempo, influenciam diretamente a forma como a EA é abordada e vivenciada no contexto do Ensino Superior do IFS.

### *5.3.3 Indícios de construção do sujeito ecológico e as suas possíveis influências na construção da identidade profissional de professores*

A análise dos resultados da pesquisa, apresentados na subseção 5.2.4, revela a complexidade da construção do sujeito ecológico entre os professores do IFS, evidenciando múltiplos trajetos, experiências e formas de engajamento com as questões socioambientais. O conceito de sujeito ecológico, conforme delineado por Layrargues (2020), está intrinsecamente ligado à atuação consciente e transformadora frente às questões socioambientais e políticas, com a EA desempenhando um papel fundamental na formação desse perfil. Porém, como demonstrado nas entrevistas, essa construção não ocorre de maneira uniforme, e os indícios da formação de um sujeito ecológico são heterogêneos, com diferentes graus de manifestação.

Nos relatos dos docentes, a identificação de indícios de construção do sujeito ecológico se dá por meio de experiências que conectam práticas de sensibilização socioambiental, engajamento político e participação em movimentos sociais. Professores como P6 e P9 apresentam traços claros de um sujeito ecológico em construção, ou formação, ao articular a

pauta socioambiental com movimentos políticos e ações de mobilização social. A militância política explícita, como a atuação em partidos e movimentos em favor da sustentabilidade, demonstra um envolvimento que vai além da prática educacional, configurando uma identidade eco-cidadã que integra a luta pela sustentabilidade com um engajamento político-partidário. No entanto, essa forma de atuação não é a única possível, e a pesquisa revela outras formas de construção do sujeito ecológico, como no caso de P10, que articula a sustentabilidade com questões étnico-raciais, ou de P4, que, embora não atue diretamente em movimentos sociais, se engaja em discussões e debates, buscando conscientizar através de outras plataformas, como as redes sociais.

A análise também aponta para a diversidade de formas de inserção da EA e da ecológica no cotidiano dos professores. Enquanto alguns docentes compartilham uma relação mais explícita com a militância socioambiental, outros o fazem de maneira mais sutil, com ações individuais e pontuais, como o apoio a projetos comunitários e a conscientização sobre práticas sustentáveis. Esse engajamento pode ser entendido como uma manifestação da identidade profissional docente que, embora não totalmente consolidada como ecológica, se conecta com questões ambientais de maneira significativa. Nesse contexto, professores como P8 e P11 que até indicam um envolvimento com questões socioambientais, mas suas ações permanecem limitadas a um campo individual e mais restrito, sem necessariamente se configurar em um posicionamento ecológico.

Por outro lado, também existem casos em que a construção do sujeito ecológico parece ausente ou ainda em processo de definição. Relatos como o de P7, que se identifica com pautas de direita e não faz conexões explícitas com questões socioambientais, demonstram que, para alguns docentes, as questões ambientais ainda não se configuram como uma prioridade central em suas trajetórias profissionais. Essa ausência de vínculo com a ecológica pode ser vista como um desafio para a formação de uma identidade docente mais voltada para a sustentabilidade e a justiça socioambiental.

Em síntese, os indícios de construção do sujeito ecológico nas trajetórias dos professores do IFS são variados e refletem diferentes estágios de engajamento com as questões ambientais e sociais. Enquanto alguns docentes já incorporam essas questões em suas práticas pedagógicas e militantes de forma explícita, outros ainda estão no processo de construção dessa identidade, o que demonstra a complexidade da formação do sujeito ecológico no Ensino Superior. Essas diferenças ressaltam a importância de promover espaços de reflexão e formação contínua, capazes de ampliar a compreensão da EA como uma prática que transcende a sala de aula e se articula com as dinâmicas sociais e políticas contemporâneas.

### 5.3.4 *Experiências e atuação profissional relacionada à Educação Ambiental*

A análise das experiências e atuações profissionais dos docentes no contexto da EA no IFS, foi apresentada na subseção 5.2.5 e revela um panorama diversificado, refletindo as diferentes abordagens, intencionalidades e práticas pedagógicas adotadas ao longo do tempo. As narrativas colhidas nas entrevistas, baseadas na História Oral, mostram como a EA tem sido integrada de forma distinta na atuação docente, abrangendo tanto práticas explícitas como transversais, e revelando tensões, desafios e possibilidades de fortalecimento dessa perspectiva no Ensino Superior.

A atuação de 10 dos 15 docentes entrevistados está intimamente conectada à EA, com destaque para a aplicação de práticas pedagógicas alinhadas à inserção de questões socioambientais no ensino. A utilização de estratégias como o enfoque teórico, tecnologias digitais, e atividades práticas como visitas técnicas e projetos aplicados exemplificam como a EA pode ser abordada de maneiras que buscam sensibilizar e engajar os alunos com temas relacionados à sustentabilidade, ecopolítica e transformação social. Essas estratégias, quando bem implementadas, ampliam a compreensão da EA como uma ferramenta não apenas de preservação ambiental, mas como um processo de formação crítica e emancipatória dos sujeitos.

No entanto, a análise também revelou que as concepções de EA adotadas pelos professores divergem entre si, influenciadas por suas trajetórias profissionais e vivências pessoais. Para alguns, a EA é tratada como uma ferramenta pragmática, voltada para a resolução de problemas ambientais imediatos e tangíveis, como no caso dos projetos de "Praia Limpa" e oficinas de produção de sabão e detergente a partir de óleo residual. Esses projetos estão ancorados em ações práticas que visam estimular atitudes sustentáveis no cotidiano dos alunos, mostrando uma relação direta com a aplicação de princípios da EA pragmática, que se concentra no desenvolvimento de soluções ambientais e na capacitação para agir em contextos locais.

Por outro lado, outros professores adotam uma abordagem mais crítica, que vai além da mera aplicação de soluções práticas, buscando formar sujeitos capazes de refletir sobre as questões socioambientais de maneira transformadora. As práticas pedagógicas de EA crítica, como as observadas nos relatos de P4, P6 e P10, indicam uma preocupação com a formação de cidadãos politicamente engajados, capazes de questionar as causas estruturais dos problemas ambientais e agir para promover mudanças sociais e ambientais significativas.

Contudo, nem todos os relatos demonstram uma intencionalidade clara em relação à EA. O depoimento de P5, por exemplo, revela uma adesão à EA sem, contudo, evidenciar uma reflexão profunda sobre as atividades propostas. O uso de recursos audiovisuais e a abordagem superficial dos temas ambientais indicam uma prática pedagógica mais tradicional, sem um compromisso explícito com a transformação das práticas de ensino ou a conscientização crítica dos alunos sobre as questões socioambientais. Esse padrão é também visível nos relatos de P1 e P11, que indicam um silenciamento da EA, caracterizado pela ausência de iniciativas pedagógicas intencionais que articulem a EA de maneira estruturada. Esse silenciamento pode ser interpretado como uma falta de inserção da temática nos componentes curriculares ou uma resistência em abordar a EA como um princípio transversal e essencial para a formação dos alunos.

Portanto, ao analisarmos as experiências e a atuação profissional relacionada à EA, fica evidente que a forma como os docentes lidam com essa questão varia amplamente, e é influenciada por suas concepções pessoais de educação, por suas formações acadêmicas e por demandas institucionais. As práticas pedagógicas identificadas ao longo da pesquisa oferecem um quadro heterogêneo da EA no IFS, revelando tanto avanços na incorporação de práticas educacionais inovadoras e críticas quanto limitações que ainda precisam ser superadas para garantir que a EA se constitua como um princípio estruturante da educação superior. A pesquisa também sugere que o fortalecimento da EA no IFS passa pela reflexão contínua dos professores sobre suas práticas pedagógicas e pela criação de estratégias mais consistentes de articulação entre teoria, prática e reflexão crítica no contexto da EA.

O trabalho docente no Ensino Superior, especificamente no contexto da EA, se revela não apenas em suas práticas pedagógicas, mas também na participação ativa em projetos de extensão, pesquisa e comissões externas, desempenhando um papel crucial na consolidação e disseminação dos princípios da sustentabilidade. A análise das experiências profissionais dos professores participantes desta pesquisa evidenciou que, apesar de não haver, dentro da nossa colônia, docentes com envolvimento direto em projetos de pesquisa focados exclusivamente na EA, muitos se dedicam a iniciativas de extensão que integram questões ambientais de forma prática e engajada, com impactos diretos nas comunidades e contextos sociais.

Além disso, a participação em comitês e comissões externas, como o Comitê de Gestão de Resíduos Sólidos (IFS) e o programa Praia Limpa, mencionados por P3 e P6, reflete o compromisso dos docentes com a sustentabilidade, não apenas no âmbito acadêmico, mas também na aplicação prática em contextos sociais mais amplos. A atuação desses professores como representantes da sociedade civil em iniciativas coletivas, em colaboração com outras

instituições, é uma manifestação de sua identidade profissional como educadores e agentes de transformação social. O envolvimento de P6 na CIEASE é um exemplo de como o docente pode contribuir diretamente para o avanço da EA em nível estadual, promovendo o alinhamento das políticas educacionais e ambientais com os princípios da sustentabilidade.

Ainda que esses docentes não estejam diretamente envolvidos em projetos de pesquisa voltados para a EA, a participação em grupos de pesquisa como o GPSA/IFS, GPER/IFS e GPMAS/IFS, conforme relatos de P5, P6, P9 e P15, evidencia um movimento de inserção da EA e da sustentabilidade nos diversos campos do saber. No entanto, a presença mais restrita de docentes nesses grupos de pesquisa revela a necessidade de uma maior integração da EA nos processos acadêmicos, incentivando o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares que conectem os campos de estudo à realidade socioambiental.

Por fim, a análise das experiências profissionais dos docentes envolvidos com a EA no IFS aponta para a relevância da integração de projetos de pesquisa e extensão, com a necessária reflexão crítica e prática pedagógica voltada para a formação de um cidadão consciente e comprometido com a justiça socioambiental. É evidente que, embora a atuação docente esteja, em muitos casos, centrada na aplicação prática de princípios ambientais, existe um potencial significativo para a ampliação do alcance da EA por meio de uma abordagem mais crítica e transformadora, que envolva tanto os estudantes quanto as comunidades em processos educativos interdisciplinares, reflexivos e socialmente engajados.

### *5.3.5 Influência da identidade profissional docente no trabalho dos professores*

O objetivo geral desta pesquisa, que visa compreender a influência da identidade profissional docente no trabalho dos professores que atuam no ensino de componentes curriculares relacionados à EA em cursos superiores do IFS, revela-se de forma articulada e profunda a partir das análises realizadas nas entrevistas com os docentes participantes. A resposta à inquietação desse objetivo geral, foi sendo revelada ao longo da pesquisa e, pouco a pouco, foi sendo evidenciada a partir das respostas aos objetivos específicos.

Entendemos que o trabalho docente, no contexto da EA, não se limita apenas à troca de saberes em sala de aula, mas se expande para diferentes esferas, como projetos de pesquisa e extensão, participação em comitês e comissões e articulação com a sociedade civil. Esses elementos formam uma rede de práticas que refletem e influenciam diretamente a identidade profissional dos docentes, moldando suas abordagens pedagógicas e suas ações no campo da EA.

A pesquisa destacou a presença significativa de docentes envolvidos em projetos de extensão, com enfoques variados, que vão desde práticas de conscientização ambiental mais tradicionais até iniciativas que buscam promover uma EA crítica, que abrange questões como justiça social, sustentabilidade e cidadania. A atuação desses professores em projetos de extensão é claramente influenciada por sua identidade profissional, que, por sua vez, é constituída por sua formação acadêmica, presença ou ausência da EA nessa formação, motivação para a docência, concepções de EA adotadas, experiências anteriores, convicções pessoais e interações com seus alunos e a comunidade. A identidade do docente, portanto, está intrinsecamente conectada ao seu papel como educador e como agente transformador dentro e fora do ambiente acadêmico.

Além disso, a investigação revelou que, embora esses professores não tenham se envolvido diretamente em projetos de pesquisa voltados especificamente à EA, há uma presença de práticas e projetos que, de forma transversal, incorporam conceitos e práticas de sustentabilidade e EA, ampliando o alcance dessa atuação.

Essa tessitura, composta por diferentes dimensões da atuação do professor, como a pesquisa, a extensão, a participação em comissões e comitês e a integração com a comunidade, constitui-se como um espaço privilegiado para a (trans)formação contínua de uma identidade docente que articula os saberes acadêmicos com as demandas sociais e ambientais e que, por sua vez, impacta o trabalho docente, e se retroalimenta.

É importante destacar que essa identidade não é estática, mas sim construída e reconstruída ao longo do tempo, à medida que esses professores se envolvem em práticas educativas, sociais e ambientais que refletem seus valores, experiências e compromisso com a transformação social. Em suma, a identidade docente se configura como um elo fundamental para a construção de uma EA que seja crítica, inclusiva e transformadora, ampliando o impacto das ações pedagógicas tanto no âmbito acadêmico quanto na sociedade.

Entendemos ser importante fazer mais um esforço de síntese para reunir os principais achados da pesquisa, relacionados à identidade profissional dos professores. O quadro 23 tem a intenção de apresentar, de forma mais clara e acessível, os aspectos que se destacaram ao longo da análise, tanto a partir das categorias previamente definidas, quanto de outros temas que surgiram durante o processo investigativo.

**Quadro 23 - Aspectos da Identidade Profissional Docente da Colônia**

<b>Aspectos da Identidade Profissional Docente da Colônia</b>	
<b>Gênero</b>	• Predominância feminina, com 60% de mulheres (9 mulheres) e 40% de homens (6 homens)

<b>Formação Inicial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A maioria é bacharel (8 tiveram formação inicial exclusivamente em cursos de bacharelado, 4 são exclusivamente licenciados e 3 possuem ambas as formações)</li> <li>• Os cursos de maior frequência foram o bacharelado em Ciências Sociais; seguido do curso de bacharelado em Sistema de Informações; Química, ainda que em habilitações diferentes, como a licenciatura em Química, bacharelado em Química e bacharelado em Química Industrial. Além de formações em Licenciatura em Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Hotelaria, Serviço Social, Engenharia Ambiental, Geografia, Pedagogia, Educação Física e História.</li> </ul>
<b>Pós-Graduação <i>stricto sensu</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A maioria tem titulação de Doutor (a) (8 possuem a titulação de doutor(a) e 7 são mestres, sendo que destes, 3 estão em processo de doutoramento.</li> <li>• Formação multidisciplinar e abrange uma diversidade de campos do conhecimento: Desenvolvimento e Meio Ambiente (6), Sociologia (6) e Educação (5). Em seguida, outras áreas, como Geografia, Engenharia Civil e Ambiental, Geoquímica Ambiental, Biologia Ambiental, Química e Ciências Sociais, aparecem com menor frequência (entre 1 e 2).</li> </ul>
<b>Motivação para a Docência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chegaram à docência a partir de experiências profissionais diversas (9);</li> <li>• Sofreram influência familiar no processo de escolha profissional (3);</li> <li>• Motivados por Experiências pessoais e Aptidão para o ensino (3)</li> </ul>
<b>Presença da Educação Ambiental no processo formativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos os docentes tiveram a presença da EA em seus percursos formativos, com exceção de P11.</li> <li>• A EA esteve presente em maior frequência em formações continuadas diversas, seguida da pós-graduação e com menor incidência na formação inicial</li> </ul>
<b>Concepções de Educação Ambiental adotadas pelos docentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conservacionista (1)</li> <li>• Pragmática (9)</li> <li>• Crítica (5)</li> </ul>
<b>Construção do sujeito ecopolítico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dos 15 professores, apenas 5 trouxeram em suas memórias, marcas de um processo de construção de um sujeito ecopolítico em curso</li> </ul>
<b>Experiências e atuação profissional relacionada à Educação Ambiental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dos 15 professores, 13 deles revelaram práticas pedagógicas em diálogo com a EA;</li> <li>• Em todas as práticas pedagógicas nas quais identificamos algum alinhamento com a EA, também se fazem evidentes as marcas das concepções de EA adotadas por cada professor;</li> <li>• Silenciamento da EA em suas práticas pedagógicas em 2 docentes (P1 e P11)</li> <li>• Nenhum professor relatou envolvimento em projetos de pesquisa especificamente relacionados à EA;</li> <li>• A maioria dos professores (9) trouxe memórias sobre sua participação em projetos e/ou atividades de extensão a partir de diferentes concepções de EA;</li> <li>• Todos os professores, com exceção de P1, estão associados a pelo menos um grupo, contudo, apenas 4 mencionaram participação em grupos de estudo e pesquisa cujas temáticas se relacionam diretamente com a sustentabilidade;</li> <li>• Participação de 2 docentes em comitês e comissões como representantes da sociedade civil em prol da sustentabilidade (P3 e P6);</li> </ul>

Fonte: Autora (2025)

A investigação revelou que a identidade profissional dos docentes da colônia é marcada pela diversidade formativa, pela pluralidade de trajetórias até a docência e pela presença da Educação Ambiental (EA) em diferentes momentos de suas formações e práticas. Ainda que a EA não esteja consolidada como eixo estruturante da identidade docente da maioria, ela se manifesta de forma transversal em suas experiências e reflexões. As concepções de EA predominantes são a pragmática e a crítica, e embora poucos professores apresentem um processo claro de construção do sujeito ecopolítico, a maioria desenvolve práticas com algum grau de alinhamento com os princípios da EA. A partir do quadro 23, é possível afirmar que o perfil identitário da colônia é heterogêneo, atravessado por influências disciplinares,

institucionais e pessoais, e caracterizado por uma atuação que, mesmo com silenciamentos e limites, busca tensionar e (re)significar sentidos sobre o ser professor e sobre o papel da EA no ensino superior do IFS.

### 5.3.6 *À profundidade das águas: validando ou refutando a tese defendida*

No início do nosso mergulho às profundezas das identidades profissionais dos professores que integraram a nossa colônia de estudo, defendemos a tese de que a atuação profissional dos professores que trabalham com a perspectiva da EA, nos componentes curriculares dos cursos superiores do IFS, sofre influências de suas identidades profissionais, marcadas por lacunas na construção do sujeito ecológico.

Ao navegar por essas águas, argumentamos que a atuação docente é profundamente influenciada pelas identidades construídas ao longo de suas trajetórias, marcadas por lacunas que dificultam a emergência plena do sujeito ecológico.

Na superfície, a identidade profissional pode parecer estática, mas, como aponta Dubar (2005), trata-se de um processo dinâmico e fluido, tal como as correntes marinhas, moldado pelas experiências individuais, os contextos institucionais e as demandas da sociedade. À medida que mergulhamos mais fundo, percebemos como essas influências se entrelaçam, formando práticas pedagógicas que ora reforçam, ora desafiam, as estruturas hegemônicas.

Nas camadas intermediárias, encontramos as tensões entre as abordagens críticas e conservadoras da EA. Como destaca Layrargues (2020), enquanto a EA crítica busca formar sujeitos ecológicos conscientes e ativos, a abordagem conservadora limita-se a adaptar-se às exigências do desenvolvimento dito sustentável. Essas correntes contraditórias impactam os docentes, exigindo deles um constante ajuste de rota em sua prática pedagógica.

À medida que exploramos as profundezas, nos deparamos com as lacunas na construção do sujeito ecológico, um elemento central para a EA transformadora e indisciplinada. Guimarães (2004) ressalta que os currículos de formação docente muitas vezes não contemplam, de maneira adequada, os conteúdos relacionados à EA, deixando os professores despreparados para atuar de forma crítica e transformadora. Essa insuficiência formativa emerge como uma das marés mais desafiadoras enfrentadas pelos professores.

No fundo do oceano, onde as condições são mais adversas, identificamos desafios institucionais que dificultam ainda mais a construção de identidades ecológicas. No âmbito do IFS, os depoimentos coletados por meio da História Oral Temática revelam que as altas

cargas horárias e a carência de formação específica em EA, criam um ambiente que limita a atuação docente em uma perspectiva crítica.

Este mergulho nas identidades profissionais dos docentes confirma a tese de que sua atuação é diretamente influenciada por essas construções, marcadas por lacunas estruturais, formativas e até institucionais. Tal como a dinâmica das águas, as identidades são moldadas pelas marés de experiências, desafios e tensões, reforçando a necessidade de repensar a formação e o suporte aos professores para que possam emergir como sujeitos ecopolíticos plenamente capacitados.

## **6 RELATÓRIO COMPLEMENTAR DE MERGULHO: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS DA MERGULHADORA**

É chegado o momento de retornar à superfície, mas o caminho de volta é marcado pelo peso dos equipamentos que parecem mais pesados do que no início. Este mergulho, realizado por duas mergulhadoras – pesquisadora e orientadora –, trouxe experiências intensas e transformadoras. Contudo, peço licença para me expressar, nesta seção final, em primeira pessoa, pois preciso registrar os impactos profundos dessa jornada na minha própria identidade profissional docente.

A cada fase desse profundo mergulho, vi a minha identidade sendo desconstruída e reconstruída. Ao me deparar com as histórias e memórias dos meus pares, enxerguei pedaços de mim mesma: minhas potencialidades, fragilidades e novas perspectivas sobre minha prática pedagógica e trabalho docente, como um todo. Cambiei entre momentos de esperança e desânimo, solidão e partilha, percebendo o quão complexo e rico é o universo da docência.

Desde o início desse mergulho, sabia que explorava águas sagradas. Trouxe comigo respeito e responsabilidade por cada história e memória partilhada, compreendendo que elas são tesouros preciosos e resultados de um contexto ecológico, que infelizmente, não ofertou caminhos e possibilidades de forma homogênea para todos. A diversidade das vozes e memórias coletadas revela tanto os desafios quanto as resistências enfrentadas pelos docentes em suas trajetórias, mostrando como suas identidades foram moldadas por condições históricas, sociais e institucionais que determinaram oportunidades e barreiras ao longo do caminho.

No percurso, encontrei grandes desafios. O primeiro deles foi a incerteza do próprio mergulho. Planejar sempre foi uma habilidade que priorizei, dada minha formação em Administração, no entanto, não saber exatamente onde este mergulho me levaria foi, por vezes, desesperador. A cada etapa, algumas outras dificuldades surgiam: incorporar conceitos e teorias desconhecidos; lidar com um estilo de escrita diferente do adotado na área das ciências sociais e aplicadas, que é o meu berço de formação; e deixar de lado, em várias ocasiões, meu pensamento cartesiano.

As entrevistas de História Oral trouxeram outro desafio: a gestão do tempo e a imprevisibilidade dos professores que marcavam, desmarcavam e remarcavam. Porém, esse processo também foi um aprendizado valioso. As diferenças intrínsecas de cada identidade pessoal e profissional se revelaram no próprio ritmo das entrevistas, que podiam durar de 30 minutos a 3 horas.

A transcrição e textualização das entrevistas, fases extremamente solitárias e cansativas, também foram desafiadoras. E, ao fim do mergulho, enfrentei a sensação de impotência, acreditando que nada do que fiz realmente mudaria o mundo, como eu sonhara no início dessa expedição. Confesso que amarguei essa ideia por alguns dias, mas, ao olhar para dentro de mim, percebi que, mesmo que não tivesse transformado o mundo, eu havia me transformado e isso, já era um grande feito.

Retomando o fôlego e revisitando as profundezas exploradas, compreendi que esta pesquisa se revela fundamental para a compreensão das influências da identidade profissional docente na atuação dos professores que trabalham com a perspectiva da EA nos componentes curriculares do Ensino Superior do IFS. Este estudo, ao mergulhar profundamente nas histórias e memórias dos docentes, não apenas mapeia as concepções de EA e suas implicações práticas, mas também traz à tona as lacunas e os tensionamentos que permeiam a construção do sujeito ecopolítico.

Sua relevância está ancorada em três dimensões principais. A primeira refere-se à contribuição teórica, uma vez que o estudo problematiza e avança no entendimento da relação entre identidade profissional e trabalho docente no contexto da EA, oferecendo um olhar crítico e interdisciplinar. Além disso, ao utilizar a História Oral Temática como metodologia, o trabalho demonstra o potencial dessa abordagem para capturar as nuances da identidade docente e das práticas educativas, conferindo visibilidade às narrativas individuais que muitas vezes ficam à margem do percurso.

A segunda dimensão é de ordem prática. Os achados da pesquisa apontam caminhos para o aperfeiçoamento da formação inicial e continuada de professores, identificando competências e fragilidades que precisam ser fortalecidas para uma atuação mais alinhada aos princípios da EA. Nesse sentido, as contribuições estendem-se à proposição de políticas públicas que favoreçam a implementação de práticas educativas ambientalmente conscientes, tanto no âmbito institucional do IFS quanto no cenário mais amplo do Ensino Superior brasileiro.

Por fim, a terceira dimensão se relaciona à autorreflexão. A pesquisa trouxe impactos significativos não apenas para os entrevistados, mas também para a própria pesquisadora, que também é professora do IFS, ao promover um processo de desconstrução e reconstrução identitária. Esse movimento ressalta a importância de visitar a própria prática pedagógica, reconhecendo suas potencialidades e fragilidades como parte de uma construção contínua.

De maneira geral, este estudo abre espaço para novas investigações, reafirmando a necessidade de aprofundar o debate sobre a formação de professores no contexto da EA e de

compreender como a identidade docente se manifesta e influencia a prática educativa. Ao descobrir quem são os professores que trabalham com EA no Ensino Superior do IFS, também descobrimos quem eles não são, revelando nuances entre o ser e o não ser.

Mais do que responder às inquietações iniciais, esta pesquisa se torna um ponto de partida para outros "mergulhos" investigativos, que possam dar continuidade ao compromisso de transformar a educação em um espaço de construção crítica, coletiva e ecológica. Apesar de todos os esforços para que este mergulho contemplasse várias potencialidades, percebemos fragilidades. Apesar das contribuições significativas deste estudo para a compreensão da relação entre identidade profissional docente e o trabalho docente relacionado à EA no Ensino Superior do IFS, algumas fragilidades foram evidenciadas ao longo do processo investigativo, apontando limites e possíveis direções para futuras pesquisas.

Uma das limitações desta pesquisa diz respeito ao recorte realizado em torno do ensino superior, o que impossibilita a inclusão de professores que atuam exclusivamente no ensino técnico integrado ou subsequente. Reconhece-se que esses docentes também desenvolvem práticas significativas relacionadas à EA e que suas experiências poderiam ampliar e enriquecer a compreensão sobre a constituição da identidade profissional docente no contexto do IFS. No entanto, em razão dos objetivos e da delimitação metodológica do estudo, optou-se por concentrar a análise nos componentes curriculares do ensino superior.

Um aspecto limitante desta tese diz respeito ao critério adotado para a seleção das ementas analisadas e, conseqüentemente, dos professores entrevistados: a presença explícita do termo "Educação Ambiental" no título ou no conteúdo das ementas. Tal escolha metodológica, embora necessária para dar foco à investigação e torná-la viável no tempo e com os recursos disponíveis, pode ter deixado de fora docentes cujas práticas e reflexões dialogam significativamente com a temática ambiental, mas que estão associadas a outros termos, como "sustentabilidade" ou "meio ambiente". Diante disso, sugere-se que futuras pesquisas ampliem os critérios de seleção, considerando uma gama mais diversa de expressões e abordagens relacionadas à questão ambiental no ensino superior, de modo a captar com maior abrangência a presença e os sentidos da EA nas práticas docentes.

Uma outra fragilidade identificada é decorrente do uso da metodologia da História Oral Temática, que embora tenha permitido a coleta de narrativas profundas e significativas, dependeu amplamente da disponibilidade dos entrevistados e da subjetividade inerente ao relato oral. Essa característica pode ter limitado a diversidade de vozes e experiências registradas, uma vez que para alguns professores, partilhar suas memórias e histórias se apresentava como

uma tarefa simples e natural, mas não foi assim para todos. Alguns falavam por horas, outros esgotavam suas partilhas em poucas palavras.

Logo, este processo não se esgota aqui. É necessário que outros pesquisadores refaçam este mergulho, com novas perspectivas e ferramentas, para que a construção do sujeito ecológico avance ainda mais. Com base nas fragilidades identificadas, outras pesquisas podem avançar em frentes complementares e aprofundar aspectos que não foram explorados por este estudo, como: a ampliação do corte temporal; a expansão geográfica e institucional do lócus de pesquisa; estudos longitudinais que busquem investigar como as identidades docentes se transformam ao longo do tempo, considerando mudanças políticas, institucionais e sociais; e enfoque na perspectiva dos estudantes, buscando perceber como eles vivenciam as práticas de EA em componentes curriculares no Ensino Superior.

Ao apontar essas fragilidades e possíveis caminhos, esperamos que este estudo sirva como uma base inicial para inspirar outros pesquisadores a darem continuidade a esse mergulho, aprofundando ainda mais as águas dessa temática e contribuindo para fortalecer a EA como uma prática educacional transformadora e efetiva.

## REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. A. **Justiça ambiental e cidadania**. Rio de Janeiro: Relumê Dumará, Fundação Ford, 2004.
- ALBERTI, V. **Manual de História oral**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. 236p.
- ALENCAR, L. D.; BARBOSA, M. F. N. Educação Ambiental no Ensino Superior: ditames da Política Nacional de Educação Ambiental. **Revista Direito Ambiental e sociedade**, Caxias do Sul, v.8, n.2, p. 229 – 255, 2018.
- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012
- ALMEIDA, S. R. D., PENSO, M. A., FREITAS, L. G. D. Identidade docente com foco no cenário de pesquisa: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, v. 35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698204516>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- ALMEIDA, S.; MOORE, D.; BARNES, M. Teacher identities as key to environmental education for sustainability implementation: a study from Australia. **Australian Journal of Environmental Education**, v. 34, n. 3, p. 228-243, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/ae.2018.40>. Acesso em: 07 dez. 2021.
- ANTUNES, R. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 25-33, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9834/7120>. Acesso em: 20 set. 2023.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. **Ofício de Mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAR, G. Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. I **Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación**. Lima, Perú, 1999.
- BARBOSA, R. A. ROSA, S. S.; SCHWALMS, F. U.; ROBAINA, J. V. L. A construção de um formigueiro artificial como proposta de Educação Ambiental para a Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v.4, p. 1 – 16, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/210636>. Acesso: 21 fev. 2023.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zigmunt**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BERKOWITZ, A. R.; FORD, M. E.; BREWER, C. A. A framework for integrating ecological literacy, civics literacy, and environmental citizenship in environmental education. **Environmental education and advocacy: Changing perspectives of ecology and education**, v. 227, 2005.

BOCASANTA, D. M.; WANDERER, F. **Tecnocientificidade e educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. Reprodução cultural e reprodução social. *In: A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, p. 295-336, 2007.

BRASIL. **Concepção e diretrizes** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Ministério da Educação. PDE. Brasília, 2008a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n° 06, de 20 de setembro de 2012- **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**, com fundamento no Parecer CNE/CEB n° 11/2012. MEC: Brasília - DF, 2012a.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 466 de 13 de junho 2012 - **Trata de pesquisas e testes em seres humanos**. CNS: Brasília - DF, 2012c.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. Lei N° 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política nacional de educação ambiental e dá outras providências**. *Diário Oficial da União*, 28 abr. 1999.

BRASIL. Marinha do Brasil. NORMAN -15/DPC – **Normas da Autoridade Marítima para atividades subaquáticas** – 3ª revisão. 2021.

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 1-28, 1999.

BRITO, M. da S.; FEITOSA, R. A. Formação de professores atuantes como educadores ambientais: reflexões mediante a vertente crítica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n.32, jan/abr 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v15i32.25585>. Acesso em: 15 mai.2021.

BRZEZINSKI, I. Profissão professor: Identidade e profissionalização docente. *In*: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília, DF: Plano Editora, p. 7-20, 2002.

BUTLER, J. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010. Aprova o novo Regulamento do Programa de Demanda Social constante do Anexo a esta Portaria. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 abr. 2010.

CABRAL, F.; DÍAZ, M. Relações de gênero. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; Fundação Odebrecht. **Cadernos afetividade e sexualidade na educação** : um novo olhar. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Rona Ltda, p. 142-150, 1998.

CARNEIRO, B. S. A construção do dispositivo meio ambiente. *In*: **Revista Ecológica**. São Paulo: PUC-SP, v.4, set.-dez 2012.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. *In*: LAYRARGUES, P.P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 13-24, 2004.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. Cortez Editora, 2008.

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

CARVALHO, I. C. M. Invenção e auto-invenção na construção psicossocial da identidade: A experiência constitutiva do/a educador/a ambiental. *In*: GUIMARÃES, M. (Org.). **Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação**. Campinas: Papirus, v. 1, p. 31-50, 2006.

CARVALHO, I. C. M. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Agroecol.e Desenv. Rur. Sustent.** Porto Alegre, v. 2, n. 2, abr./jun. 2001. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4675964/mod\\_resource/content/1/CARVALHO\\_qua\\_l\\_EA.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4675964/mod_resource/content/1/CARVALHO_qua_l_EA.pdf). Acesso em: 29 de mar. 2023.

CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M. G. G. V.; GOMES, C. S. F. Avaliação de cursos do ensino superior no Brasil: o SINAES na sua relação com a qualidade. **Eccos -Revista Científica**, n. 56, p. 01-20, 2021.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. Narrative and story in practice and research.

In: SHON, D.A. (Ed.). *The reflective turn: case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College, 1991. p. 258-281.

CLARKE, L.; AGYEMAN, J. Shifting the Balance in Environmental Governance: Ethnicity, Environmental Citizenship and Discourses of Responsibility. *Antipode*, v. 43, n. 5, p. 1773-1800, 2011.

CODO, W. **Educação, carinho e trabalho**: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

COELHO, G. CURI, E. FRENEDOZO, R. de C. A educação ambiental na formação inicial de professores: um panorama das teses e dissertações brasileiras (2010-2016). *Ensino, Saúde e Ambiente*, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21262>. Acesso em: 14 nov. 2024.

CONNELL, R. W. **Masculinities**. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2005.

CUNHA, M. I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. *Educação*, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 6–11, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725>. Acesso em: 6 mar. 2024.

CUTTER-MACKENZIE, A.; SMITH, R. Ecological literacy: The ‘missing paradigm’ in environmental education (part one). *Environmental Education Research*, v. 9, n. 4, p. 497-524, 2003.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pal Pélbart. São Paulo: 34 Letras, 1992.

DI BITETTI, M. S.; FERRERAS, J. A. Publish (in English) or perish: The effect on citation rate of using languages other than English in scientific publications. *Ambio*, v. 46, p. 121-127, 2017.

DIAZ BARRIGA, A.; ESPINOSA, C. I. El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos, n.25, jan.-abr, 2001.

DICKMANN, I.; HENRIQUE, L. Formação inicial de educadores ambientais: desafios, limites e avanços. *Revista de Educação Pública*, v. 26, n. 63, p. 839-853, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3722>. Acesso em: 15 maio. 2021.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Trad. Fernanda Machado. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: A interpretação de uma mutação. Trad. de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: EDUSP, 2009.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELLIS, R.; WATERTON, C. Environmental citizenship in the making: The participation of volunteer naturalists in UK biological recording and biodiversity policy. **Science and public policy**, v. 31, n. 2, p. 95-105, 2004.

ESTRELA, M. T. Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. Investigar em Educação: **Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**. II<sup>a</sup> Série, n. 2, 2014.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FERREIRA, F. I. Identidade dos Professores: perspectivas teóricas e metodológicas. *In*: ESTRELA, A.; CANÁRIO, R.; FERREIRA, J. (org.). **Formação, saberes profissionais e situações de trabalho**. Lisboa: AIP ELF/AFIRSE: Universidade de Lisboa, p. 309-328, 1996.

FILADELFI, A. JASKIU, E. SIQUEIRA, J. TOBALDINI, G. A indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. **Revista Extensão & Cidadania**, v. 5, n. 9, 2018.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des) continuidades. **Revista Educação**, Porto Alegre: PUCRS, v. 38, p. 138-146, 2015.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANCO, M. A. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

FREIRE, A. M. Educação para a Sustentabilidade: Implicações para o Currículo Escolar e para a Formação de Professores. **Revista Pesquisa em Educação**, v. 2, n. 1, 2007.

FREIRE, L. M.; RODRIGUES, C. Formação de professores e educadores ambientais: diálogos generativos para a práxis. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 15, n. 1, p. 106-125, 2020.

FREIRE, L.; FIGUEIREDO, J.; GUIMARÃES, M. O papel dos professores/educadores ambientais e seus espaços de formação. Qual é a educação ambiental que nos emancipa?. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 11, n. 2, p. 117-125, 2016.

FREIRE, P. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora: Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FREITAS, L. A. de A. **Sobre a identidade profissional dos docentes da educação profissional técnica de nível médio - forma integrada**: perspectivas a partir dos pressupostos da educação ambiental transformadora. 2014. 206 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

FREITAS, S. M. de. **História Oral**: Possibilidades e Procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GAARD, G. **Ecofeminism**: women, animals, nature. Philadelphia: Temple University Press, 1993.

GADOTTI, M. **Educação e Sustentabilidade**: um novo paradigma para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1995

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 98, p. 85-90, 1996.

GATTI, B. A. **Questões em torno de qualidade da formação de professores**. *In*: Formação de professores e carreira. São Paulo: Cortez, 1997.

GAUTHIER, C. MARTINEAU, S. DESBIENS, J.F. MALO, A. SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí, RS: UNIJUI, 1998.

GEE, J. P. Identity as an analytic lens for research in education. **Review of research in education**, v. 25, p. 99-125, 2000.

GEMELLI, C. E.; CLOSS, L. Q.; FRAGA, A. M. Multifformidade e pejetização: (re)configurações do trabalho docente no ensino superior privado sob o capitalismo flexível. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 409-438, 2020.

GEORGIU, Y.; HADJICHAMBIS, A.C.; HADJICHAMBI, D. Teachers' Perceptions on Environmental Citizenship: A Systematic Review of the Literature. **Sustainability**, v. 13, n. 5, p. 2622, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su13052622>. Acesso em: 22 fev. 2023.

GILBERT, L.; PHILLIPS, C. Practices of urban environmental citizenships: Rights to the city and rights to nature in Toronto. **Citizenship studies**, v. 7, n. 3, p. 313-330, 2003.

GLACKIN, M.; KING, H. Taking stock of environmental education policy in England - The what, the where and the why. **Environmental Education Research**, v. 26, n. 3, p. 305-323, 2020.

GOMES, R. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa, *In*: MINAYO, M. C. S. (org); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. Pesquisa Social: **Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, p. 67-80, 2004.

GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229 - 1256, set./dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n3p1229> .

GRANIER, N. B.; GUIMARÃES, M. A dimensão freireana da formação do educador ambiental na “Com Vivência Pedagógica”. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v. 9, n. 1, p. 1-11, 7 set. 2022.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2012. 174 p.

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

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. *In*: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, p. 25-34, 2004.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores – saberes, identidade e profissão**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2005.

HOOKS, B. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 2013.

ICHIKAWA, E. Y.; SANTOS, L. W. dos. Vozes da História: Contribuições da História Oral à Pesquisa Organizacional. *In*: Encontro Nacional da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração., 27, 2003, Atibaia. **Anais...Atibaia: ANPAD**, 2003. 1 CD. IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS (IBAMA). **Educação ambiental: as grandes diretrizes da Conferência de Tbilisi / organizado pela UNESCO**. — Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 1997.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE (IFS). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. 2019. Disponível em: [http://www.ifs.edu.br/images/prodin/2019/CS\\_31\\_-\\_Aprova\\_o\\_Plano\\_de\\_Developmento\\_Institucional\\_-\\_PDI\\_2020-2024.pdf](http://www.ifs.edu.br/images/prodin/2019/CS_31_-_Aprova_o_Plano_de_Developmento_Institucional_-_PDI_2020-2024.pdf). Acesso: 12 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE (IFS). **Campi**. 2023. Disponível em: <https://www.ifs.edu.br/propria.html> . Acesso: 12 fev. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

ISAIA, S. M. de A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. *In*: MOROSINI, M. C. (Org.) **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, p. 21–33, 2000.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. de. **Educação de jovens e adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

JOUTARD, P. Desafios à História Oral do Século XXI. *In*: FERREIRA, M. de M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. (orgs.). **História Oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 31-45, 2000.

LANG, A. B. da S. G. História oral: Muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. *In*: MEIHY, J. C. S. B. (org.). **(Re)Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

LARROSA, J. “Notas sobre experiência e o saber de experiência”. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. São Paulo, p. 20 – 28, jan/fev/mar/abr, 2002.

LAYRARGUES, P. P (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LAYRARGUES, P. P. Educação Ambiental Crítica e Formação Ecológica. *In*: SALDI, L., SALGADO, S.D.C., COSENTINO, P. ESCHENHAGEN, M.L. (Orgs.). **Senti-pensarnos Tierra**: Educación Ambiental y Ecología Política en clave latinoamericana y del caribe. Buenos Aires: CLACSO, n. 10. p. 65-73, ago. 2022.

LAYRARGUES, P. P. Manifesto por uma Educação Ambiental Indisciplinada. **Ensino, Saúde e Ambiente**, 4 jun. 2020.

LAYRARGUES, P. P. Para que a Educação Ambiental encontre a educação. *In*: LOUREIRO, C.F.B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, p. 11-18, 2009

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

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as macrotendências político pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. *In*: ENCONTRO “PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL” A PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PÓSGRADUAÇÃO NO BRASIL, 6. 2011, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto, SP: Universidade de São Paulo, p. 1-15, 2011. Disponível em: [https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao\\_ambiental/Layrargues\\_e\\_Lima\\_-\\_Mapeando\\_as\\_macro-tend%C3%Aancias\\_da\\_EA.pdf](https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao_ambiental/Layrargues_e_Lima_-_Mapeando_as_macro-tend%C3%Aancias_da_EA.pdf). Acesso em: 20 set. 2023.

LAYRARGUES, P. P.; PUGGIAN, C. Convergências na ecologia política: Quando a educação ambiental abraça a luta por justiça ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 11, n. 2, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol11.n2.p72-82>. Acesso em: 22 mar. 2023.

LE GOFF, J. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LE GOFF, J. **Memória e Esquecimento**. Lisboa: Terramar, 1984.

LE GOFF, J. **Por Amor às Cidades: Diálogos com Françoise Choay**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

LEFF, E. Campo controversial y en incesante construcción (Entrevista). *In*: ORTEGA, M. A. A. **La construcción del campo de la educación ambiental: análisis, biografías y futuros posibles**. Guadalajara-Jalisco: Editorial Universitaria, p. 41-49, 2012.

LENGERT, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 2, p. 11-23, 2011.

LIBÂNEO J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. Implementação de Políticas Públicas: Perspectivas Analíticas. **Revista de Sociologia e Política**. v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013.

LOCATELLI, C. Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 77-93, 2017.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, v. 8, p. 37-54, 2003.

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

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2009

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MANCEBO, D.; ROCHA, M. L.da. Avaliação na educação superior e trabalho docente. **Interações**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 55-75, jun. 2002. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-29072002000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072002000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 mar. 2024.

MARTINHO, A. P.; NICOLAU, P. B.; CAEIRO, S.; AMADOR, F.; OLIVEIRA, C. Environmental Citizenship and Participation the Role of Education Programs. *In: Proceedings of the 14th European Roundtable on Sustainable Consumption and Production (ERSCP) conference and the 6th Environmental Management for Sustainable Universities (EMSU) conference*, Delft, The Netherlands, 25–29., p. 1-17, Out. 2010.

MATOS, M. dos S. A Formação de Professores/as e de Educadores/as Ambientais: Aproximações e Distanciamentos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 4, n. 2, p. 203-214, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol4.n2.p203-214>. Acesso em: 02. Maio 2022.

MEIHY, J. C. S. B. **(Re)Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996a.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996b. p. 9-41.

MEIHY, J. C. S. B; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MELO, G. V. de S. **Docente Bacharel No Ensino Superior: Um Estudo Na Perspectiva Da Estética Da Professoralidade Em Teses E Dissertações (2010-2020)**. 2021. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10891>. Acesso em: 05 mar. 2024.

MICHELS, M. H. Política de formação de professores: a “qualidade” como problema. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 16, p. e8358, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8358>.

MIDDLETON, J. **Vocational Education and Training**. 3. ed., n. 51, Washington: World Bank, 1993.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2012.

MOITA, F. ANDRADE, F. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. *In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, p. 115-116, 1992

MONTEIRO, B. M. M.; SOUZA, J. C. Saúde mental e condições de trabalho docente universitário na pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e468997660, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7660>.

MOREIRA, A. F. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução**. Tradução de Maria Aparecida Batista. 1. Ed. Revista. São Paulo: Cortez. 1993.

MOREIRA, N. **A construção da identidade profissional docente no PROEJA: formação, prática pedagógica e saberes docentes.** 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MOROSINI, M. C.; SANTOS, P. K. dos; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento: teoria e prática.** Curitiba: CRV, 2021.

MOURA, M. Universidades públicas respondem por mais de 95% da produção científica do Brasil. **Blog, política científica e tecnológica, reportagens e artigos.** abr 11, 2019. Disponível em: <https://ciencianarua.net/universidades-publicas-respodem-por-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-brasil/>. Acesso em: 03 abr. 2023.

NASCIMENTO, L. M. B.; NEPOMUCENO, A. L. de O.; MANDLATE, C. D.; TAVARES, D. A. B. A emergência do educador ambiental crítico a partir da formação docente: importância do saber socioambiental na construção de projetos de intervenção coletivos. **Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 16, n. 2, p. 212-231, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/revbea.2021.v16.10601>. Acesso em: 15 maio.2021.

NASSI-CALÒ, L. Estudo aponta que artigos publicados em inglês atraem mais citações [online]. **SciELO em Perspectiva**, 2016. Disponível em: <https://blog.scielo.org/blog/2016/11/04/estudo-aponta-que-artigos-publicados-em-ingles-atraem-mais-citacoes/>. Acesso em: 14 Nov. 2022.

NETO, A. Á. V. L.; BRITO, E. da S. P.; ANTONIAZZI, M. R. F. O Instituto Federal da Bahia e as metamorfoses da Educação Profissional no Brasil: O que pode mudar? *In*: FARTES, V. L. B.; MOREIRA, V. C. (Org.). **Cem anos de educação profissional no Brasil: História e memória do Instituto Federal da Bahia (1909 – 2009).** EDUFBA: Salvador, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2. ed., Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed., Portugal: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. Escola nova. **A revista do Professor.** Ed. Abril. 2002.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, nº 166, p. 1106-1133, out.-dez., 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, p.15-33, 1995

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Professores – Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

NÚÑEZ, B. I.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de**

**Educación**, [S. l.], v. 46, n. 9, p. 1–13, 2008. Disponível em:  
<https://rieoei.org/RIE/article/view/1872>. Acesso em: 16 mar. 2024.

OLIVEIRA, V. S. **Ser bacharel e professor**: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária. 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em:  
<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14358>. Acesso em: 05 mar. 2024.

PAIXÃO, J. F. A Educação Científica e o Movimento Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) *In*: **Educação, meio ambiente e comunidade**: experiências do IF Baiano. Salvador: EDUFBA, p. 11-22, 2018.

PASSETTI, E. Transformações da biopolítica e emergência da ecopolítica. *In*: **Revista Ecopolítica**. São Paulo: PUC-SP, n. 5, jan-abr, 2013.

PEDRETTI, E. G.; BENCZE, L.; HEWITT, J.; ROMKEY, L.; JIVRAJ, A. Promoting Issues-based STSE Perspectives in Science Teacher Education: Problems of Identity and Ideology. **Science & Education**, v. 17, p. 941-960, 2008.

PEDRINI, A. de G. (Org.). **Educação ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PENSIN, D. P. **Agenciamento e docência na educação superior**. São Leopoldo: Unisinos, 2017. 204f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em:  
<http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6221?show=full>. Acesso em: 05 mar. 2024.

PETRAGLIA, I. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 12 ed. Petrópolis -RJ: Vozes, 2011.

PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G.C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PINTO, M. B. Condições sócio-ocupacionais do trabalho docente e a formação profissional. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 662-676, 2014.  
<https://doi.org/10.1590/0101-6628.003>.

POLO, F. C. Calidad docente en el ámbito universitario: un estudio comparativo de las universidades andaluzas. **EDUCADE** -Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas. n. 02, p. 157 –172, 2011. Disponível em:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3965502>. Acesso em: 18 mai. 2021.

POWNEY, J. Deprofessionalization or teaching as karaoke. *In*: JEANS, B.; REBEL, K. (Org.). **Issues in Teacher Education**. Victoria: Felicitas Academic Press, 1996.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. **Formação, representações e saberes docentes**: elementos para se pensar a profissionalização de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, S. L. S.; OLIVEIRA, P. R. Narrativas em rede: argumentos coletivos e histórias de vida na educação. **RIDPHE\_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico--Educativo**, v. 4, p. 412-430, 2018 Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9702>. Acesso em: 22 jun. 2022.

RODRIGUES; A. M. S.; SOUZA, K. R. Trabalho e saúde de docentes de universidade pública: o ponto de vista sindical. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 221-242, 2018. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00104>.

RUSHTON, E. A. C. Building teacher identity in environmental and sustainability education: the perspectives of preservice secondary school geography teachers. **Sustainability**, v. 13, n. 9, p. 5321, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su13095321>. Acesso em: 07 abri. 2023.

RUSHTON, E. A. C.; REISS, M. J. Middle and high school science teacher identity considered through the lens of the social identity approach: a systematic review of the literature. **Studies in science education**, v. 57, n. 2, p. 141-203, 2020.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, p. 61-92, 1999

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, W. L. P. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Ciência & Ensino**, v. 1, p. 1-12, 2007.

SAUL, A. M. Currículo. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 109-110, 2010.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. *In*: SATO, M; CARVALHO, I. C. de M. (Org.). **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto alegre: Artmed, p. 17-44, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev., 1 reimpr., Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHWÄNKE, U. **Der Beruf des Lehrers**: Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess. Weinheim; München: Juventa, 1988.

SCOTT, J. W. **Gender and the politics of history**. New York: Columbia University Press, 1995.

SILVA, A. Z.; SILVA, M. L. R. da. Constituição da Identidade Profissional Docente. **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/64297>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SILVA, I. L. G. da. **Conversar para pertencer em rodas de formação**: o processo de constituição de uma professora pesquisadora educadora ambiental na prática docente. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) -Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2009a.

SILVA, J. S., ARAÚJO, M. I. O. O estágio de docência e a formação de professores em Educação Ambiental: reflexões e práticas. *In*: NEPOMUCENO, A.L.O., ARAÚJO, M.I.O. (orgs). **Docência**: caminhos por diferentes referências [recurso eletrônico] – São Cristóvão, SE: Editora UFS, p. 79-100, 2019.

SILVA, M. L. R. A Complexidade inerente aos Processos Identitários Docentes. *Revista Notandum Libro*, v. 12, p. 45-58, 2009b.

SILVA, T. T. da. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3 ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, p 73-102, 2012.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SMEDEREVAC-LALIC, M.; FINGER, D.; Kovách, I.; LENHARDT, M.; PETROVIC, J.; DJIKANOVIC, V.; CONTI, D.; BOEVE-DE PAUW, J. Knowledge and Environmental Citizenship. **Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education**; Springer: Cham, SWITZERLAND, p. 69–82, 2020.

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Thessaloniki, a educação ambiental no Brasil. *In*: CASCINO, F.; JACOBI, P.; OLIVEIRA, J. F.. **Educação, Meio Ambiente e Cidadania**: reflexões e experiências. São Paulo: Secretaria de Estado do Meio Ambiente/Coordenadoria de Educação Ambiental, p. 27-32, 1998.

SOUZA, J. F. de. **Prática Pedagógica e formação de professores**. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SOUZA, K. R.; MENDONÇA, A. L. O.; RODRIGUES, A. M. S.; FELIX, E. G.; TEIXEIRA, L. R.; SANTOS, M. B. M.; MOURA, M. A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 11, p. 3667–3676, nov. 2017.

STROMQUIST, N. P. **Women in the third world: an encyclopedia of contemporary issues**. New York: Routledge, 2016.

TAL, T. PELED, E. The philosophies, contents and pedagogies of environmental education programs in 10 Israeli elementary schools. *Environmental Education Research*, v. 23, n. 7, p. 1032- 1053, 2017. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1153047>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE*, 1996, Fortaleza. **Anais ....** Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TAUCHEN, G. **O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

TOZONI-REIS, M. F. C. Educação ambiental: referências teóricas no ensino superior, **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v. 5, n. 9, p. 33-50, 2001.

TOZONI-REIS, M. F. C. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 1, p. 83-96, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132002000100007>. Acesso em: 25 mai. 2022.

TOZONI-REIS, M. F. C. Pesquisa em Educação ambiental na universidade: produção de conhecimentos e ação educativa. *In: TALAMONI, J.L.B.; SAMPAIO, A.C. (Orgs.). Educação Ambiental: da prática pedagógica à cidadania*. São Paulo: Escrituras Editora (Educação para Ciência, 4), p. 9-19, 2003.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012.

VEIGA, I. P. A. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. *In: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas: Papirus, 2010.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, ago. 2014. Disponível em

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2014000200002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000200002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 05 mar. 2024.

VIEIRA, S. R. **Construção coletiva de uma matriz de indicadores de educação ambiental escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) - Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

VIVIAN, C.; TRINDADE, L. L.; VENDRUSCOLO, C. Prazer e sofrimento docente: estudo na pós-graduação stricto sensu. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 20, n. 3, p. 1064–1071, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17652/rpot/2020.3.18949>.

WALKER, V. S. O trabalho docente universitário como prática relacional: disciplinas, saberes e instituições. **Education, Language and Society**, Florianópolis, v. 14, n. 14, p. 1-35, 2019. <https://doi.org/10.5965/25944630312019009>.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 6. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

YANNOULAS, S. C. Acerca de como las mujeres llegaron a ser maestras (América Latina, 1870-1930). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, INEP: Brasília, v. 73, n. 175, p. 497-521, 1992.

ZABALZA, M. **O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

ZARADEZ, N.; SELA-SHEFFY, R.; TAL, T. The identity work of environmental education teachers in Israel, **Environmental Education Research**, v. 26, n. 6, p. 812-829, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1751084>. Acesso em: 07 dez. 2022.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA DE HISTÓRIA ORAL

Prezado(a) Professor (a)

Estamos realizando esta pesquisa que culminará na tese defendida no Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe. Nosso objeto de estudo é a Identidade Profissional Docente dos Professores que conduzem componentes curriculares com escopo na Educação Ambiental do Ensino Superior do IFS. Para tal, sua participação é imprescindível para que consigamos êxito nesta pesquisa.

Agradecemos sua colaboração.

Aline Ramos Soares Bezerra (Doutoranda)

Prof. Dra. Aline Lima de Oliveira Nepomuceno (Orientadora)

- 1- Nome Completo?
- 2- Qual o *campus* de lotação?
- 3- Como se deu o seu percurso formativo (formação inicial e continuada)? Quais cursos?
- 4- A Educação Ambiental esteve inserida em seu percurso formativo? Como? Quando?
- 5- O que influenciou a sua aproximação com a Educação Ambiental?
- 6- Como tornou-se professor(a)? Quais as suas motivações? Inspirações?
- 7- Há quanto tempo atua na docência?
- 8- Há quanto tempo leciona componentes curriculares com escopo na Educação Ambiental no Ensino Superior do IFS?
- 9- Quais as suas contribuições para este componente curricular no ensino superior?
- 10- Como é o seu dia a dia em relação ao meio ambiente?
- 11- Como é a sua prática docente no tangente à Educação Ambiental?
- 12- Qual a sua história de atuação em projetos (pesquisa e extensão)?
- 13- Qual a sua história com atuação política e/ou militância?
- 14- Qual a sua história com atuação política e/ou militância especificamente relacionada à Educação Ambiental?
- 15- Participa de algum grupo de pesquisa? Se sim, qual?
- 16- Quais os principais autores que pautam suas aulas (bibliografia)?

## ANEXOS

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP UFS



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** SOBRE O SER E O NÃO SER: Um mergulho nas memórias e experiências que constituem - ou não - docentes do Instituto Federal de Sergipe como sujeitos ecológicos

**Pesquisador:** ALINE RAMOS SOARES BEZERRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 65391822.0.0000.5546

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

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.879.984

## 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\_2047802.pdf) e do "Projeto Detalhado / Brochura Investigador" (Formulario\_para\_apresentacao\_de\_Projeto\_ao\_CEP\_CORRIGIDO.pdf), postados em 17/01/2023.

## Introdução:

O debate sobre as questões relacionadas ao ambiente ganhou ainda mais impulso a partir da Constituição Federal de 1988, na qual há 19 menções indicando a plena garantia de defesa e proteção do meio ambiente. Há inclusive, um capítulo específico sobre o Meio Ambiente, o capítulo VI, o que torna inequívoca a garantia de um meio ambiente ecologicamente equilibrado, enquanto direito fundamental dos cidadãos e que deve ser garantido

pelo poder público e pela coletividade (COSTA, 2020). Nesse cenário, a Educação Ambiental torna-se elemento essencial para a formação humana plena, e, portanto, aspecto de grande relevância na formação inicial e continuada de diversos profissionais, principalmente para os professores. Analisando a Educação Ambiental através de uma perspectiva histórica, percebemos que sua

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



Continuação do Parecer: 5.879.984

formação articula natureza, trabalho, história e conhecimento, além de valores e atitudes como respeito, responsabilidade, compromisso e solidariedade. Todos esses elementos educativos também se associam ao conjunto de saberes docentes.

A categoria docente é marcada pela heterogeneidade, seja no espaço do trabalho, ou mesmo pela posição institucional e profissional ocupada e é por esse motivo que Gee (2000, p. 99) defende que o estudo da identidade se revela como uma importante ferramenta para a compreensão do universo escolar, da própria sociedade e do indivíduo e que o desenvolvimento dessa identidade ocorre como um processo em andamento, um processo de interpretar a si mesmo como um certo tipo de pessoa e ser reconhecido como tal em determinado contexto.

#### Hipótese:

A atuação profissional dos professores que trabalham com a perspectiva da Educação Ambiental nos componentes curriculares dos cursos superiores do IFS sofre influências de suas identidades profissionais que são marcadas por lacunas na construção do sujeito ecológico.

#### Metodologia Proposta:

O método de pesquisa adotado é a História Oral Temática. Meihy e Holanda (2007, p.15) definem essa metodologia como um “conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas”. Meihy e Holanda (2007) utilizam o termo “comunidade destino” para representar todos aqueles que de alguma forma se relacionam ao tema estudado. A comunidade de destino se subdivide em colônias. A colônia é o grupo do qual poderão emergir os entrevistados ou a(s) rede(s) de entrevistados, que por sua vez é (são) o(s) grupo(s) de pessoas formado(s) por indicação dos colaboradores da pesquisa no decorrer do trabalho.

Dessa forma, a comunidade de destino definida para esta pesquisa são os professores do Instituto Federal de Sergipe e a colônia, que é o recorte da comunidade de destino selecionada, são os professores que trabalham com a Educação Ambiental em componentes curriculares no ensino superior, de todos os campi, do Instituto Federal de Sergipe. , a produção de dados desta pesquisa será feita por meio de entrevistas, que serão

gravadas com a devida autorização dos entrevistados, posteriormente, serão transcritas, textualizadas e transcritas. A análise dessa composição será feita a partir de categorias-chave. A priori definimos as seguintes categorias que se relacionam com os nossos objetivos de pesquisas: Concepções de Educação Ambiental Adotadas - A Construção do Sujeito Ecológico - Experiências

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



Continuação do Parecer: 5.879.984

com a Educação Ambiental - Atuação Profissional Docente relacionada à Educação Ambiental. Evidentemente que, a posteriori, outras categorias poderão ser criadas, diante de necessidades percebidas. Como primeira etapa de pesquisa, serão desenvolvidas a revisão bibliográfica e a pesquisa documental. A revisão bibliográfica objetiva rastrear teorias e concepções debatidas nos campos de estudo. Já a pesquisa documental compõe uma etapa exploratória, centrada em documentos (resoluções, leis, PPC's e ementas). Ao fim dessa etapa, teremos a seleção dos componentes curriculares do Ensino Superior do IFS que abordam a dimensão da Educação Ambiental em seu conteúdo e conseqüentemente, será possível identificar quais participantes integram a colônia escolhida. Posteriormente, esses sujeitos serão convidados a participar da pesquisa e a fase de entrevistas será iniciada. É importante salientar que todos os cuidados recomendados por Freitas (2006) e Alberti (2004) serão observados nessa fase, como, ter em vista o objetivo a ser alcançado, levar em consideração o conhecimento prévio do(a) entrevistador(a) sobre o assunto e garantir ao(a) entrevistado(a) o sigilo de seus depoimentos e de sua identidade, além de ter um roteiro que guie as narrativas captadas.

As entrevistas serão gravadas por meio de câmera fotográfica profissional apoiada em tripé a fim de captar não apenas os áudios, mas também as imagens, visto que nas entrevistas de História Oral, muito é dito, mesmo sem ser dito. Para Freitas (2006), os silêncios, as pausas, os gestos, as risadas, o choro e até as gesticulações trazem dados importantes para o pesquisador. Vale destacar que os principais elementos dessa pesquisa serão reunidos em documento que será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), via Plataforma Brasil, e a fase de entrevistas apenas se iniciará após o seu deferimento, pois se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos, evitando riscos aos participantes, seja de constrangimento, seja de exposição. Todos os(as) participantes/voluntários(as) da pesquisa assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) construído segundo as normas da Resolução n.º 466/2012 (BRASIL, 2013), que garante autonomia, sigilo e anonimato dos depoimentos, além de descrever os benefícios diretos ou indiretos da pesquisa para os(as) mesmos(as). Como as entrevistas serão gravadas, os entrevistados assinarão também o termo de autorização de uso de áudio e imagem

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Compreender a influência da identidade profissional docente no trabalho dos professores que atuam na perspectiva da Educação Ambiental em componentes curriculares do ensino superior no Instituto Federal de Sergipe.

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



Continuação do Parecer: 5.879.984

**Objetivo Secundário:**

- Identificar quais as demandas do contexto histórico-político para inserção da prática docente relacionada à Educação Ambiental no ensino superior do IFS;
- Apreender as concepções de Educação Ambiental adotadas e as suas possíveis influências na construção profissional de professores que coordenam componentes curriculares com escopo na Educação Ambiental no Ensino Superior do IFS;
- Discutir como as experiências vividas influenciam a construção da identidade profissional dos professores que atuam com a perspectiva da Educação Ambiental em componentes curriculares do ensino superior do IFS;

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Apesar de toda pesquisa com seres humanos envolver riscos, estimamos que os possíveis para riscos para este projeto são muito pequenos. É possível que haja pequenos constrangimentos e manifestações de diferentes emoções ao longo das entrevistas.

**Benefícios:**

Os benefícios em participar dessa pesquisa é poder contribuir com a reflexão sobre a identidade profissional, a formação, os saberes e as concepções de práticas pedagógicas dos professores de Educação Ambiental. Também, nessa perspectiva, poder colaborar para o fortalecimento da cultura do direito à educação global e de qualidade, além de ressaltar o trabalho docente na complexidade e na extensão que merecem

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Com o intuito de colaborar com desenvolvimento da problemática supracitada, a questão principal em que se apoia este estudo é: Como a identidade profissional docente influencia o trabalho dos professores que atuam na perspectiva da Educação Ambiental em componentes curriculares do ensino superior do IFS? Com isso, a fim de contribuir com as reflexões sobre identidade profissional docente e colaborar para o fortalecimento da sustentabilidade ambiental através da Educação Ambiental, além de ressaltar o trabalho docente na complexidade e na extensão que merecem, o objetivo geral desta pesquisa é compreender a influência da identidade profissional docente no trabalho dos professores que atuam na perspectiva da Educação Ambiental em componentes curriculares do ensino superior no Instituto Federal de Sergipe. Tomando como referências, o problema e o objetivo desta pesquisa, já anunciados, pretende-se mais

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



Continuação do Parecer: 5.879.984

especificamente:

- I) Identificar quais as demandas do contexto histórico-político para inserção da prática docente relacionada à Educação Ambiental no ensino superior do IFS;
- II) Apreender as concepções de Educação Ambiental adotadas e as suas possíveis influências na construção profissional de professores que coordenam componentes curriculares com escopo na Educação Ambiental no Ensino Superior do IFS;
- III) Discutir como as experiências vividas influenciam a construção da identidade profissional dos professores que atuam com a perspectiva da Educação Ambiental em componentes curriculares do ensino superior do IFS;

O método de pesquisa adotado é a História Oral Temática. Meihy e Holanda (2007, p.15) definem essa metodologia como um "conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas".

Meihy e Holanda (2007) utilizam o termo "comunidade destino" para representar todos aqueles que de alguma forma se relacionam ao tema estudado. A comunidade de destino se subdivide em colônias. A colônia é o grupo do qual poderão emergir os entrevistados ou a(s) rede(s) de entrevistados, que por sua vez é (são) o(s) grupo(s) de pessoas formado(s) por indicação dos colaboradores da pesquisa no decorrer do trabalho. Dessa forma, a comunidade de destino definida para esta pesquisa são os professores do Instituto Federal de Sergipe e a colônia, que é o recorte da comunidade de destino selecionada, são os professores que trabalham com a Educação Ambiental em componentes curriculares no ensino superior, de todos os campi, do Instituto Federal de Sergipe. Estimamos que essa colônia é formada por 20 professores.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações"

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Análise das respostas (arquivo: "CARTA\_RESPOSTA\_\_ALINERAMOS\_assinado.pdf", postado na Plataforma Brasil em 17/01/2023) ao Parecer Consubstanciado nº 5.793.370 emitido em 05/12/2022 não foram observados óbices éticos.

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



Continuação do Parecer: 5.879.984

**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_2047802.pdf	17/01/2023 12:18:00		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA__ALINERAMOS_assinado.pdf	17/01/2023 12:17:16	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Formulario_para_apresentacao_de_Projeto_ao_CEP_CORRIGIDO.pdf	17/01/2023 12:16:49	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_correto_CORRIGIDO.pdf	17/01/2023 12:16:26	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Legivel.pdf	22/11/2022 15:06:34	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_UTILIZACAO_DE_DADOS_assinado.pdf	08/11/2022 19:58:23	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_e_confidencialidade_assinado.pdf	08/11/2022 19:56:51	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
Outros	Termo_Autorizacao_Entrevistado.pdf	08/11/2022 19:55:28	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
Outros	Roteiro_Historia_Oral.pdf	08/11/2022 19:54:03	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
Outros	declaracao_de_que_a_coleta_de_dados_ainda_nao_foi_iniciada_ALINE_RAMOS_assinado.pdf	08/11/2022 19:52:42	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
Outros	Convite_participacao_pesquisa.pdf	08/11/2022 19:51:41	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao.pdf	08/11/2022 19:50:43	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
Declaração de concordância	Termo_de_compromisso_para_utilizacao_das_narrativas_assinado.pdf	08/11/2022 19:44:20	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CARTA_ENCAMINHAMENTO_PESQUISADOR_AO_CEP_ALINE_RAMOS_assinado.pdf	08/11/2022 19:43:23	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
Orçamento	Orçamento.pdf	08/11/2022 19:42:59	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	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: 5.879.984

Cronograma	Cronograma.pdf	08/11/2022 19:42:30	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
------------	----------------	------------------------	-------------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ARACAJU, 07 de Fevereiro de 2023

---

**Assinado por:**  
**FRANCISCO DE ASSIS PEREIRA**  
**(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

## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP IFS

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE SERGIPE/



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** SOBRE O SER E O NÃO SER: Um mergulho nas memórias e experiências que constituem - ou não - docentes do Instituto Federal de Sergipe como sujeitos ecológicos

**Pesquisador:** ALINE RAMOS SOARES BEZERRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 65391822.0.3001.8042

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.962.564

#### Apresentação do Projeto:

Cuida-se de REEXAME do protocolo de pesquisa pelo CEP/IFS, para fins de averiguação do cumprimento das alterações apontadas como "pendências" no Parecer Substanciado nº 5.942.896, de 14/03/2023.

- RESUMO GERAL DA PROPOSTA (ut item 06 - apresentação do projeto, f. 02):

A temática identidade profissional docente tem motivado alguns estudos no âmbito educacional. As negociações contínuas dos professores no exercício diário da profissão e na interação com outros profissionais, fazem parte do contexto sócio-histórico do mundo atual, caracterizado por mudanças aceleradas e constantes. Inserindo-se na perspectiva da Educação Ambiental, este projeto tem como objetivo compreender a influência da identidade profissional de docentes que atuam na perspectiva da Educação Ambiental em componentes curriculares do ensino superior no Instituto Federal de Sergipe para a formação de sujeitos ecológicos.

- JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA SOCIAL (ut item 09 - apresentação do projeto, f. 03-04):

Ancoradas neste cenário, surge a seguinte questão: Como a identidade profissional docente

**Endereço:** Avenida Jorge Amado, 1551 - 2º andar sl CEP, Loteamento Garcia  
**Bairro:** Jardins **CEP:** 49.025-330  
**UF:** SE **Município:** ARACAJU  
**Telefone:** (79)3711-1422 **E-mail:** cep@ifs.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE SERGIPE/



Continuação do Parecer: 5.962.564

influencia o trabalho dos professores que atuam na perspectiva da Educação Ambiental em componentes curriculares do ensino superior do IFS?

Ávidas por respostas para o questionamento acima, pesquisamos sobre o tema em diversas bases de dados e observamos que os estudos referentes ao desenvolvimento da identidade profissional de professores que trabalham com a Educação Ambiental em componentes curriculares do ensino ainda são incipientes, apesar dos esforços da comunidade acadêmica em proporcionar reflexões e análises sobre diversos prismas da Educação Ambiental. A escassez de resultados na busca dessa temática específica, sobretudo entre os docentes do IFS, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e outras plataformas científicas, justifica e motiva esse estudo.

A relevância social desse trabalho é o fato dele apresentar-se como uma alternativa para refletir sobre a identidade profissional, a formação, os saberes e as concepções de práticas pedagógicas dos professores de Educação Ambiental, além da possibilidade de colaborar para o fortalecimento da cultura do direito à educação global e de qualidade, ressaltando o trabalho docente na complexidade e na extensão que merecem.

- METODOLOGIA (ut item 14 - apresentação do projeto, f. 05-07):

O método de pesquisa adotado é a História Oral Temática. Meihy e Holanda (2007, p.15) definem essa metodologia como um “conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas”.

Meihy e Holanda (2007) utilizam o termo “comunidade destino” para representar todos aqueles que de alguma forma se relacionam ao tema estudado. A comunidade de destino se subdivide em colônias. A colônia é o grupo do qual poderão emergir os entrevistados ou a(s) rede(s) de entrevistados, que por sua vez é (são) o(s) grupo(s) de pessoas formado(s) por indicação dos colaboradores da pesquisa no decorrer do trabalho.

Dessa forma, a comunidade de destino definida para esta pesquisa são os professores do Instituto Federal de Sergipe e a colônia, que é o recorte da comunidade de destino selecionada, são os professores que trabalham com a Educação Ambiental em componentes curriculares no ensino superior, de todos os Campi do Instituto Federal de Sergipe.

Estima-se que a colônia será formada por 20 professores.

A seleção dos componentes curriculares será feita por meio da observação exaustiva das ementas previstas na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) de cada curso, a partir da observação de

**Endereço:** Avenida Jorge Amado, 1551 - 2º andar sl CEP,Loteamento Garcia  
**Bairro:** Jardins **CEP:** 49.025-330  
**UF:** SE **Município:** ARACAJU  
**Telefone:** (79)3711-1422 **E-mail:** cep@ifs.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE SERGIPE/



Continuação do Parecer: 5.962.564

componentes que se articulem com a Educação Ambiental em seus títulos e/ou conteúdo.

Ao fim dessa etapa, ter-se-á a seleção dos componentes curriculares do Ensino Superior do IFS que abordam a dimensão da Educação Ambiental em seu conteúdo e conseqüentemente, será possível identificar quais participantes integram a colônia escolhida.

Posteriormente, esses professores serão convidados a participar da pesquisa e a fase de entrevistas será iniciada.

As entrevistas serão gravadas por meio de câmera fotográfica profissional apoiada em tripé a fim de captar não apenas os áudios, mas também as imagens, visto que nas entrevistas de História Oral, muito é dito, mesmo sem ser dito. Para Freitas (2006), os silêncios, as pausas, os gestos, as risadas, o choro e até as gesticulações trazem dados importantes para o pesquisador.

Todos os(as) participantes/voluntários(as) da pesquisa assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) construído segundo as normas da Resolução n.º 466/2012 (BRASIL, 2013), que garante autonomia, sigilo e anonimato dos depoimentos, além de descrever os benefícios diretos ou indiretos da pesquisa para os(as) mesmos(as). Como as entrevistas serão gravadas, os entrevistados assinarão também o termo de autorização de uso de áudio e imagem.

Em seguida, as entrevistas serão transcritas, textualizadas e transcritas e enviadas para aprovação da composição pelos participantes. Apenas após aprovadas, as composições serão analisadas e confrontadas com a epistemologia que fundamenta esse estudo, e o relato à guisa dos objetivos propostos nesta pesquisa será redigido.

ROTEIRO DE ENTREVISTA - Apêndice D (ut Plataforma Brasil):

- 1- Nome Completo?
- 2- Qual o campus de lotação?
- 3- Como se deu o seu percurso formativo (formação inicial e continuada)?  
Quais cursos?
- 4- A Educação Ambiental esteve inserida em seu percurso formativo?  
Como? Quando?
- 5- O que influenciou a sua aproximação com a Educação Ambiental?
- 6- Como tornou-se professor(a)? Quais as suas motivações? Inspirações?
- 7- Há quanto tempo atua na docência?
- 8- Há quanto tempo coordena componentes curriculares com escopo na Educação Ambiental no Ensino Superior do IFS?
- 9- Quais as suas contribuições para este componente curricular no ensino

**Endereço:** Avenida Jorge Amado, 1551 - 2º andar sl CEP, Loteamento Garcia  
**Bairro:** Jardins **CEP:** 49.025-330  
**UF:** SE **Município:** ARACAJU  
**Telefone:** (79)3711-1422 **E-mail:** cep@ifs.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE SERGIPE/



Continuação do Parecer: 5.962.564

superior?

10-Como é o seu dia a dia em relação ao meio ambiente? (Sujeito Ecológico)

11-Como é a sua prática docente no tangente à Educação Ambiental?

12-Qual a sua história de atuação em projetos (pesquisa e extensão)?

13-Qual a sua história com atuação política e/ou militância?

14-Qual a sua história com atuação política e/ou militância especificamente relacionada à Educação Ambiental?

**Objetivo da Pesquisa:**

A pesquisa tem como objetivo geral (ut item 11 - apresentação do projeto, f. 04):

- Compreender a influência da identidade profissional docente no trabalho dos professores que atuam na perspectiva da Educação Ambiental em componentes curriculares do ensino superior no Instituto Federal de Sergipe.

São objetivos específicos (ut item 12 - apresentação do projeto, f. 04):

- Identificar quais as demandas do contexto histórico-político para inserção da prática docente relacionada à Educação Ambiental no ensino superior do IFS;

- Aprender as concepções de Educação Ambiental adotadas e as suas possíveis influências na construção profissional de professores que coordenam componentes curriculares com escopo na Educação Ambiental no Ensino Superior do IFS;

- Discutir como as experiências vividas influenciam a construção da identidade profissional dos professores que atuam com a perspectiva da Educação Ambiental em componentes curriculares do ensino superior do IFS;

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

I) AVALIAÇÃO DOS RISCOS:

As pesquisas envolvendo seres humanos devem atender aos fundamentos éticos e científicos pertinentes (ut item III da Resolução CNS 466/2012). Nessa trilha, a eticidade na pesquisa com seres humanos implica, entre outros pontos nucleares, na ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos, bem como buscar sempre que prevaleçam os benefícios

**Endereço:** Avenida Jorge Amado, 1551 - 2º andar sl CEP,Loteamento Garcia

**Bairro:** Jardins

**CEP:** 49.025-330

**UF:** SE

**Município:** ARACAJU

**Telefone:** (79)3711-1422

**E-mail:** cep@ifs.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE SERGIPE/



Continuação do Parecer: 5.962.564

esperados sobre os riscos e/ou desconfortos previsíveis.

Considerando as questões de ordem ética correlatas ao caso, têm-se como riscos da instrumentalização investigatória através das entrevistas o constrangimento ou resistência de GRAU MÍNIMO, aceitos para o caso.

Sobremais, consta no TCLE:

- o quesito voluntariedade dos participantes (ut 2º parágrafo);
- o sigilo das informações colhidas (ut 3º parágrafo);
- possíveis riscos aos participantes - constrangimento/situações vexatórias (ut 4º parágrafo);
- possibilidade de indenização (ut 5º parágrafo - verificar Recomendação 02 deste Parecer).

II) BENEFÍCIOS:

Conforme consta no TCLE (ut 6º parágrafo):

Como benefícios diretos, espera-se que os resultados dessa pesquisa:

- contribuam para a compreensão da influência da identidade profissional docente no trabalho dos professores que atuam na perspectiva da Educação Ambiental em componentes curriculares do ensino superior no Instituto Federal de Sergipe;
- identificação de quais as demandas do contexto histórico-político para inserção da prática docente relacionada à Educação Ambiental no ensino superior do IFS;
- apreensão das concepções de Educação Ambiental adotadas e as suas possíveis influências na construção profissional de professores que coordenam componentes curriculares com escopo na Educação Ambiental no Ensino Superior do IFS;
- e discussão de como as experiências vividas influenciam a construção da identidade profissional dos professores que atuam com a perspectiva da Educação Ambiental em componentes curriculares do ensino superior do IFS.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Não se vê prejudicialidade de estirpe ética que envolva a escolha da temática de pesquisa trazida a reexame, precipuamente no que tange a instrumentalização investigatória direcionada a seres humanos.

**Endereço:** Avenida Jorge Amado, 1551 - 2º andar sl CEP, Loteamento Garcia  
**Bairro:** Jardins **CEP:** 49.025-330  
**UF:** SE **Município:** ARACAJU  
**Telefone:** (79)3711-1422 **E-mail:** cep@ifs.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE SERGIPE/**



Continuação do Parecer: 5.962.564

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos de apresentação obrigatória foram trazidos ao conhecimento deste Comitê, não havendo desconformidades substanciais que permitam obstar a consecução da pesquisa em reexame.

\*Considerando o plexo documental carreado na Plataforma Brasil, destacam-se:

- Carta Resposta às Pendências elencadas no Parecer Consubstanciado nº 5.793.370, emitido em 05/12/2022 pelo CEP/IFS;
- Formulário para apresentação do projeto de pesquisa ao CEP (versão atualizada);
- Termo de Autorização e existência de infraestrutura, subscrito pela dirigente máxima do IFS;
- TCLE (versão atualizada);
- Declaração de que a coleta de dados ainda não foi iniciada, subscrita pela pesquisadora responsável;
- Termo de Autorização de uso de imagem e som de voz (versão atualizada);
- Termo de Compromisso e Confidencialidade, subscrito pela pesquisadora responsável;
- Roteiro de Entrevista.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a devolução do protocolo de pesquisa ao CEP/IFS, verificou-se o atendimento das pendências apontadas no Parecer Consubstanciado nº 5.942.896, de 14/03/2023, conforme segue:

**Pendência 01 - ATENDIDA**

- RETIFICAR no documento "Termo\_Autorizacao\_Entrevistado.pdf":

A) Onde se lê: "Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde" (linha 09)

Leia-se: "Resolução CNS 466/2012 e Resolução CNS 510/2016".

\*A Resolução CNS 466/2012 revogou a Resolução CNS 196/96.

\*Acrescentar a Resolução CNS 510/2016, visto que trata das especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas, dadas suas particularidades.

B) Onde se lê: "Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente

<b>Endereço:</b> Avenida Jorge Amado, 1551 - 2º andar sl CEP, Loteamento Garcia
<b>Bairro:</b> Jardins <b>CEP:</b> 49.025-330
<b>UF:</b> SE <b>Município:</b> ARACAJU
<b>Telefone:</b> (79)3711-1422 <b>E-mail:</b> cep@ifs.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE SERGIPE/**



Continuação do Parecer: 5.962.564

autorização". (linha 13)

Leia-se: "Libero a utilização destas fotos/imagens (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis..." (Conforme o modelo de Termo de Autorização para Uso de imagem e depoimento disponibilizado pelo CEP/UFS em seu sítio eletrônico: <https://cep.ufs.br/pagina/21677-modelos-de-terminos>).

Pendência 02 - ATENDIDA

-RETIFICAR no TCLE "TCLE\_correto\_CORRIGIDO.pdf":

Onde se lê: "Convém salientar ainda que, caso os participantes da pesquisa venham sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação neste referido estudo, previsto ou não, poderão solicitar indenização, por parte do pesquisador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa" (5º parágrafo).

Leia-se: "Se lhe ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante a pesquisa, lhe será garantido o direito à assistência integral e gratuita, às custas do pesquisador responsável, com possibilidade de indenização caso o dano for decorrente da pesquisa" (Conforme o Modelo TCLE disponibilizado pelo CEP/UFS em seu sítio eletrônico: <https://cep.ufs.br/pagina/21677-modelos-de-terminos>).

Dessa forma, considerando o CUMPRIMENTO INTEGRAL das alterações apontadas por este CEP, opina-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa em reexame.

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.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2086088.pdf	14/03/2023 20:20:29		Aceito

**Endereço:** Avenida Jorge Amado, 1551 - 2º andar sl CEP,Loteamento Garcia  
**Bairro:** Jardins **CEP:** 49.025-330  
**UF:** SE **Município:** ARACAJU  
**Telefone:** (79)3711-1422 **E-mail:** cep@ifs.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE SERGIPE/**



Continuação do Parecer: 5.962.564

Outros	Termo_Autorizacao_Entrevistado_Alterado_IFS.pdf	14/03/2023 20:18:28	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_correto_Alterado_IFS.pdf	14/03/2023 20:11:56	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_ALINERAMOS_assinado_IFS.pdf	14/03/2023 20:08:22	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_ALINERAMOS_assinado.pdf	17/01/2023 12:17:16	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Formulario_para_apresentacao_de_Projeto_ao_CEP_CORRIGIDO.pdf	17/01/2023 12:16:49	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_correto_CORRIGIDO.pdf	17/01/2023 12:16:26	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_UTILIZACAO_DE_DADOS_assinado.pdf	08/11/2022 19:58:23	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_e_confidencialidade_assinado.pdf	08/11/2022 19:56:51	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
Outros	Termo_Autorizacao_Entrevistado.pdf	08/11/2022 19:55:28	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
Outros	Roteiro_Historia_Oral.pdf	08/11/2022 19:54:03	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
Outros	declaracao_de_que_a_coleta_de_dados_ainda_nao_foi_iniciada_ALINE_RAMOS_assinado.pdf	08/11/2022 19:52:42	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
Outros	Convite_participacao_pesquisa.pdf	08/11/2022 19:51:41	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao.pdf	08/11/2022 19:50:43	ALINE RAMOS SOARES BEZERRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ARACAJU, 24 de Março de 2023

Assinado por:  
**Graziela Goncalves Moura**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Avenida Jorge Amado, 1551 - 2º andar sl CEP,Loteamento Garcia  
**Bairro:** Jardins **CEP:** 49.025-330  
**UF:** SE **Município:** ARACAJU  
**Telefone:** (79)3711-1422 **E-mail:** cep@ifs.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE SERGIPE/



Continuação do Parecer: 5.962.564

**Endereço:** Avenida Jorge Amado, 1551 - 2º andar sl CEP, Loteamento Garcia  
**Bairro:** Jardins **CEP:** 49.025-330  
**UF:** SE **Município:** ARACAJU  
**Telefone:** (79)3711-1422 **E-mail:** cep@ifs.edu.br