



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



ECOFEMINISMO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CURSOS DE LICENCIATURA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



ECOFEMINISMO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CURSOS DE LICENCIATURA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

MARIANA REIS FONSECA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial de defesa para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Lima de Oliveira Nepomuceno.

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2025



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



MARIANA REIS FONSECA

**ECOFEMINISMO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CURSOS DE LICENCIATURA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

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

Aprovada em 29.07.2025



Documento assinado e digitalizado

ALBUQUERQUE OLIVEIRA NEPOMUCENO
DATA: 22/07/2025 15:11:14-0000
verificar aqui com tempo/validar: 26.goubr.br

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

Documento assinado e digitalizado

goubr
MARIANA ANDRADE DE MOUTO
DATA: 22/07/2025 09:11:14-0000
verificar aqui com tempo/validar: 26.goubr.br

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

Documento assinado e digitalizado

goubr
MARIANA ANDRADE DE MOUTO
DATA: 22/07/2025 15:11:14-0000
verificar aqui com tempo/validar: 26.goubr.br

Prof.^a Dr.^a Dayane dos Santos Silva
Universidade Regional do Cariri / URCA

Documento assinado e digitalizado

goubr
ANGELICA COSENZA RODRIGUES
DATA: 24/07/2025 07:01:14-0000
verificar aqui com tempo/validar: 26.goubr.br

Prof.^a Dr.^a Angelica Cosenza Rodrigues
Universidade Federal de Juiz de Fora / UFJF

Documento assinado e digitalizado

goubr
ANA CRISTINA NASCIMENTO GIVIGI
DATA: 22/07/2025 15:11:14-0000
verificar aqui com tempo/validar: 26.goubr.br

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Nascimento Givigi
Universidade Federal do Rio de Janeiro / UFRJ

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2025**

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

F676e Fonseca, Mariana Reis
Ecofeminismo e educação ambiental em cursos de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe / Mariana Reis Fonseca ; orientadora Aline Lima de Oliveira Nepomuceno. – São Cristóvão, SE, 2025.
251 f. : il.

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

1. Ensino superior - Sergipe. 2. Ecofeminismo. 3. Educação ambiental. 4. Professores – Formação. 5. Educação – Estudo e ensino. 6. Universidade Federal de Sergipe. I. Nepomuceno, Aline Lima de Oliveira, orient. II. Título.

CDU 378:502/504(813.7)

Para Maria Virgínia, Bromélia e Jurubeba.

O amor é a nossa libertação.

AGRADECIMENTOS

GRATIDÃO a tudo e a todos(as)! Com amor, carinho e respeito!

RESUMO

Esta tese aborda o contexto do ecofeminismo nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe (UFS), tendo como objetivo geral compreender os desafios enfrentados pelas docentes na implementação da Educação Ambiental (EA) em cursos de formação inicial de educadores (as) desenvolvidos na UFS, sinalizando as possibilidades e as limitações para o seu efetivo desenvolvimento no contexto do ecofeminismo. A presente tese constitui-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, visando o enfrentamento dos problemas socioambientais que permeiam a sociedade. Como técnicas de obtenção de dados, foram selecionados a pesquisa documental dos projetos político de curso (PPC) dos cursos de licenciatura da UFS e a entrevista semiestruturada. Participaram desta pesquisa docentes do gênero feminino que lecionam em cursos presenciais de licenciatura dessa universidade, em seus diversos *campi*, levando em consideração a inserção da EA no ensino, na pesquisa e na extensão. No total, oito mulheres docentes efetivas, que atuam nos três pilares da Universidade sob o escopo da EA em cursos de licenciatura presenciais da UFS, entre o período de 2012.1 à 2022.2, responderam à entrevista. As entrevistas ocorreram após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e seguiram um roteiro semiestruturado, contendo dez perguntas subjetivas. A partir das informações produzidas, as falas foram analisados com base no referencial teórico que abarca o ecofeminismo na perspectiva da EA crítica como ato político de transformação da realidade. As categorias de análise, *a priori*, tomaram como aporte teórico as discussões acerca da EA crítica e do ecofeminismo construtivista. As docentes, mulheres inseridas em um ambiente estruturado pelo androcentrismo, pelo patriarcado e pelo machismo, sendo estes elementos integrantes do poder, enfrentam problemáticas em sua prática diária, individual e social, as quais as levam a desdobramentos de sentido e de significância fundamentais à abordagem e ao enfrentamento das problemáticas socioambientais e das visões e práticas que caracterizam as diferenças de gênero. Por meio da nossa pesquisa foi possível compreender os impasses e obstáculos que perpassam as carreiras acadêmicas das docentes que trabalham com EA na UFS, sendo evidente que as identidades e disparidades de gênero impactam diretamente na conquista e manutenção da formação de futuros (as) educadores (as), assim como os desafios e o não lugar da EA nos cursos de licenciatura da UFS.

Palavras-chave: Ecofeminismo. Educação Ambiental. Formação Docente.

ABSTRACT

This thesis addresses the context of ecofeminism in undergraduate courses at the Federal University of Sergipe (UFS), with the general objective of understanding the challenges faced by teachers in implementing Environmental Education (EE) in initial teacher training courses developed at UFS, indicating the possibilities and limitations for its effective development. This thesis is a qualitative research, aiming to address the socio-environmental problems that permeate society. The techniques selected for obtaining data were documentary analysis of the course policy projects (PPC) of undergraduate courses at UFS and semi-structured interviews. Female teachers who teach in face-to-face undergraduate courses at this university, on its various campuses, participated in this research, taking into account the inclusion of the socio-environmental dimension in teaching, research and extension. In total, eight female professors, who work in the three pillars of the University under the scope of EA in on-site undergraduate courses at UFS, between the period 2012.1 and 2022.2, responded to the interview. The interviews took place after signing the Free and Informed Consent Form (FICF) and followed a semi-structured script, containing ten subjective questions. Based on the information produced, the statements were analyzed based on the theoretical framework that encompasses ecofeminism from the perspective of critical EA as a political act of transforming reality. The categories of analysis, a priori, took as their theoretical contribution the discussions about critical EA and constructivist ecofeminism. The teachers, women inserted in an environment structured by androcentrism, patriarchy and machismo, which are integral elements of power, face problems in their daily, individual and social practice, which lead them to unfold meaning and significance that are fundamental to addressing and confronting socio-environmental problems and the views and practices that characterize gender differences. Through our research, it was possible to understand the impasses and obstacles that permeate the academic careers of the teachers who work with EA at UFS, and it is clear that gender identities and disparities directly impact the achievement and maintenance of the training of future educators, as well as the challenges and lack of place of EA in UFS undergraduate courses.

Keywords: Ecofeminism. Environmental education. Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Ambientalização Curricular

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CC- Componentes Curriculares

CCBS – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

CCET – Centro de Ciências Exatas e Tecnologia

CCSA- Centro de Ciências Sociais Aplicadas

CECH – Centro de Educação e Ciências Humanas

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CESAD - Centro de Educação Superior a Distância

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CONEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CTSA – Coordenação de Tecnologias Sociais e Ambientais

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EA – Educação Ambiental

EABC – Educação Ambiental de Base Comunitária

GEPEASE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental de Sergipe

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LPI - Licenciatura Plena do Interior

MEC – Ministério da Educação

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SIGRH – Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFS – Universidade Federal de Sergipe

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Distribuição dos diferentes <i>campi</i> da Universidade Federal de Sergipe no território sergipano	69
Figura 2 - Distribuição territorial sergipana do <i>campus</i> São Cristóvão e <i>campus</i> Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, que possuem cursos de licenciatura	67
Figura 03: Estados brasileiros mais violentos para as mulheres.....	178
Figura 04- Percentual de mulheres por estado brasileiro que consideram o Brasil uma nação machista.....	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos de licenciatura por <i>campus</i> da UFS.....	68
Quadro 2 - Projetos Pedagógicos de Curso de licenciatura da UFS.....	251
Quadro 3 - Cursos que possuem componentes curriculares atrelados à perspectiva da EA...	71
Quadro 4 - Cursos de licenciatura que possuem componentes curriculares que contextualizam a EA.....	73
Quadro 5 - Quantificação de docentes identificadas nos pilares do ensino e da pesquisa em diferentes departamentos dos cursos de licenciatura da UFS.....	81
Quadro 6 - Componentes curriculares ministrados por mulheres docentes em cada departamento da UFS.....	83
Quadro 7 - Docentes e respectivas atividades de extensão de EA que coordenaram e/ou de que participaram no <i>campus</i> Itabaiana.....	90
Quadro 8 - Docentes e respectivas atividades de extensão de EA que coordenaram e/ou de que participaram no <i>campus</i> São Cristóvão	91
Quadro 9 - Docentes e as respectivas atividades de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de licenciatura da UFS.....	108
Quadro 10 - Identificação Pessoal das Docentes da UFS.....	150
Quadro 11 - Identificação profissional das docentes da UFS.....	166
Quadro 12 : Formação Docente, Ensino, Pesquisa e Extensão.....	199

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quantidade geral de cursos de licenciatura no <i>campus</i> São Critóvão e no <i>campus</i> Itabaiana e a quantidade de cursos que apresentam a EA nos PPC e/ou componentes curriculares.....	61
Figura 2: Quantidade de docentes que atuam em cursos de licenciatura nos pilares do ensino, da pesquisa e da extensão na perspectiva da EA nos <i>campi</i> São Cristóvão e Itabaiana da UFS.....	100
Figura 3: Quantificação de(as) docentes efetivos(as), por sexo Masculino e Feminino nos seis Campi da UFS, 2023.....	102
Figura 4: Maior prevalência das docentes femininas em cursos de graduação nos cinco <i>Campi</i> da UFS, 2023.....	103
Figura 5: Maior prevalência dos docentes masculinos em cursos de graduação nos cinco <i>Campi</i> da UFS, 2023.....	104
Figura 06: Representatividade étnica das docentes efetivas da UFS.....	156
Figura 07: Identidade de gênero das docentes efetivas da UFS.....	163

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Caminhos metodológicos	21
2	CONEXÕES ENTRE ECOFEMINISMO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES EMANCIPATÓRIOS.....	28
2.1	O ecofeminismo e a Educação Ambiental: reconstituição de suas vozes	29
2.2	Formação inicial docente: pressupostos da <i>práxis</i> socioambiental a partir de análises teóricas decoloniais	51
3	ECOFEMINISMO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: ANALISANDO AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	59
3.1	O lugar da EA nos cursos de licenciaturas da UFS.....	63
3.1.1	Contextos sócio-históricos da Universidade Federal de Sergipe	64
3.1.2	Investigação da EA nos cursos de formação de professores(as) da UFS	67
3.2	Quem são as educadoras ambientais e docentes dos cursos de licenciatura da UFS?	80
4	ECOFEMINISMO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DA UFS?.....	137
4.1	Sobre mulheres, ecofeminismo e docência: resistência e transformação.....	141
4.2.	Identidades Femininas e <i>Práxis</i> Socioambiental: vozes que ecoam.....	192
4.3.	O porquê de não entender o processo formativo da EA diante de olhares femininos das docentes da UFS: ecofeminismo	199
	CONSIDERAÇÕES sem pontos FINAIS.....	208
	REFERÊNCIAS	210
	ANEXO A.....	228
	ANEXO B.....	239
	APÊNDICE A	240
	APÊNDICE B.....	242
	APÊNDICE C	245
	APÊNDICE D.....	251

1 INTRODUÇÃO

Ali cantamos:

- 1ª - Ofereço, em celebração, à memória de todas as mulheres assassinadas.
 - 2ª - Ofereço, em celebração, a mulher comum que eu sou todo dia com as minhas dúvidas e as minhas contradições.
 - 3ª - E a mulher, tão perdida de si mesma, que não tem nem dúvidas nem contradições.
 - 4ª - Ofereço, em celebração, fim da violência e da discriminação contra a mulher negra, 2 vezes discriminada.
 - 5ª - E a luta das mulheres sem teto e sem Terra.
 - 6ª - E a luta das mulheres por um trabalho digno.
 - 7ª - E ponho o dedo na ferida da difícil relação da mulher que é patroa e da mulher que é empregada, e ofereço essa contradição.
 - 8ª - Ofereço, em celebração, o amor da mulher que é lésbica, e que vive seu amor na sombra, como se fosse um delito cada gesto de carinho.
 - 9ª - Ofereço, em celebração, a solidão da mulher prostituta e o seu afeto.
 - 10ª - Ofereço, em celebração, a nossa fertilidade e o nosso poder em controlá-la.
 - 11ª - Ofereço, em celebração, fibra por fibra da mulher que é mãe, e também da que não é, para que hoje se celebre a fêmea só, sem invólucros de santidade.
 - 12ª - Ofereço, em celebração, o prazo é do meu corpo, sem nenhuma culpa.
 - 13ª - Ofereço, em celebração, o direito da mulher de envelhecer com dignidade.
 - 14ª - E ofereço, em celebração, o futuro.
 - 15ª - Ofereço, em celebração, a mulher que virá e seu caminho para a libertação.
 - 16ª - E ofereço, em celebração, o brilho e a energia, cheia de inquietação e descobertas, de cada mulher aqui presente.
- (Pitanguy; Alves, 2022, p. 182-183)

Início esta tese com uma poesia cantada em tempos passados, tempos presentes e tempos futuros, demarcando que resistiremos *SEMPRE* diante das violências perpetradas contra nós, mulheres, e de todas as demais agruras impostas ao planeta e àquelas e àqueles que estão à margem do poder excludente e discriminatório. Nessa perspectiva de resistência, a docência corresponde a um processo valioso para o desenvolvimento da incorporação da EA às práticas das professoras dos cursos de formação de professores(as).

Diante disso, nesta tese, proponho reflexões sobre o ecofeminismo a partir da perspectiva de pesquisadoras docentes que atuam em cursos de licenciatura presencial da Universidade Federal de Sergipe (UFS), em seus diversos *campi*. Esta tese é um ato de resistência, sob ângulos que, como será demonstrado neste espaço, convergem-se: as problemáticas socioambientais têm atingido níveis de alcance mundiais, desde representantes de governos até o âmbito popular; há o preconceito da mulher na sociedade e na ciência, uma questão que atravessa séculos e que perdura de diferentes maneiras no seio da existência e da convivência humana e o modo de produtividade capitalista, o patriarcalismo, o machismo, o racismo, o colonialismo e os diferentes ismos de dominação que tomam como rotineiras, sem o oferecimento de nenhum tipo de escolha, atitudes e posturas que geram danos ambientais e sociais.

De acordo com Silva e Freitas (2022), a Educação Ambiental (EA) se firma na ideia socioambiental, em que as relações seres vivos-natureza têm o ambiente como espaço de atuação, e possui um caráter que foge da imparcialidade e que vai no encalço das rupturas das amarras sócio-históricas dos(as) educandos(as) através dos processos educativos. A EA crítica desbrava caminhos alternativos que desviam do conservadorismo e do colonialismo, tendo como significado a quebra do pensamento cultural hegemônico que coloca o ser humano em posição central e em detrimento da natureza e os invisibiliza socialmente. Diante disso, a EA segue em busca de processos contextualizados e permanentes que tenham como objetivo conscientizar e sensibilizar acerca das raízes das problemáticas socioambientais. Com isso, ela compreende, respeita e fortalece as lutas pela preservação e conservação da natureza e as questões sociais daqueles(as) que são invisibilizados(as) e marginalizados(as) ao longo da história (Melo; Barzano, 2020).

Nesse sentido, a EA, tomada como processo formador contínuo e permanente, introduziu-se como estratégia significativa para o desenvolvimento de sujeitos(as) e de práticas, individuais e coletivas, para além da justiça social e do equilíbrio ambiental (NEPOMUCENO, 2017), o que resvalatanto no ensino e na aprendizagem amparados socioambientalmente quanto na valorização e na visibilização do trabalho docente e da vivência feminina, em um todo calcado na perspectiva emancipadora humana. A autora Bernardete Gatti (2010) afirma a feminização da docência, uma vez que as mulheres são a maioria nas licenciaturas. Sendo assim, a construção de gênero perpassa pelos aspectos sociais, políticos e históricos, que são passíveis de serem desconstruídos e (re)significados (Accorsi, 2018).

Para conceder garantias legais a todos(as) que coabitam o mesmo ambiente, seja ele natural, político, cultural e social, precisamos problematizar o sistema econômico, que tem

atribuições importantes para essas garantias, partindo do pressuposto do respeito à justiça e à igualdade social e ambiental. É nesse caminho que o combate aos excessos praticados pelos poderes hegemônicos e que causam vulnerabilidades socioambientais (Sato; Moreira; Luiz, 2017) é um dispositivo no qual se inserem reflexões que ultrapassam o limiar ecológico, tocando em questões que estruturam as sociedades, como a diversidade de gênero.

Dessa forma, a EA, vinculada à formação e à prática docente, proporciona a efetivação do processo emancipatório aos(as) sujeitos(as) sociais em estado de invisibilidade, por refletir, entender e discutir a raiz do que concentra os conflitos socioambientais. Proponho que a EA seja vivenciada a partir da prática interdisciplinar e contínua, tanto no ensino básico quanto no ensino superior, o que proporciona o entendimento da complexidade ambiental, social, política e cultural e, portanto, inefetiva o uso disciplinar e pontual da EA (Andrade; Pinto, 2017).

Porém, como as práticas sociambientais efetivas na formação docente proporcionam o processo de mudança de paradigmas para reduzir desigualdades e injustiças socioambientais, fortalecê-las envolve muito mais do que a importante presença da interdisciplinaridade no ensino, abrangendo as tomadas de poder do currículo, a gestão de ensino, o processo de pesquisa e extensão e o gerenciamento dos recursos, o que torna a inserção da EA no ensino superior algo complexo de se analisar.

Apesar da multiplicidade dos fatores mencionados, as significâncias dos saberes e das experiências das(os) docentes durante a formação dos(as) futuros(as) profissionais em educação são essenciais para o desenvolvimento da EA no ambiente de ensino (Coutinho; Luz; Santiago, 2017). Como afirmam Araujo e Domingos (2018), para essa abordagem com vistas à formação e à prática docente, emergem as importantes questões das concepções de EA e da sua presença no ensino formal, fundamental para o reconhecimento do seu lugar na construção de uma significativa postura socioambiental. Compreendo, assim, que viver, de fato, a docência é refletir o ensino e a aprendizagem, em que os saberes construídos sucedem-se em novas conexões com diferentes conhecimentos que, por sua vez, geram vigorosos sentidos (Fonseca; Nepomuceno, 2020).

Nesse contexto, é necessária a garantia da incorporação das discussões da diversidade de gênero à formação socioambiental, de modo que as práticas de mulheres educadoras ambientais e os contextos em que se situam, objetivo principal desta tese, sejam problematizados e fortaleçam o entendimento de que desigualdades são construídas e naturalizadas socialmente. Precisamos desconstruir e desnaturalizar ações opressivas e estereótipos que estabelecem as mulheres como submissas e não cabíveis ao combate das problemáticas socioambientais.

A desconstrução e o rompimento desse paradigma são possíveis pela via da educação crítica, diante da formação de profissionais da educação em cursos de formação de educadoras(es) que tratem a dimensão de gênero de forma interdisciplinar e contínua, interligada ao currículo educacional e problematizada nas intuições de ensino para uma formação de futuros(as) cidadãos(as) comprometidos(as) com as questões feministas e ambientais e delas participantes. É possível identificar que essas reflexões são altamente urgentes (Nascimento, 2017).

Desse modo, diante da realidade de uma emergência socioecológica planetária, em que os recursos vêm se esgotando aceleradamente, a mudança climática se torna cada vez mais evidente e as injustiças e violências sociais estão aumentando de forma exponencial, sabemos que o capitalismo continua a supervalorizar o lucro e a se apoiar nas desigualdades sociais, abarcando também, como meio de dominação, as concepções do patriarcado, que colocam homens, ricos, brancos e heterossexuais no topo de uma hierarquia dominante e atribuem às mulheres, pobres, pretas e homossexuais a condição de não-humanas (Rosendo; Oliveira; Kuhnen, 2020).

Em consonância com Silva e Freitas (2022), para um aprofundamento das análises e reflexões da EA sobre as questões relacionadas à violência e à invisibilização das mulheres nesse sistema androcentrista¹, é fundamental a incorporação de teorias ecofeministas em seu arcabouço teórico e prático. No entanto, as mulheres foram oprimidas e reconhecidas como naturalmente submissas através da construção de uma ideologia de gênero eurocêntrica² e colonial³, que, quando colocada em paralelo com sociedades arquetizadas em experiências e culturas não ocidentais, evidencia uma estrutura social que beneficia certos tipos de homens e estabelece a hierarquia androcêntrica.

A compreensão das questões de gênero e do feminismo e o questionamento do lugar das mulheres diante dos seus obstáculos profissionais e pessoais são tarefas urgentes. Articuladas a ligações familiares que interferem no exercício da profissão, as segregações sexistas hierarquizadas aumentam as problemáticas referentes às desigualdades de gênero. Nesse sentido, diagnosticar a *práxis* socioambiental das docentes pesquisadoras não só

¹O androcentrismo trata-se não só do privilégio dos homens, mas também da consideração da perspectiva masculina como universal. Assim, a experiência das mulheres não é entendida como legítima; tão pouco é levada em consideração diante das análises que têm como foco o poderio masculino (NASCIMENTO, 2020).

²O termo “eurocentrismo” pode ser entendido como o uso da Europa colonizadora como referência cultural, sendo considerada superior e central diante do contexto da sociedade moderna (VÉLEZ; GRISALES; GIL; BOTERO, 2022).

³Colonialismo se refere à uma relação dominadora política, social, cultural e economicamente colonial de um povo ou nação sobre outro que não detém o poder hegemônico (HOLLANDA, 2020).

revela o descaso por meio do qual foram subalternizadas e restritas a determinados espaços, mas, sobretudo, possibilita o avanço de reflexões sobre modificações de paradigmas oriundos dos diversos ismos de dominação.

Com isso, é evidente o anseio de reflexões e de contextualizações voltadas à urgência de argumentações acerca das posições conquistadas pelas mulheres, por meio de seus embates, sobretudo no campo das pesquisas científicas, aliadas às necessidades de alteração e de superação diante das circunstâncias políticas e sociais vividas na atualidade. Nesse contexto, a ruptura de preconceitos, para além de políticas públicas que prezem pela informação, pela conscientização e pela sensibilização por meio do ecofeminismo, revela-se uma chama inevitável a ser acesa diante das desigualdades segregativas que afastam as mulheres pobres e pretas de seus direitos a uma vida significativa de dignidade.

As abstrações que orbitam o feminino, tornando-o um fenômeno prescritivo e idealizado ou, até mesmo, normatizado, são construções que nascem e tomam forma não apenas nessa parte mais visível da educação, mas, sobretudo, nos seus contornos mais intangíveis, dentro dos processos que regem a sua manutenção e no cerne daquilo que ocorre nas salas de aula. Por isso, surge a necessidade de conhecermos o que de fato é trabalhado pelas professoras, tornando suas práticas visíveis, na contramão da idealização do feminino, que pode ser tomado a partir da realidade em que ocorre, objetivamente e materialmente, no debate teórico e nas práticas docentes.

Perante esses fatores, configura-se o problema norteador desta tese: Quais os desafios enfrentados pelas docentes dos cursos de licenciatura presenciais da Universidade Federal de Sergipe (UFS) no tocante à implementação da EA na formação de professores(as)?

Diante do contexto, esta tese se configura partindo da ideia de as docentes, ao enfrentarem o androcentrismo em sua prática cotidiana, produzem sentidos que articulam a luta contra desigualdades de gênero e o enfrentamento das problemáticas socioambientais. Importa dizer que, à semelhança do que abordam Schlee, Ávila e Henning (2018), o conceito de gênero está sendo mobilizado nesta tese tal qual uma ferramenta teórica e política capaz de auxiliar na problematização dos processos instituidores de modos de ser mulher e sustentadores de desigualdades e de diferenciações sociais, culturais e discursivas.

O problema apresentado acima e a relação com o objeto de estudo desta tese foram delineados a partir do meu contexto de atuação e de vivência como mulher, professora, pesquisadora e educadora ambiental, *sou uma mulher de pele clara e cabelo loiro e crespo, porém ainda utilizo de forma não natural, vinda do sertão sergipano da cidade de Simão Dias que aos 18 anos migrou para a capital sergipana Aracaju em busca de estudar e passar em*

uma Universidade pública, a de se falar dos privilégios que me propuseram chegar até aqui, graças ao esforço de minha mãe, mulher e mãe solo que sustentou da forma como podia seus três filhos, GRATIDÃO MINHA MÃE!, pois sabemos que a educação no Brasil infelizmente é para poucos e poucas. ⁴Surgiram da curiosidade e das inquietudes provocadas pelo aprofundamento dos estudos em EA durante o percurso da graduação em Ciências Biológicas Licenciatura pela UFS, na qualidade de bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), juntamente à participação coletiva no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE), o qual teve grande importância para minha trajetória acadêmica.

A minha experiência obtida com a produção do trabalho de conclusão do curso da graduação, cujo objetivo foi conhecer a relação teoria-prática da EA na formação inicial de professores(as) de Ciências e Biologia da UFS, e com a construção da minha pesquisa de dissertação de mestrado em Educação, que teve como objetivo elucidar o potencial da Ambientalização Curricular (AC) para a implementação da EA na formação inicial de educadores(as) da UFS, sinalizando o levantamento de cursos de licenciatura que contemplavam as questões socioambientais, tornou possível o processo de amadurecimento em relação às nuances da EA presente no espaço acadêmico-institucional, sendo desvelada, aos poucos, a ideia de que esse espaço precisa passar por uma transformação profunda para que a referida dimensão seja contextualizada e, de fato, torne-se um dos eixos estruturantes de toda a universidade.

Acredito que esta tese é uma importante continuidade desse processo de vida e acadêmico, pois representa uma tomada de consciência sobre uma das faces da problemática socioambiental enfrentada no ambiente universitário de poderio hegemônico e ainda pouco visualizada nas pesquisas científicas: a partir das inúmeras leituras realizadas, ficou evidente a ausência do lugar a mulher como docente e como educadora ambiental, em meio a uma predominância de homens docentes e educadores ambientais.

Para responder ao problema da pesquisa, busco alcançar o seguinte objetivo geral: compreender os desafios enfrentados pelas docentes na implementação da EA em cursos de formação inicial de docentes da UFS, sinalizando as possibilidades e as limitações para o seu efetivo desenvolvimento no contexto do ecofeminismo.

Os objetivos específicos que vêm encaminhando a pesquisa à realização do objetivo geral são:

⁴ Autodescrição, caracterizada em um texto itálico.

- Conhecer o contexto sócio-histórico do qual emergem as necessidades e os elementos do ecofeminismo, a partir de práticas de professoras pesquisadoras atuantes na formação inicial de professoras(es);

- Construir o perfil pessoal e profissional das docentes atuantes em cursos de licenciatura presencial da UFS que trabalham com a EA no ensino, na pesquisa e na extensão;

- Identificar as concepções da práxis socioambiental para a formação inicial de professoras(es), na perspectiva ecofeminista de docentes atuantes em cursos de licenciatura presencial da UFS;

Na busca pelo alcance de tais objetivos, abordo, na subseção seguinte, a metodologia da pesquisa, que procura atribuir novos significados às práticas ecofeministas atreladas às perspectivas das docentes, no que se refere aos cursos de formação de professores(as), culminando em um estudo que envolverá conjunturas ambientais e sociais, dentro da inter-relação ambiente, sociedade e prática de mulheres docentes.

1.1 Caminhos metodológicos

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

Vale evidenciar que a elucidação do objeto de estudo em questão envolve a conjuntura educacional atual, na qual almejamos que professoras e educadoras ambientais sejam visualizadas e suas vozes sejam escutadas, onde cotidianamente não são levados em consideração, pelo poder hegemônico na construção na formação inicial de professores(as) e que foi marcada por uma pandemia que evidenciou desigualdades e distanciamentos (LAYRARGUES, 2020). Trata-se de um cenário ligado ao meu anseio de participar da discussão do enfrentamento e da superação das invisibilidades na UFS, ambiente de minha formação docente inicial e continuada, na busca por um processo educacional transformador e atinente às complexidades enfrentadas por todas e por todos.

Assim, o *locus* desta pesquisa é a Universidade Federal de Sergipe (UFS), em *campi*

que oferecem cursos de licenciatura nas cidades sergipanas de Itabaiana e São Cristóvão. Essa escolha se deu por essa instituição de ensino dispor de mais de um *campus* que oferta cursos de licenciatura e por ser a única universidade pública do estado de Sergipe. As participantes desta pesquisa é composta de docentes de cursos de licenciatura presencial, levando em consideração a inserção da EA nos três pilares que constituem a universidade — ensino, pesquisa e extensão — nos *campi* da UFS.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que os fatores inerentes às invisibilidades das professoras pesquisadoras e educadoras ambientais no contexto da formação docente estão impregnados de sentidos, de multipluralidades, de significações. Nesse sentido, ajudará a compreender os possíveis desafios para a formação do(a) futuro(a) professor(a) com escopo na EA e o espaço da mulher nesse contexto. Para tanto, a realização deste estudo vem seguindo as etapas descritas a seguir.

A priori, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFS, já que é uma pesquisa que envolve seres humanos, conforme definido na resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012, tendo sido aprovada sob o parecer n.º 5.615.595 (ANEXO A). Para informar a instituição acerca da realização da pesquisa e obter o seu consentimento, ocorreu a assinatura do termo de anuência da gestão administrativa da UFS (ANEXO B).

Nos estudos qualitativos, o conhecimento, a validação e a aplicação dos instrumentos de pesquisa pressupõem diferentes vertentes e temáticas e o entendimento de que uma pesquisa deve ter foco em sua confiabilidade e coerência em sua metodologia, bem como ética e consistência em seus resultados. Diante disso, como instrumentos de obtenção de dados foram selecionadas a pesquisa documental, e a realização de entrevistas semiestruturadas, para tentar responder às inquietações que movem esta tese, já que diz respeito a concepções acerca de um trabalho que é, antes de tudo, um posicionamento repleto de individualidades e de coletividades em um processo contínuo e permanente de construção e de reconstrução.

Nessa circunstância, senti a necessidade de desenvolver um projeto-piloto de validação dos roteiros das entrevistas semiestruturadas. A validação foi efetuada com quatro especialistas da área de EA fora da UFS, que deram contribuições significativas para o caminho rumo à conquista dos objetivos desta tese, visto que, a partir das suas contribuições, foram realizadas importantes modificações. O pré-teste foi realizado com uma docente com cargo efetivo na UFS que não compôs a amostra da pesquisa, com o objetivo de contribuir metodologicamente com a tese. Diante disso, o projeto-piloto proporcionou analisar, repensar e reorganizar o estudo. A partir dos diálogos com os(as) sujeitos(as) integrantes do processo

de validação, foi sendo possível o desenvolvimento do conhecimento em um processo de permanente construção, possibilitando a reestruturação de concepções que norteiam a pesquisa.

Justifico a escolha desse formato por permitir maior rigor metodológico, uma vez que as contribuições dos especialistas externos qualificaram a investigação e garantiram maior consistência ao percurso da tese. Além disso, o pré-teste com docente da UFS possibilitou refinar os instrumentos e procedimentos adotados, assegurando a adequação da pesquisa ao contexto investigado. Assim, tanto a validação quanto o pré-teste se configuraram como etapas fundamentais para a credibilidade e relevância do estudo.

Sequencialmente, foi realizada a pesquisa documental, que teve os objetivos de conhecer quais são os lugares ocupados pelas práticas teóricas feministas das docentes de cursos presenciais de licenciatura da UFS nos documentos educacionais, identificando as visões que permeiam as atividades e as ações relacionadas à EA; conhecer os projetos pedagógicos de curso (PPC) das licenciaturas presenciais da UFS; e identificar qual(is) componente(s) curricular(es), atividades de pesquisa e ações de extensão que abordam a EA nesses documentos, entre os anos de 2012 a 2022, intervalo de tempo para o qual os dados estão disponíveis nas plataformas oficiais de busca da UFS, uma vez que o SIGAA reúne registros apenas a partir de 2012 até os dias atuais.

Essa pesquisa documental foi de extrema importância para o esclarecimento dos objetivos quanto ao reconhecimento do contexto sócio-histórico do qual emergem as necessidades e os elementos relativos às visibilidades de educadoras ambientais na formação inicial de professores(as), como também para a análise das concepções da EA presentes nos referidos documentos, partindo de olhares ecofeministas, em contraposição aos disponíveis nos estudos da EA crítica predominantemente masculina. Com isso em vista, foram analisados e investigados os cursos e componentes curriculares dos seis *campi*, cinco centros e vinte e cinco departamentos da UFS.

A produção dos dados da pesquisa documental foi realizada através de buscas no “Sistema Integrado de Gestão de Recursos humanos (SIGRH)⁵” e no “Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)”, os quais disponibilizam informações acadêmicas necessárias para a organização de dados em relação aos centros, departamentos, cursos e docentes da UFS, possibilitando, assim, o acesso das informações relativas às docentes participantes. Os termos de busca utilizados para visualizar essas educadoras ambientais, de

⁵ <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/login.jsf>

acordo com as categorias de análise *a priori* – EA, Ecofeminismo e Prática docente – foram: “meio ambiente”, “ambiental”, “educação ambiental”, “socioambiental”, “educadora ambiental”, “docente”.

Nesse contexto, foi realizado o levantamento documental nos dois *campi* que ofertam cursos na modalidade de licenciatura presencial com componentes curriculares que trazem a perspectiva da EA. Posteriormente, executamos o levantamento dos Componentes Curriculares (CC) obrigatórios e/ou optativos e da execução de projetos de pesquisa e de extensão, por meio da inserção das seguintes palavras-chave: Meio Ambiente, Ambiente, Ambiental, Socioambiental e Sustentabilidade. Com isso, utilizamos os registros de CC, os projetos de pesquisa e os projetos de extensão para a produção de dados mediante a identificação de tais palavras-chave em seu título e ementa, no caso dos CC, e no título e áreas de conhecimento, no caso dos projetos de pesquisa e de extensão, com a finalidade de compreender quais cursos inserem, em seu currículo, a concepção da EA durante a formação inicial dos seus(suas) graduandos(as).

Após a pesquisa documental, foi realizado com a busca em livros, teses e artigos através de plataformas *online*, tais como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Periódicos Capes, na perspectiva do referencial teórico atual, crítico e contextualizado. Desse modo, executei a tomada de um aporte teórico relacionado com a perspectiva construtivista do ecofeminismo e, para realizar o levantamento de teses e artigos no Periódicos Capes, utilizei os termos de busca “ecofeminismo”, “Educação Ambiental”, “decolonial”, “feminismo”. Além disso, identifiquei os *qualis* das revistas de cada artigo selecionado, de acordo com as avaliações mais recentes da Plataforma Sucupira de forma que os artigos provenientes de revistas com *qualis* mais relevantes fossem priorizados.

Em seguida, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A), com as docentes efetivas da UFS que lecionam em cursos de formação de professores(as). Busquei, com essas entrevistas, identificar as características dessas docentes, pessoais e profissionais, construindo o contexto do qual partem em suas práticas e vivências com a formação docente e compreender as ações e as perspectivas das práticas sociambientais dessas docentes, diagnosticar as dificuldades, possibilidades e superações para a efetivação da práxis ecofeminista e refletir sobre a importância da EA crítica e do ecofeminismo na discussão e no combate às desigualdades de gênero e injustiças socioambientais.

Nesta pesquisa optamos por incluir apenas docentes efetivas, pois nosso objetivo é analisar a realidade atual da docência em EA na UFS. Reconhecemos que essa escolha implica o risco de perder parte da memória histórica deixada por docentes aposentadas, mas não

buscamos apagar sua contribuição. Ao contrário, valorizamos sua importância para a consolidação da instituição e para o cenário atual da EA. Além disso, em razão do limite temporal de quatro anos, não seria viável realizar um levantamento histórico abrangente da atuação de mulheres, docentes e educadoras ambientais, tampouco este constitui o foco central da investigação.

Ressalto que a aplicação deste instrumento de produção de dados foi precedida da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) por parte das professoras voluntárias, como forma de apresentá-las à pesquisa e de formalizar o uso dos dados obtidos a partir das suas respostas, explicitando o sigilo das informações pessoais das participantes e atendendo aos preceitos éticos da pesquisa em Ciências Humanas.

Os critérios de inclusão e de exclusão das participantes desta tese foram: ser mulher; ocupar cargo efetivo de docência em cursos presenciais de licenciatura da UFS, em seus diversos *campi*; lecionar CC obrigatório(s) e/ou optativo(s) e/ou desenvolver atividades/projetos que envolvam a EA, buscando, com isso, docentes que contribuem com a inserção das questões socioambientais na tríade ensino, pesquisa e extensão; concordar em participar da pesquisa.

Nessa perspectiva, a presente tese incorpora o método dedutivo, partindo da ideia de formular as categorias antes de realizar a análise. Ressalto que categorias emergentes poderão surgir, partindo do pressuposto da superação da fragmentação do *corpus* a ser analisado. Dentro dessas categorias, os dados serão analisados com base no referencial teórico que abarca a perspectiva da EA crítica e do ecofeminismo construtivista como ato político do processo de transformação da realidade, o qual favorece a superação de uma visão hegemônica e reduzida do meio, uma vez que se configura como uma vertente de extrema importância para o pensamento contra-hegemônico.

As categorias de análise, *a priori*, tomam como aporte teórico as discussões acerca da:

- 1 Educação Ambiental Crítica: se constitui primordialmente com base na análise crítica e complexa do ambiente, com a finalidade de compreender e problematizar as reproduções sócio-históricas que resultam em desigualdades e problemáticas ambientais; incluir o processo contínuo de formação para as liberdades e autonomias das autoras e atores socioambientais, diante da opressão do sistema capitalista; e implementar transformações emancipatórias diante dos poderes hegemônicos dominantes, que provocam os processos de devastação ambiental, social, política, cultural e de gênero (COSTA; LOUREIRO, 2017).

- 2 Ecofeminismo construtivista: traz à tona as desigualdades de gênero nas relações socioambientais, vislumbrando um ambiente mais digno e justo e as diversidades sexuais e de gênero sejam respeitadas diante de uma natureza preservada e conservada. Diante

disso, as discussões do feminismo interligam-se às configurações das atuações das mulheres docentes e pesquisadoras na ciência, sobretudo no que tange ao posicionamento feminino nas práticas científicas (SANTANA, 2019).

3 Prática Docente: a compreensão da prática docente se constitui a partir do entendimento de que os(as) docentes precisam ser tomados(as) como sujeitos(as) atuantes de sua construção do conhecimento, diante de um ensino decolonial reflexivo e crítico com práticas contextualizadas junto ao olhar significativo sobre as nuances do individual e coletivo (PIMENTA, 2015 *apud* CAVALCANTE, 2015).

4 *Práxis* Socioambiental: a *práxis* socioambiental de perspectiva crítica decolonial tem como processo educativo transformador fundamento em arcabouço teórico fundamentado em contextualizações diante das realidades locais, com o objetivo primordial de enfrentamento e emancipação dos poderes hegemônicos da perspectiva colonial do existir, do aprender, do poder e da natureza (RODRIGUES, 2022). Diante do exposto, a formação cidadã decolonial e a EA crítica surgem como abordagens essenciais para a transformação social, rejeitando a colonialidade do ser e do saber, promovendo uma *práxis* que desafia e enfraquece as desigualdades geradas por séculos de dominação colonial.

Essas categorias de análise, *a priori*, interconectam-se e dialogam com o ecofeminismo e a formação docente, sem intenção de esgotar premissas, em um contexto em que a criticidade construtivista é de extrema significância. A escrivência desta tese se construiu e se constrói da minha visão de que a perspectiva conservadora do ecofeminismo é uma problemática a ser enfrentada, sendo um empecilho ao processo de construção de uma educação libertadora e transformadora rumo ao bem-viver de todos(as) seres que coabitam o planeta.

As questões do ecofeminismo que enfatizei são reflexões a serem inseridas no caminho de uma educação de libertação para todos os seres vivos no ambiente, para o que é imprescindível uma formação docente crítica e emancipatória. Nessa perspectiva, a presente pesquisa foi construída a partir do percurso teórico-metodológico aqui enfatizado, com o propósito de problematizar o confronto entre diferentes perspectivas socioambientais e analisar as raízes do ecofeminismo diante do contexto capitalista, patriarcalista, machista, racista, colonialista que aprisiona a consciência e a sensibilização individual e coletiva na atualidade, afetando, dessa forma, as conexões sociambientais.

Assim, este texto de tese está estruturado em quatro seções. A primeira seção é constituída pela introdução e pelos caminhos metodológicos, tratando-se de um arcabouço teórico e de vivências que dá origem à tese, ao problema de pesquisa, aos objetivos geral e específicos e ao pressuposto metodológico, em um contexto imbuído de uma EA crítica e

libertadora, de um ecofeminismo construtivista e de uma formação docente decolonial, tendo em vista os cursos de licenciatura da UFS.

A segunda seção da tese é intitulada “Conexões entre ecofeminismo e educação ambiental crítica na construção de saberes emancipatórios” e apresenta significações sobre a importância dessas instâncias formativas para os modos de o ser humano existir, relacionar-se, aprender e ensinar, com foco na formação docente. Essa seção parte de posicionamentos diante da realidade da vida humana, num âmbito contextualizado, e da formação de professores(as), num olhar mais específico, construindo-se na inter-relação dos conhecimentos na formação docente a partir de análises teóricas decoloniais.

A terceira seção, “Ecofeminismo e educação ambiental na Universidade Federal de Sergipe: analisando as propostas pedagógicas curriculares dos cursos de licenciatura”, traz uma reflexão teórica sobre a EA, o ecofeminismo e a formação docente em uma perspectiva crítica, diante do não-lugar da EA nos cursos de licenciatura da UFS, investigado a partir dos PPCs desses cursos. Na mesma seção, o(a) leitor(a) conhece quem são as docentes que inserem em suas práticas a EA nos cursos de licenciatura da referida instituição.

A quarta seção, “Ecofeminismo e educação ambiental na formação docente: o que dizem as professoras da UFS?”, contextualizou as vivências produzidas por meio das entrevistas com as docentes dos cursos de formação de professores(as), a partir do engajamento teórico ecofeminista. E, por fim, a seção dedicada às considerações finais que trouxe contextualizações nascidas da análise das vozes das docentes participantes em diálogo com as teorias que subsidiaram o estudo, com vistas à pergunta norteadora da tese, dando ensejo aos embates mais significativos e às possíveis contribuições oriundas do estudo.

2 CONEXÕES ENTRE ECOFEMINISMO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES EMANCIPATÓRIOS

Milhares de mulheres estão tomando a palavra e a liderança para sinalizar um novo caminho. Algumas delas caíram pelo trajeto, vítimas de mercenários, mas sua força sobrevive e o ideal de natureza restaurada, capaz de forjar seres humanos iguais, amorosos e empáticos, se faz cada vez mais trancedentes (Elizabeth Peredo Beltrán, 2019, p. 141).

Esta segunda seção consiste em uma reflexão teórica sobre a importância da EA crítica e do ecofeminismo construtivista, tomado numa perspectiva crítica, para o entendimento da existência e das relações humanas e para os cursos de formação de professores(as) das diferentes áreas do saber, considerando a inter-relação de saberes essencial à compreensão da EA. Parto da ideia de que uma educação crítica e decolonial é um elemento indispensável para que a sociedade entenda as raízes das problemáticas socioambientais.

A performasse da modernidade fundamenta-se na defesa da superioridade do “homem” europeu em detrimento a tudo o que se aproxime da natureza, é visto inferior como “menos homem”, mulheres, não europeus, percepções coloniais essas resultantes de relações sociais que homogeneizam as produções subjetivas. Dessa maneira, as subjetividades decoloniais contribuem para mudanças socioeducacionais, significativas aos contextos sociais diante da colonialidade e do eurocentrismo no processo de construção de subjetividades decoloniais, movimentos decoloniais que almejam romper com as colonialidades experienciadas por sujeitos(as) ditos inferiores, fortalecendo outros tantos modelos não colonizador, em realidades diversas diante de uma *práxis* socioambiental, ressignificada por uma educação para uma formação de sujeitos(as) com consciência sociopolítica para atuar diante de suas individualidades e sua coletividade.

Dentro disso, a EA e o ecofeminismo têm o papel de estimular uma “nova aliança” entre os seres e o ambiente, pautada em uma razão oposta à da autodestruição que prevalece na forma como o ser humano lida com a natureza e que guia e legitima a violência causada pelo capitalismo. Nesse sentido, como explorarei adiante, a EA e o ecofeminismo são processos formadores intencionalmente críticos atrelados à prática social e à responsabilidade do capitalismo, do patriarcado e do colonialismo na atual conjuntura socioambiental vivenciada pelo globo, pois estes enraizam e fortalecem os diversos problemas que afetam concomitantemente o ambiente, o ser humano e a sociedade, dificultando a sua visualização e, por conseguinte, o seu enfrentamento.

2.1 O ecofeminismo e a Educação Ambiental: reconstituição de suas vozes

Para a questão que esta primeira subseção aborda, recorro a Schlee, Marques e Schlee (2019), que apontam os problemas das dualidades presentes nas relações homem-natureza e mulher-natureza. No que se refere ao masculino, são expressos o domínio da natureza, a agressão e as relações de contrato e de negócios; já em relação ao feminino, emergem a beleza, a harmonia, o equilíbrio, a proteção e a integração. Essas são formas de encarar o ambiente tidas como naturais, intrínsecas a cada um dos gêneros e, por isso, imutáveis.

Nesse ponto, cumpre salientar a incorporação do gênero ao campo da EA, no contexto dos grandes eventos que deram vazão às mudanças significativas nessa área. O conceito de gênero passa a ocupar posição central nas discussões a partir da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, que ocorreu no Rio de Janeiro em 1992 (ECO-92), conferindo visibilidade às mulheres, que assumem posição de protagonismo na busca por um futuro sustentável, sendo esse o início das “rachaduras que o gênero provocou na Educação Ambiental, que considerava o homem como representação da humanidade” (Schlee; Ávila; Henning, 2018, p. 11).

Em consonância com essa atribuição de papéis às mulheres, as quais são posicionadas pela herança antropocêntrica no lugar-comum do doméstico e de cuidado, a parte da ciência dedicada aos estudos da EA crítica no Brasil possui um maior número de pesquisadores masculinos. Esse fato materializa o limbo em que o feminino se encontra na história e na sociedade: ao passo que as mulheres são incumbidas de uma intimidade e de uma proximidade necessárias à proteção e ao cuidado, são afastadas das decisões importantes, relegadas à margem das discussões, invisibilizadas em seus potenciais para os enfrentamentos necessários.

Esse não-lugar da educadora e da pesquisadora ambiental é evidenciado materialmente na pouca presença de estudos realizados a partir de perspectivas femininas e de pesquisas que abordem essa problemática em um contexto menos romântico e mais crítico acerca da relação entre a mulher e a Educação Ambiental. Com relação ao primeiro aspecto, recorro a Silva (2018), que destaca o grupo de pesquisadores da produção científica da EA crítica tidos como mais importantes, em termos de circulação de obras, no qual constam apenas duas mulheres, sendo elas: Isabel Cristina de Moura Carvalho e Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis.

No que tange às pesquisas que abordam a relação entre a docente, a prática docente e a Educação Ambiental, em busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as *strings* de busca “educação ambiental” and “a docente”;

“educação ambiental *and* “prática docente” *and* “a docente”; “educação ambiental” *and* feminismo, apenas esse último cruzamento obteve resultados. Os cinco trabalhos encontrados se caracterizam por uma abordagem da relação entre a EA e o movimento feminista sob um viés histórico-político ou documental ou filosófico.

Observei que são estudos que não têm como objeto a posição da mulher enquanto educadora ambiental, seja na docência ou na ciência. Esse silenciamento remete ao fato de que os diálogos que aproximaram e aproximam as mulheres do ambiente têm, como ponto principal, uma perspectiva de sustentabilidade e de gestão ambiental relacionada às semelhanças entre as duas causas (feminista e ambientalista) (Ávila; Ribeiro, 2017). Dessa forma, a despeito de a superação de desigualdades e de opressões sofridas pelas mulheres e pelo ambiente tornar-se pauta dessa confluência, os argumentos lançados acabam simplificando demasiadamente as vivências femininas, as nuances das suas relações com o meio social, cultural, político e econômico e os lugares que elas ocupam e virão a ocupar na sociedade, estando tudo isso implicado socioambientalmente, mas reduzido na pauta ambientalista-feminista.

A multiplicidade do ser mulher e da atuação da mulher ficam, então, ofuscadas, e o seu lugar como educadora ambiental faz parte desse ofuscamento. Assim, tal como “a proximidade das mulheres com os elementos, recursos e manejos com a natureza é histórica e cultural” (Schlee; Ávila; Henning, 2018, p. 10), o distanciamento e a invisibilidade delas em relação à pesquisa científica e à docência em EA são construções situadas histórica e culturalmente.

Ainda, considerando a EA crítica enquanto ato político de transformação, capaz de levar à superação de uma visão hegemônica e reduzida da realidade e ao entendimento da prática pedagógica como contextualizada e emancipatória, a reduzida presença de autoras nesse campo diz muito sobre as disparidades entre a teoria e a realidade socioambientais brasileiras. Afinal, enquanto a EA crítica é mobilizada cientificamente, lançando luz sobre pontos obscuros da realidade, a EA trabalhada na realidade das universidades permanece marcada pelas desigualdades tão problematizadas nas pesquisas.

A experiência socioambiental inaugurada por essas educadoras sociais pode representar uma forma de resistência comunitária configurada a partir de uma série de reflexões, práticas e teóricas, atinentes à perspectiva da EA crítica, com questionamentos voltados ao desenvolvimento de racionalidades contrárias aos pressupostos econômicos, como o desenvolvimento sustentável e a suficiência das ações individualistas para o combate às problemáticas socioambientais (Oliveira *et al*, 2020). Desse modo, os dualismos, nos feminismos, deixam de ser alimentados e dão lugar a uma postura transformadora da realidade, na qual a mulher e o homem são encarados como possuidores de particularidades múltiplas e

possíveis de serem tomadas *a priori*, não podendo se tornar objeto de manipulação do poder dominante.

As mulheres negras, as crianças, as pessoas com deficiências, os negros, os imigrantes sofrem verticalmente e de forma negativa os efeitos das consequências das crises que afetam o socioambiental. As mulheres, por avanços conquistados através de lutas travadas durante décadas, sustentam meios de reprodução social mais autônomos, ao recriarem a trama social comunitária, quebrada a partir da influência dominante de doutrinas econômicas hegemônicas e pelo monopólio do Estado. Com isso em vista, acredito no ativismo das mulheres de comunidades, como trazem Federici e Valio (2020), que as afirmam como importantes forças atuantes em uma batalha significativa pelo avanço social no Sul global, sendo importante também enfatizar a relevância das feministas desconsoladas com hegemonias dominantes do Norte global, impulsionadas pelas forças destruidoras do capitalismo, do patriarcalismo e da devastação ecológica. As mulheres estão fortalecendo o avanço de reexistências que recusam o fundamento de mercado e as políticas conflitantes executoras de grandes poderes sobre a reprodução da vida.

Nesse direcionamento, trago a importância das mulheres rurais, mulheres indígenas, mulheres que trazem a EA de base comunitária para transpor questões do feminismo popular, com pautas que perpassam e problematizam a desqualificação do trabalho doméstico, o direito à liberdade e a exigência de resistir ao extermínio violento das mulheres, principalmente nas comunidades locais em que estão inseridas. Nessa atuação, trazem à tona a mercantilização da natureza e dos corpos femininos, a partir da estimulação violenta do capitalismo (Federici; Valio, 2020). Trata-se de uma reconstrução da forma de encarar e de vivenciar o mundo, afetando diretamente o modo de coexistir com a natureza:

É com referência às “cosmovisões” que caracterizam as culturas indígenas na América Latina, [...] Rejeitam os elementos heterossexistas das crenças cosmogônicas indígenas, seu dualismo de gênero, e veem sua tarefa como construir novas cosmovisões liberadas que considerem os seres humanos e seus corpos vivendo em harmonia com as árvores, as pedras e as montanhas (Federici; Valio, 2020, p. 6, grifos nossos).

Nessa perspectiva, o feminismo de base comunitária, invisibilizado e marginalizado, não significa os elementos heterossexistas e o dualismo de gênero enraizados em suas comunidades, estabelecendo não somente valores culturais capazes de substituir esses elementos enquanto eixos estruturantes das formas de pensar e de agir, mas também formas comuns de avanço para o bem viver em harmonia com as questões socioambientais de colaboração e amparo.

O bem viver está e estará presente em minhas discussões e nos meus posicionamentos, amparando o meu entendimento sobre a sustentabilidade a partir do processo de equilíbrio na perspectiva intersubjetiva, sociocultural e socioambiental, em detrimento do crescimento das relações de poder, relações essas que causam desigualdades de gênero, subalternizações e que impossibilitam o alcance do viver bem, em comunhão com as relações humanas interseccionais em conjunção com a natureza (Locateli; Wenczenovicz, 2021).

É importante direcionar minhas discussões nesta subseção entendendo e revisando o que está posto nas literaturas de que mais me aprocho, iniciando, assim, com a obra de Solón (2019), “*Alternativas sistêmicas*”, cuja leitura amparou o balanço de ir e vir nesta tese e me impulsionou a assumir minha condição de pesquisadora na perspectiva do ecofeminismo construtivista. As reflexões provocadas por essa obra fortaleceram a ideia de que a crise do sistema econômico, institucional, social e ambiental constitui parte de um conjunto de estruturas inviável à contemporaneidade e cuja transformação é impossível sem a ligação conjunta de todos os elementos que o integram, pois os problemas enfrentados pelo planeta se retroalimentam e se complexificam, com a ajuda e a potência do capitalismo, que se reconfigura e se ressignifica em seus procedimentos para desenvolver e ampliar seus lucros, em detrimento da vida.

Enfatizo a urgência da tomada de consciência de quais são e de como agem os mecanismos de superexploração e do hiperconsumismo, com os quais o sistema se alimenta num falido crescimento visto como infinito em um globo finito. Para isso, é imprescindível a conquista de ressignificados olhares sobre a realidade a partir de diferentes estratégias e movimentos que, de formas específicas e, muitas vezes, complementares, contribuem com a visualização e a transformação da realidade socioambiental atual:

Não há somente uma alternativa. Há muitas. Algumas vêm dos povos originários, como o Bem Viver. Outras, como o decrescimento, vêm à tona em sociedades industrializadas que já ultrapassaram os limites do planeta. O ecofeminismo aporta a dimensão essencial para superar o patriarcado e o antropocentrismo. Os direitos da Mãe Terra buscam construir novas formas de relacionamento com a natureza. Os “comuns” enfatizam a autogestão das capacidades humanas. A desglobalização se concentra na análise do processo globalizante e no desenvolvimento de novas vias de integração mundial que garantam centralidade aos povos e à natureza. O ecossocialismo, a soberania alimentar, a economia solidária, o ubuntu e muitas outras visões contribuem a partir de diferentes perspectivas. Todas têm pontos fortes, limitações, contradições e semelhanças. Todas são propostas em construção, peças de um quebra-cabeças com múltiplas respostas e que se altera na medida em que se agrava a crise sistêmica (Solón, 2019, p. 16, grifos nossos).

O *bem viver*, termo com o qual sempre estabeleço relações nesta pesquisa, é se reconhecer, aprender e se relacionar a partir da compreensão de que vivemos em um mundo inter-relacional onde reexistem desigualdades e primordiais e importantes diferenças. Por que

digo “importantes diferenças”? Porque, a partir da compreensão das mesmas, entendemos de maneira mais nítida as raízes dos problemas socioambientais, com o objetivo de interromper as desigualdades do mundo ocidental, almejando o reequilíbrio contínuo, em contraponto ao desenvolvimento constante com o qual a lógica do capitalismo opera, fundamentando a competição para aumentar os lucros, a partir de promoções que só privilegiam os mais favorecidos.

Segundo Solón (2019, p. 31, grifos nossos), “[...] houve, há e haverá outras formas de organização cultural, econômica e social que podem contribuir para superar a atual crise sistêmica na medida em que se complementem”. Acredito que se descolonizar é um dos primeiros passos para isso. A decolonialidade nos ajuda a conscientizarmo-nos sobre as injustiças executadas contra a vida, descolonizando os vínculos coloniais que limitam nossa sensibilização e deturpam os obstáculos colocados à interconexão entre humanidade e natureza. Esse processo fortalece o reequilíbrio fluido e paradoxal que foi e é destruído por um modo de produzir e de pensar dominante. Como exemplo, cito novamente o patriarcado, enraizado nas organizações familiares, sociais e governamentais, nas quais, diante do seu poder destruidor, persevera e irradia seus inúmeros delineamentos, muitas vezes “invisíveis”, prejudicando o equilíbrio entre humanos e ambiente (Solón, 2019).

Assim, o enfraquecimento dos vínculos coloniais que moldam o pensamento e a vida humana e interferem diretamente no socioambiental tem na posição dominante ocupada pelo homem na sociedade, como eixo central do patriarcado, um importante espaço de enfrentamento. É nesse ponto que o ecofeminismo construtivista emerge como uma epistemologia crítica, filosófica e de compreensão do mundo em suas subjetividades fundamental para a mudança almejada.

Reconectando duas correntes políticas, a da ecologia e a do feminismo, o ecofeminismo elucida as hegemonias que exercem poderes diante das complexas dominação e violência instituídas pelo patriarcado e da superexploração do ambiente, partindo de um olhar crítico sobre a economia capitalista e sobre a perspectiva hierárquica, dicotômica e reducionista de dominação da natureza, da cultura, da ciência e das relações entre mulheres e homens. Estruturando o mundo em pares dissimilares e fabricando uma ideia “simplificada” da violência dos homens para com as mulheres, essa perspectiva dominante impossibilita, desconsidera e violenta as subjetividades dos corpos, além de conduzir o ambiente aos movimentos de exploração infinita, nos quais tem destaque a correlação entre as organizações de poder estatais, imperialistas e patriarcais (Solón, 2019).

Aqui, encaminho as discussões segundo a perspectiva de o ecofeminismo ser também

um movimento social que reconecta os diálogos e discussões de forma a compreender e a subjetivar as transformações sociais que sustentam o individual e o coletivo ao longo dos caminhos traçados pela humanidade. Esse movimento reconfigura as propostas políticas de renovação social que se nutrem dos confrontos, das vivências e dos subsídios teóricos movidos pelas organizações feministas, pelos agrupamentos sociais e pelas mulheres, militantes, acadêmicas e pesquisadoras, assumindo distintas perspectivas que vão do essencialismo ao construtivismo ecofeminista, como cita a antropóloga espanhola Yayo Herrero (2013) citada por Solón (2019, p. 121, grifos nossos):

[...] por um lado, a corrente essencialista, que associa a mulher com a natureza e, portanto, conclui que a defesa da natureza é inerente à identidade de gênero. Por outro lado, o grupo construtivista insiste que a relação mulheres-natureza se sustenta na construção social que passa pela atribuição de papéis que dão origem à divisão sexual do trabalho, à distribuição do poder e à propriedade nas sociedades patriarcais.

O ecofeminismo de viés essencialista foi caracterizado e contextualizado pela física Vandana Shiva e pela socióloga Maria Mies e é de suma importância para entendermos as relações essenciais existentes entre o sistema de capital, a exploração do ambiente e o patriarcado. Segundo Cândido *et al* (2022), a essência feminina faz com que as mulheres sejam mais propensas à conservação da natureza e estejam mais próximas dela do que os homens. Assim, determinadas características e experiências essencialmente femininas, como a maternidade e o cuidado da família, levam a um relacionamento único entre elas e a natureza, sobre a qual possuem um conhecimento especial impossível aos homens, devido à sua essência baseada na agressividade e na dominação (Candiotto, 2012).

Como afirma Candiotto (2012, p. 1400), “essa forma feminina de se relacionar com o outro pelo cuidado é vista como modelo para a ressignificação das relações dos seres humanos entre si e entre eles e a natureza” no ecofeminismo essencialista. Tal perspectiva desconsidera a pluralidade humana e a complexidade da realidade, ao resumir mulheres e homens a uma condição considerada imutável e impossível de não ocorrer, sem levar em conta as diversas nuances da sociedade e das suas relações, que mudam no decorrer do tempo. Por exemplo, há mulheres que não assumem um papel preponderante de cuidado com a família e que não têm no âmbito doméstico o seu espaço de atuação, enquanto há poucos homens que realizam essa função.

Também é uma perspectiva dicotômica, realizando cisões na forma de encarar a realidade (homem-mulher, público-privado, cultura-natureza, entre outras) que acabam gerando uma hierarquia na qual um dos eixos é considerado mais importante para a construção de relações mais sustentáveis do que o outro. Destarte, é dificultada a obtenção de um olhar mais

consciente e crítico sobre as diversas formas de opressão, a forma como elas estão interconectadas e o seu processo de construção histórico-social, para além de características intrínsecas atribuídas às mulheres e aos homens. Esse olhar pode ser elaborado a partir do ecofeminismo construtivista, que procura entender a incidência de determinados fatores nas relações entre as mulheres, os homens e a natureza, demonstrando que não se trata de relações exclusivas e imutáveis, mas sim construídas social e historicamente sob a influência de determinados interesses hegemônicos (Cândido *et al*, 2022).

Na perspectiva do ecofeminismo construtivista, pude me aprofundar teoricamente no que chamamos de ecofeminismos do Sul, contextualizando a epistemologia corpo/território segundo a qual floresceu o bordão “meu corpo, meu território” e a consciência de que as agressões de gênero foram enraizadas pelos poderes avassaladores do capitalismo em comunhão com o patriarcado e o colonialismo. Nesse caminhar, passei a interpelar o processo de pensar as questões de gênero de forma mais aprofundada, relacionando-as ao socioambiental e caminhando para além das bases estruturais da superficialidade.

Para o entendimento do ecofeminismo construtivista, recorri a Bina Agarwal, Val Plumwood, Silva Federeci, Riane Eisler, Lourdes Benería, Elsa Chaney e Cristina Carrasco, que compreendem o ecofeminismo considerando as relações coletivas comunitárias em inter-relação com o ambiente vivo e não-vivo, construindo-se pelos movimentos das mulheres nas conexões com o trabalho, com o local e com a manufaturação, partindo da consideração dos diversos contextos políticos e econômicos a partir de uma escala global e multipolítica. Como contextualiza Solón (2019, p. 139), em sociedades nas quais “[...] os bens públicos estão relativamente menos desmantelados que nas sociedades pobres ou em desenvolvimento”, as fortes heranças do colonialismo, a anomia social, a carência de infraestrutura básica para obter condições mínimas de sobrevivência, a pobreza, as práticas extrativistas e o autoritarismo podem influenciar a prática do conceito de ecofeminismo. É preciso, pois, olharmos os problemas em suas singularidades, que variam de acordo com o local e a época.

Estamos vivenciando o capitalismo da desordem, em uma crise que se apodera de crises socioambientais e econômicas. O sistema capitalista está “matando” o sistema Terra, pois é um movimento que não se autorregula e, conseqüentemente, processa e se autoalimenta de um mundo finito em uma conjuntura de instabilidade ecológica aliada a desigualdades sociais, marcada também pelo enraizamento dos conflitos econômicos, pelos conflitos belicistas, pela asfixia da democracia e pela amplificação das tiranias, da xenofobia, do androcentrismo e do racismo. Aumentam assim, no neoliberalismo, os problemas que afetam os direitos humanos, civis, políticos, sociais e culturais em processo nas diversas subjetividades do planeta (Solón,

2019). Diante disso, é necessária uma transformação:

Devemos transformar e frear várias forças produtivas. O crescimento ilimitado dessas forças em um planeta finito é impossível. Potanto, não se tratar de gerir social e ambientalmente, de maneira justa e equilibrada, o legado do capitalismo, mas transformá-lo. O extrativismo ilimitado deve acabar. Não há futuro para a humanidade com essa corrida desenfreada pela extração de “recursos naturais”, na qual servi-se da natureza é convertido em um saqueio (Solón, 2019, p. 203, grifo nosso).

A transformação social está na educação, na formação capaz de preparar indivíduos para reconstruírem uma contemporaneidade contrária ao desequilíbrio, que tenha como ponto focal a atenuação e a simplicidade. Vivamos a simplicidade. Um dos subsídios do ecofeminismo é demonstrar a urgência do processo das mudanças individuais e coletivas. O patriarcado e a sua ruptura necessitam de muito mais do que a implementação do jurídico em forma de leis de igualdade de gênero, sendo fundamental proporcionar uma transformação simbólico-cultural que garanta a justiça na busca pelo propósito das mulheres, perante a violência no seio familiar, nas comunidades, nas instituições de ensino, nos governos, enfim, nas estruturas do poder dominante e misógino.

Início as minhas andanças teóricas sobre o feminismo com a música encenada no Dia Internacional da Mulher no ano de 1989, no Rio de Janeiro, em um musical com direção de Maria Lúcia Vidal que denuncia o patriarcado poderoso, operado ao longo da história que prorroga, infelizmente para nós mulheres, ainda com rigorosidade, a violência física, sexual, moral e psicológica no âmbito das relações familiares, no trabalho, na política e na educação. Essa obra faz ecoar vozes caladas, silenciadas e coagidas de maneira violenta ao longo da história. Porém, como compôs e interpretou Elza Soares, artista feminista, na música *Libertação*, “[...] *eu não vou sucumbir, eu não vou sucumbir, avisa na hora que tremer o chão, amiga é agora [...]*”. Os silêncios estão sendo quebrados, publicados, denunciados, resistidos por mulheres em suas diferentes subjetividades, ousadias e esforços, apesar dos obstáculos e dos embaraços (Pitanguy; Alves, 2022).

Como de costume, ainda não quebrei todas as objetividades acadêmicas. Trago aqui um apanhado histórico da caminhada das mulheres, por perceber significativamente a importância das que vieram antes de nós, mulheres que travaram lutas baseadas na resistência em busca de direitos muitas vezes e ainda silenciados de forma violenta. Avistando a luz, a partir da Revolução Francesa no século XVIII, almejaram a conquista dos seus direitos civis e políticos enquanto trabalhadoras industriais, reafirmando os seus interesses e as suas necessidades, como condições dignas de trabalho, direito ao voto e a reconstrução da poderosa

legislação do patriarcado. Esse contexto avançou e originou reivindicações organizadas pelos direitos da mulher ao longo do percurso (Pitanguy; Alves, 2022).

No Brasil, a origem do feminismo não se deu a partir de lutas com objetivos diferentes. É importante destacar que o movimento foi instituído aqui por mulheres brancas da classe média e da burguesia, vindas de ambientes de violência, repressão e censura perpetradas pela ditadura militar na década de 1970. Nesse contexto, muitas pessoas reivindicavam os seus direitos humanos, confrontando o Estado ditador, estando entre elas feministas que amadureciam as suas ideias de libertação em contraponto à antidemocracia instituída na ditadura militar.

Em 1982, foi criada a OAB-mulher, diante das múltiplas dificuldades que as mulheres passaram a sofrer no mercado de trabalho público e privado e nos concursos públicos. Outros avanços no decorrer das décadas marcam a caminhada, que é contínua, como a Lei Maria da Penha, instituída em 2006, e a Lei do Feminicídio, formalizada em 2015, assim como a conscientização acerca dos quantitativos da violência contra as mulheres e as políticas públicas com vistas à igualdade de condições para os diferentes gêneros e ao combate à violência, frutos do ativismo feminista (Pitanguy; Alves, 2022).

Uma proposta substancial do movimento feminista crítico é avançar na perspectiva de ouvir as mulheres, pois vozes elas já têm, de forma que a expressão “dar voz” deve ser revista e substituída pela escuta dos seus anseios, das suas frustrações, dos seus problemas, quebrando o paradigma do silenciamento tão imposto historicamente: “[...]sempre se falou dela, sobre ela, e por ela. Tomar a palavra é, antes de tudo, iniciar um processo de participação crítica no mundo, de construção da própria identidade” (Pitanguy; Alves, 2022, p. 194). É preciso travar uma luta na qual signifiquem as subjetividades, as histórias e suas particularidades, as conquistas realizadas, as vitórias que ainda não foram alcançadas e, sobretudo, as perdas experimentadas.

Em 1985, o movimento de mulheres militava juntamente a Lélia Gonzalez, mulher negra filósofa fundamental para o movimento feminista. Ela configurou o seu papel no movimento diante da perspectiva do candomblé, para erguer uma descrição principiante da conexão entre o feminismo, o racismo e a cultura negra brasileira. Trago essa configuração, pois ela encaminhará as minhas discussões e as minhas escritas nesta tese que vem me tirando da zona de conforto, por ser uma pesquisadora da educação de pele clara, porém com anseio de discutir e de socializar perspectivas do feminismo decolonial e interseccional, ou seja, o feminismo invisibilizado, tal como explica Akotirene (2020, p. 18-19, grifos nossos):

Surge da crítica feminista negra às leis antidiscriminação subscrita às vítimas do racismo patriarcal. Como o conceito da teoria crítica de raça foi cunhado pelo

intelectual afro estadunidense Kimberlé Crenshaw, mas, após a conferência mundial do racismo, discriminação racial, xenofobia e formas conexas de intolerância, em Durban, na África do Sul, em 2001, conquistou popularidade acadêmica, passando do significado originalmente proposto aos perigos do esvaziamento. A interseccionalidade visa da instrumentalidade teórico-metodológica a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado- produtores de avenidas em identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. A interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias.

É pertinente descolonizar concepções soberanas sobre a teoria da interseccionalidade, diante das feridas ocasionadas pela Europa, como afirma Lélia Gonzalez (2020), quando se posiciona criticamente diante dos neocolonizadores acadêmicos, que perpetuam visões e práticas reprodutoras das opressões e violências do colonialismo nas academias, e sobre as armadilhas paradigmáticas da interseccionalidade e de suas posições no feminismo negro, em meio a um “racismo estruturado pelo colonialismo moderno [que] insiste em dar cargas pesadas a mulheres negras e homens negros [...] nossos úteros significados ociosos e ocidentais do feminismo branco” (Akotirene, 2020, p. 22).

Desse modo, é urgente reafirmar marcadores raciais em contraponto aos estereótipos de gênero, enfraquecendo as garantias da classe dominante e a articulação da cisheteronormatividade. O feminismo negro e a interseccionalidade comunicam a complexa raiz do racismo, do cisheteropatriarcado e do capitalismo. Pergunto, então: “Levantar-se ou continuar caída? Sentir ou não as feridas da colonização? É uma mulher negra o coração do conceito da interseccionalidade” (Akotirene, 2020, p. 24).

Mulheres negras apresentaram e vivenciaram movimentos em contraponto à determinação patriarcal racista e capitalista, sem ligações complexas íntimas com a autoridade masculina. Lutando por direitos civis e pela abolição, essas mulheres negras apoiaram os homens negros e as mulheres brancas, reconhecendo o racismo prescrito aos homens negros, assim como as agressões suportadas por mulheres brancas. Entre tantos espaços de reprodução, o meio científico é um dos que mais atuam como perpetuadores de tais violências: “A ciência Moderna imputou as fêmeas o lugar social das mulheres, descritas como machos castrados, estereotipadas de fracas, mães compulsórias, assim como os pretos caracterizados de não humanos macacos engaiolados pelo racismo epistêmico” (Akotirene, 2020, p. 37). Perante isso, a interseccionalidade dispõe de uma criticidade política com a finalidade de produzir o entendimento sobre o movimento das identidades subjugadas pelos preconceitos de gênero, de raça e de classe, estruturados pelas reconfigurações da colonialidade contemporânea e, por isso, intrinsecamente relacionados, tal como aponta Akotirene (2020, p. 39, grifos nossos):

Para o pensador decolonial Grosfoguel, genocídio e epistemicídio são estruturas modernas inseparáveis, tais quais sexismo e racismo. Logo, a partir da sua concepção, se as africanas e africanos das Américas foram impedidas de pensar, orar ou praticar seus fundamentos vi submetidos ao racismo epistêmico e religiosos e depois ao racismo de cor, o sexismo fez as mulheres serem queimadas como bruxas na inquisição destruídas sob a forma de bibliotecas de oralidade, na Europa. Os indígenas, por serem seguidores da espiritualidade não cristã do sistema do mundo moderno colonial, sofreram a matança que permanece aos não brancos, implicações políticas esboçadas pelas intersecções coloniais dinamizadas por fluxos identitárias.

Nesse contexto, a inseparabilidade entre o genocídio e o epistemicídio fortalece, juntamente ao sexismo, ao racismo e à destruição da natureza, o domínio do colonialismo que matou e mata inúmeros(as) descendentes de africanas e africanos, tentando apagar as heranças e as memórias deixadas por mulheres constituídas como bruxas, queimadas nas fogueiras visíveis e invisíveis, e por indígenas exterminados(as) por sua natureza e hoje pela obtenção de lucros, sendo essa a matriz de domínio europeu imposta aos(às) invisíveis do terceiro mundo.

As consequências do colonialismo no ambiente exterminaram milhões de seres vivos e ajudaram no processo de separação entre natureza e vida, dentro do modelo lucrativo capitalista. Logo, estamos imersos(as) em um contexto marcado por diferentes violências que possuem uma mesma raiz e um mesmo propósito, sob a égide do colonialismo que sobrevive na era contemporânea. Não é suficiente uma luta feminista que aborde as relações de gênero sem alocá-las nesse conjunto, sem fazer as relações necessárias, deixando de considerar a inseparabilidade aqui exposta. Foi nesse sentido que despontou um feminismo que ultrapassa o liame da superficialidade de questões relacionadas ao lugar ocupado por mulheres e homens, como apresenta o excerto a seguir.

Em 2019 Cinzia Arruza, Tithi Brattacharya e Nancy Fraser lançou o manifesto para promover um outro feminismo, associado aos ativismos antirraciais, ambientalistas, trabalhistas e em defesa dos imigrantes. Feminismo neoliberal cuja luta é focada nas políticas identitárias, preocupado com a sub-representação de grupos sociais e em avanços individuais. O feminismo decolonial privilegiando a contestação a colonialidade do saber, também aponta caminhos de avanço político agora na chave latino-americana. (Hollanda, 2020, p. 13, grifos nossos).

Nessa estrada, María Lugones escreveu “Colonialidade e gênero”, interpondo o gênero à concepção colonialista. Nesse olhar, o gênero se expressa na perspectiva do domínio do colonizador diante da economia colonial, ao dicotomizar e binarizar a realidade, de forma a dividir os que eram considerados não humanos (indígenas e negros) e os humanos, transfigurando o gênero como categoria ausente na concepção dos não humanos. A partir disso, entendo como o feminismo decolonial surge, justamente da inquietação perante o apagamento de gênero nas raízes estruturantes da colonialidade, interconectando as estruturas detentoras de poder da heteronormatividade, do racismo e do capitalismo (Lugones, 2020).

Fortalecendo esse olhar, a perspectiva étnica da interseccionalidade das mulheres indígenas possibilita-nos encaminhar reflexões acerca da urgência dos feminismos de base comunitária, gestados e impulsionados por comunidades rurícolas e populações periféricas, em sua inquietação no processo de diminuição das problemáticas socioambientais, buscada em suas pautas diárias e nas organizações costumeiras do movimento.

As mulheres rurais, indígenas e pretas, como grupos formados por mulheres quilombolas, iniciam as suas lutas advindas das suas necessidades tradicionais, almejando o bem viver e partindo da ideia de que, sem o movimento feminista, o processo da agroecologia não reverbera, pois se manterá a dicotomia entre humanidade e ambiente. Como socializa Holanda (2020, p. 25), “o ‘bem viver’ se contrapõe ao ‘viver melhor’ publicitado pela sociedade de consumo irrestrito a minoria da população”, já que reivindica o direito de todos(as) a um viver digno, que nos dê condições de sobrevivência em um ambiente equilibrado social e ambientalmente, entendendo as raízes das subjetividades das mulheres periféricas e de comunidades tradicionais e observando a rejeição das demandas políticas que as afetam e violentam (Gonzalez, 2020, p. 50). “*Muita sorte, mulheres!*”

Para que isso seja possível, é necessário enfrentar a colonialidade em toda a sua complexa estruturação, entendendo-a como uma forma de dominação e de controle que atinge a vida humana em todos os seus aspectos e que configura a modernidade em suas intersecções, tal como explicita Lugones (2020, p. 55, grifos nossos):

Aníbal Quijano percebe a intersecção de raça e gênero em termos estruturais amplos. Para entender essa intersecção através de seu olhar, precisamos compreender a análise que ele faz do padrão de poder capitalista eurocêntrico e global. Tanto raça como gênero ganham significados a partir desse padrão. Quijano entende que o poder está estruturado em relações de dominação, exploração e conflito entre atores sociais que disputam o controle dos ‘4 âmbitos básicos da vida humana: sexo, trabalho, autoridade coletiva e subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e seus produtos’. O poder capitalista, eurocêntrico e global está organizado, precisamente, sobre 2 eixos: a colonialidade do poder e a modernidade.

Para nós brasileiras, a politização da violência se faz, originalmente, pelo âmbito racial no modelo hegemônico capitalista eurocêntrico que coloniza nossa raça e nosso gênero (Holanda, 2020). O gênero é socialmente construído de forma nuclear, no seio da subjetividade dos princípios que norteiam os processos do movimento teórico-metodológico do feminismo, constituído nestas bases fundamentais: mulher, gênero e sororidade, em sua fluidez e dinamicidade. Com isso, eu faço a mesma pergunta que Miñoso (2020, p. 97): “Como nos tornamos as feministas que somos?”, mulheres latinas subalternas que têm nome e endereço — indígenas, afrodescendentes, camponesas, desterritorializadas ou pobres, determinadas em um

espaço constituído politicamente como terceiro mundo, que carregam em suas vidas os alcances de uma herança colonial destruidora de cultura e de vida em um contexto historicamente construído pelo racismo, eurocentrismo, capitalismo, imperialismo e colonialismo modernos.

Nessa percepção, Mario Blaser pensa a contemporaneidade de forma dualista e linear na perspectiva mítica, afirmando que ela se constitui de três eixos norteadores que dão sustentação para as hegemonias dominantes: “a) a grande separação entre a natureza e a cultura, b) a diferenciação colonial entre modernos e não modernos, e c) uma temporalidade linear e unidirecional que vai do passado ao futuro” (Blaser, 2013 *apud* Miñoso, 2020, p. 113). São interpretações de mundo equivocadas, alimentadas pela modernidade eurocêntrica e reproduzidas em nossas vivências teórico-metodológicas, nas condutas políticas e nos nossos planejamentos de vida, demarcando nossos passos e moldando as interpretações das subjetividades que nos possibilitam desconcentrar a instância teórica reguladora produzida pelo feminismo. Nesse contexto, aprofundo a discussão em relação ao combate à colonialidade do saber pelo feminismo:

Entre as questões que acreditam serem contribuições dos feminismos pós-coloniais estão as análises da *colonização discursiva*, conceito de Chandra Mohanty, e da *violência epistêmica*, da qual fala Gayatri Spivak- ambas de origem Indiana. O argumento central dessas 2 categorias refere-se às críticas ao conhecimento produzido sobre as mulheres do terceiro mundo, geralmente por intelectuais brancas e do norte global, porque tomam essas mulheres como desprovidas de agência e somente vítimas, criando uma relação saber poder estabelecida a partir de lugares de privilégios de sexo, raça, sexualidade e geopolítica. [...] Teorias, categorias e conceitos europeus e norte-americanos são transportados para nossa região em uma contextualização, com a finalidade de analisar as realidades de muitas mulheres que se convertem em objeto de estudo de feministas com privilégios institucionais e acadêmicos, além de privilégios de raça, classe e sexualidade (Curiel, 2020, p. 120, grifos nossos).

Conforme as palavras supracitadas, os contextos do feminismo acadêmico, apesar de advirem de ambientes imersos em disputa política, interrelacionam insuficientemente as realidades sociais das mulheres, indo na contramão dos processos de descolonização do saber, já que as mulheres desprivilegiadas de classe, de raça e de sexualidade são invisibilizadas e apagadas diante das categorias epistêmicas de análise que estruturam o ambiente academicista, ainda dominado por uma ciência patriarcal e classicista. Mantém-se “ainda” a reprodução efetiva da colonialidade do discurso estruturalista, racional-técnico-científico, que valida a manufatura do conhecimento, um conhecimento sem aporte crítico e contaminado pela neutralidade, objetividade e universalidade positivista, perpetuando as marcas devastadoras da modernidade ocidental sob a aparência da emancipação para as mulheres em sua pretensa totalidade. Portanto, é necessário e urgente compreendermos por que nos tornamos racializadas,

empobrecidas e sexualizadas, condições essas concebidas pelo colonialismo. Para isso, “a subalternidade precisa deixar de ser objeto e passar a ser sujeito do conhecimento” (Curiel, 2020, p. 132).

O feminismo circunda mais do que a conformidade de gênero, indo além do grupo “mulheres”, enraizado em um determinismo biológico e em uma proporção política radical unidirecional, com o auxílio de um Estado triturador e repressor que, com uma “mão”, violenta e, com a outra, associa ideias que distorcem e obscurecem a realidade, produzindo comodismo e consentimento em prol do capitalismo, do racismo, do sexismo e do imperialismo. O resultado é a manifestação da violência determinada pelos diversos pilares sociais, sob a influência de um capital que é colonizador em um movimento que se propõe a perdurar e a resistir ao colonialismo (Vergès, 2020).

Para entender como essa violência persiste, é preciso que tenhamos a consciência de que, de fato, ela sobreviveu ainda que tenham se passado séculos após a colonização. A interpretação que Vergès (2020) faz a partir dessa complexidade é a de que “a colonização é um acontecimento/período, e o colonialismo é um processo/movimento, um movimento social total cuja perpetuação se explica pela persistência das formações sociais resultantes dessas sequências” (Vergès, 2020, p. 40). E, por consequência, o feminismo é cooptado por essas influências, propagando uma divisão simplificada entre mulheres e homens, numa perspectiva dualista e simplista que não detém e não questiona as violências nas raízes fascistas da colonização, revelando-se, assim, como um feminismo machista.

Nesse ponto, assinalo a importância de uma pedagogia decolonial, que põe em foco as estruturas opressivas e as lutas antirracistas, antissexistas, anticapitalistas e anti-imperialistas. Essas são categorias de análise urgentes a serem discutidas e problematizadas no seio do movimento de mulheres ativistas, rumo a um “feminismo da totalidade” subjetivada a partir das conexões sociais e pensada de forma a articular patriarcado, racismo, estado, capital, justiça ambiental, término do feminicídio e organizações sociais, pois a alegação de uma educação colonial essencialista que nos diz o feminino “que seria mais capaz de respeitar a vida e de desejar uma sociedade justa igualitária não se sustenta; As mulheres não são, nem espontaneamente nem em si mesmas, uma categoria política” (Vergès, 2020, p. 51).

O que nos sustenta é o direito à sobrevivência, que nossos corpos e nossas almas não sejam mortos. É preciso batalhar para a extinção de todo e qualquer tipo de opressão. E essa luta vai muito além dos direitos e do bem-estar de nós mulheres, de modo que pedimos equidade para todos(as). É preciso que entendamos, porém, que não se trata de uma nova vertente do feminismo, e sim da afirmação da persistência dos combates pela libertação de nós mulheres

na América Latina, com um maior foco sendo dado, nesta tese, às brasileiras, considerando as implicações de um regime escravocrata cujas violências e opressões demandam uma luta ao mesmo tempo pela raça e pelo gênero, para a qual um feminismo branco realizado nos territórios colonizadores não é suficiente, tal como explicitado a seguir:

Qual gênero está, então, em questão no regime da escravidão? As mulheres reduzidas à escravidão são negras e mulheres, mas nas plantations todos os seres vivos escravizados são bestas de carga. Aos olhos dos escravocratas, as mulheres negras são objetos sexuais e não seres cujo gênero demandaria que fossem tratadas com doçura e respeito. Como escravas, elas têm o status leal de objeto, não pertencendo, portanto, a humanidade plena. Dito de outro modo, o gênero não existe em si mesmo, ele é uma categoria histórica e cultural que evolui no tempo e não pode ser concebida da mesma maneira na metrópole e na colônia. Para as mulheres racializadas, afirmar o que é, para elas, ser mulher, foi o campo de luta. As mulheres, como eu disse, não constitui em si uma classe política (Vergès, 2020, p. 61, grifos nossos).

O racismo se estrutura em diversas instâncias e instituições, nas leis e tribunais, nas instituições de ensino, nas instituições de saúde, nas instituições de segurança, na escravidão contemporânea, realidades essas que devem ser observadas e colocadas no “centro” dos debates. São relações de poder que perpetuam discriminações racistas e sexistas, através de políticas públicas errôneas de alienação e de ordem, colaborando a constituição de novas opressões.

Segundo Vergès (2020, p. 77), “a luta raramente é coletiva, a crueldade e a brutalidade das estruturas do poder raramente são mostradas de modo explícito”, principalmente no que compete às consequências respingadas nas mulheres pretas através do abuso do poder: elas lidam com indivíduos que ultrapassam o poder, agindo com autoritarismo e abuso, sendo necessário mais do que determinação para driblar essas organizações, e isso não é mostrado.

“*Sejamos todos feministas*”, livro de Chimamanda Ngozi Adichie, perpetua um discurso da complexidade das conexões sociais ingênuo, simplista e binário que não traz reflexões profundas para nos conscientizarmos e nos sensibilizarmos em relação às organizações de poder. O livro traz questões sobre comportamentos físicos e psicológicos associados à masculinidade heteronormativa. Desse modo, o feminismo genérico em “*Sejamos todos feministas*” converge arbitrariamente nos conhecimentos sobre o domínio do homem branco e rico.

O homem branco é também uma criação da colonialidade que serve como uma arma significativa para a manipulação racial e de gênero. Então, já que mulheres e homens não são iguais, a igualdade das mulheres teria como “modelo” o parâmetro em relação a quais mulheres? Ou melhor, a quais homens? Por trás dessas perguntas, há diferenças e desigualdades que subjazem a colonialidade contemporânea e se tornam obscuras sob a falsa ideia de que o

feminismo é uma luta travada igualmente por todas as mulheres em todos os lugares, e que essas têm as mesmas necessidades e as mesmas condições de lutar pelos seus direitos. Contudo, o racismo e a divisão em classes sociais, na medida em que se combinam, também se opõem (VERGÈS, 2020, p. 93). Logo, faz-se necessário entendermos o potencial destrutivo dos homens ricos e brancos na base da exploração masculina heteropatriarcal.

Um dos espaços nos quais podemos visualizar esse potencial destrutivo, porém camuflado sob práticas e relações naturalizadas, são as instituições de ensino, que são atravessadas pelas relações de gênero. É incoerente discutirmos gênero nessas entidades sem as contextualizações das estruturas sociais, históricas e culturais, necessárias ao entendimento dos mecanismos do poder:

Observamos que as pedagogias feministas parecem descrever a ação de professoras estudantes dentro de um modelo marcadamente dualista e essa lógica dicotômica acaba por marcar tanto a descrição das práticas profissionais e das relações interpessoais quanto as estratégias de sua superação. Se observamos a sociedade numa outra perspectiva, se admitirmos as relações sociais são sempre relações de poder e que o poder se exerce mais na forma de rede do que o movimento unidirecional, então não será possível compreender as práticas educativas como isentas desses processos. A construção de uma prática educativa não sexista necessariamente terá de se fazer a partir de dentro desses jogos de poder. Feministas ou não, somos parte dessa trama e precisamos levar isso em conta (Louro, 2010, p. 119, grifos nossos).

O termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da “pessoa” transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e por que o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classicistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente construídas ... para confirmar noções marcadamente acidentais de opressão, e também por tender a construir um ‘terceiro mundo’ ou mesmo um ‘Oriente’ que é opressão de gênero é sutilmente explicada como sintoma de um barbarismo intrínseco e não ocidental. Audiência do feminismo no sentido de conferir o *status* universal do patriarcado, com vistas a fortalecer a aparência de representatividade das reivindicações do feminismo, motivou ocasionalmente um atalho na direção de uma universalidade categórico fictícia da estrutura de dominação, tida como responsável pela produção de experiência comum de subjugação das mulheres (Butler, 2021, p. 21-22, grifos nossos).

Com base nessa perspectiva, a origem da discussão crítica de gênero toma como enfoque a noção instável que o feminino toma como “referência”, em significados múltiplos e de discussão controversa, pois, a partir dela, as problemáticas são tratadas de forma simplista nas massas discursivas, sem abarcar a sua complexidade. Como afirma Butler (2021, p. 13), “a complexidade do conceito de gênero exige um conjunto interdisciplinar e pós disciplinar de discursos, com vistas a resistir à domesticação acadêmica dos estudos sobre gênero ou dos estudos sobre as mulheres, e radicalizar uma ação de crítica feminista”. Assim, as instabilidades e impermanências são discutidas de forma mais crítica e emancipadora quando as categorias feminino e mulher são colocadas no “centro” da linguagem.

Porém, a concepção política na qual as mulheres estão inseridas e legitimadas se conecta à objetificação e à segregação das estruturas de poder. Desse modo, “a crítica feminista também deve compreender como a categoria das mulheres, sujeito do feminismo, [é] reproduzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais se buscam a emancipação (Butler, 2021, p. 20). Com isso, a discussão sobre gênero é intrínseca à complexidade social, política e cultural, pois a construção do ser mulher está no seu cerne, mas não é discutida no tradicionalismo simplista e opressor de dominação patriarcal capitalista.

Outra problemática a ser discutida é o binarismo na perspectiva do feminino ou do masculino, traduzindo um entendimento desconectado das concepções que envolvem socialmente as questões de classe, raça, etnia e das subjetividades, sem envolver as relações de poder imbricadas nessa complexidade de múltiplas identidades. Nesse entendimento, o feminismo, em sua forma singular, erroneamente constitui um sujeito binário reducionista em um ambiente tomado pelos poderes das representações. Como exemplo, cito “as estruturas jurídicas da linguagem da política [que] constituem um campo contemporâneo do poder; conseqüentemente, não há posição fora desse campo, mas somente uma genealogia a crítica de suas próprias práticas de legitimação” (Butler, 2021, p. 23).

Diante disso, cabe questionar a estruturação das identidades, para começarmos a “desnaturalizar” formas opressivas e dominantes dos poderes aqui questionados e problematizados e reconsiderarmos a construção do sujeito no feminismo, pois é preciso e urgente “[...] libertar a teoria feminista da necessidade de construir uma base única e permanente, invariavelmente contestada pelas posições de identidade ou anti identidade que o feminismo invariavelmente exclui” (Butler, 2021, p. 24). O gênero e o sexo, portanto, são mecanismos categóricos inconstantes e instáveis, pois o sexo não é uma categoria *a priori* concedida nem o gênero deve ser simplificado como um aparato cultural. Pelo contrário, são termos que devem ser pensados para além da superfície linguística, pois encerram construções e usos determinantes para as discussões não só no âmbito do feminismo, mas também de toda a sociedade. Acerca desse ponto, Butler (2021, p. 30) elabora o seguinte raciocínio:

Simone de Beauvoir sugere, em *o segundo sexo*, que ‘ninguém nasce mulher: torna-se mulher’. Para Simone, o gênero é ‘construído’, mas há um agente implicado em sua formulação, um cogito que de algum modo assume ou se apropria desse gênero, podendo, em princípio, assumir algum outro. É o gênero tão variável e volitivo quanto parece sugerir a explicação de Simone? A controvérsia sobre o significado de construção parece basear-se na polaridade filosófica convencional entre livre-arbítrio e determinismo. Em consequência, seria razoável suspeitar que algumas restrições linguísticas comuns ao pensamento tanto formam como limitam os termos do debate. Nos limites desses termos, ‘o corpo’ aparece como um meio passivo sobre o qual se inscreve em significados culturais, ou então como o instrumento pelo qual uma vontade de apropriação ou interpretação determina o significado cultural por si mesma

(Butler, 2021, p. 30, grifos nossos).

Nesse sentido, devemos reestruturar a economia considerada masculinista e os movimentos globalizantes e singulares do feminismo, pois o opressor não é singular e os poderes tendem a ocupar diversas posições em diferentes contextos imperialistas. Essa necessidade pressupõe uma revisão nas bases do movimento feminista, porquanto “[...] a insistência sobre a coerência e unidade da categoria das mulheres rejeitou efetivamente a multiplicidade das interseções culturais, sociais e políticas em que é construído o espectro concreto das “mulheres” (Butler, 2021, p. 39). Afinal, tornar-se mulher é uma complexa construção em um constante processo, um ir e vir, sem acertos e sem erros, sem um início, um meio e tampouco um fim. Como uma experiência constante entrelaçada por significados e ressignificados, torna-se uma prática perseverante e nada simples de ser discutida no processo em que o termo se constitui a partir de exclusões e de inclusões, as quais, por sua vez, não se restringem à cultura e ao discurso, mas são potencializadas por eles:

Meu argumento é que não há necessidade de existir um “agente por trás do ato”, mas que o agente é diversamente construído e através do ato. É exatamente a construção discursiva variável de cada um deles, no e através do outro, que me interessa aqui. [...] Para a questão de situar o agente é geralmente associada à viabilidade do sujeito, entendendo eu sei que o sujeito tem uma existência estável, anterior ao campo cultural que ele articula, ou então, se o sujeito é culturalmente construído, mesmo assim ele é dotado de ação, usualmente representada como a capacidade de mediação reflexiva, a qual se preserva intacta, independentemente de sua inserção cultural. Nesse modelo, cultura e discurso enredam o sujeito, mas não constituem. Assim, esse movimento de restringir e desenredar o sujeito preexistente pareceu necessário para deixar claro um ponto de ação que não é completamente determinada pela cultura e pelo discurso (Butler, 2021, p. 245-246, grifos nossos).

Com isso em vista, a incumbência principal do feminismo está disposta na crítica às perspectivas imperialistas que insistem na universalização das categorias com base em um viés sócio-histórico, sempre no sentido de contextualizar as identidades já construídas pela cultura disposta, subjetivamente ao contexto de gênero, articulando a discussão política sem restringir o lugar das sujeitas oprimidas e violentadas. Por promover reflexões fundamentais sobre as diferentes violências e formas de dominação instauradas pelo capitalismo e pelo patriarcado, apontando como estão inter-relacionadas, embora sem uma linearidade que simplifica essa inter-relação em uma questão de causa e efeito (Candiottto, 2012), o ecofeminismo, em sua vertente construtivista, mostra-se importante para essa crítica.

O ecofeminismo construtivista demonstra que a dominação e a destruição da natureza se originam do mesmo paradigma dominador que oprime e violenta as pessoas, o qual as divide e as hierarquiza de acordo com a sua etnia, religião, gênero e aspectos socioeconômicos, de modo a excluir e a agredir aquelas consideradas menos relevantes para os interesses do sistema,

baseado na produtividade e na lucratividade. Muitas dessas pessoas são mulheres e crianças, constantemente aprisionadas em relações e em práticas que tentam anular a sua subjetividade, controlando suas mentes e seus corpos ao tempo que exploram ao máximo o seu potencial de gerar riqueza e de manter a ordem que rege o sistema, à semelhança do que ocorre com a natureza.

Porém, esse é um mecanismo cuja visualização e entendimento são impossíveis de serem contemplados no uso genérico de termos e de categorias como mulher, homem, feminino e masculino, um uso que não abarca toda a complexidade de relações e de fatores sustentadores da colonialidade moderna. Recorramos, então, ao ecofeminismo construtivista para a desconstrução dessa generalização e para a construção de uma educação política e popular, emancipadora e transformadora que não se restrinja à superficialidade das relações de gênero nem das questões sociais e ambientais, mas sim que seja capaz de lidar com todas elas de forma aprofundada, concatenada e crítica.

Desse modo, o ecofeminismo não deve ser uma hipótese academicista enclausurada em pressupostos teóricos enrijecidos por uma ciência objetivista. Pelo contrário, necessita contextualizar as realidades e subjetividades das mulheres no que compete ao aspecto racial, étnico, social e cultural e ao jugo do capital, pois teorias transformadoras da realidade necessitam entrelaçar as realidades vividas e experienciadas para quebrar a lógica metodológica dominante da ciência que reforça as práticas de segregação.

Por isso, não é suficiente um ecofeminismo que tenha como eixo central o âmbito ecológico ou que foque quase inteiramente no âmbito feminista. Com essa separação, permanece uma perspectiva que fragmenta a realidade, estando a união do ecológico e do feminino apenas na justaposição dos vocábulos que nomeia o movimento. Do mesmo modo, é preciso pensar na lógica sob a qual ocorrem as reflexões acerca do ambiente, cuja apropriação pelo capitalismo predatório gera implicações extensas e graves a toda a sociedade e, sobretudo, aos povos subjugados:

A produção industrial de alimentos e de criação animal tem sido um terrível capaz de capacidade de desenvolver ambientes favoráveis à proliferação de doenças, seja pelo consumimos num prato cada vez mais globalizado e pouco diverso- quando agrotóxicos, transgênicos e ultra processados-, seja pelo potencial de disseminação de diversos patógenos, sobretudo por meio do desmatamento, para destruição de florestas e de sua biodiversidade. Empresas transnacionais, fundos de investimentos e seus asseclas no estado lucram com o que comemos, bom o jeito que vivemos e com a forma como adoecemos em massa. Assim, sabemos: os desafios são imensos; por outro lado, soluções paliativas ou falsos projetos ilusórios que agucem um desenvolvimento tão destrutivo podem ser rechaçados com o fortalecimento da luta coletiva. devemos exigir que os sistemas alimentares sejam socializados e que as necessidades humanas sejam radicalmente respeitadas - isso demandará de nós a

ampliação de práticas agroecológicas, a proliferação de agroflorestas, a defesa da biodiversidade e a valorização da cultura ancestral dos povos, de suas sementes e modos de vida. não existe luta efetiva em defesa ambiental que não defenda também os agricultores as agricultoras e seus territórios (Mies; Shiva, 2021, p.14, grifos nossos).

Em meio a esse contexto problemático, imerso em violências e em adoecimentos individuais e coletivos, é preciso ir além de uma lógica puramente ecológica, baseada no entendimento dos ecossistemas e na sua conservação. Mies e Shiva (2021), precursoras do ecofeminismo essencialista, enfatizam a perspectiva da conservação ambiental, que, apesar de não ser inválida, pois o contexto dos agrotóxicos, dos transgênicos e das doenças causadas por eles, bem como da soberania alimentar e da destruição da fauna e da flora problematizado por essas autoras sob a ótica conservacionista é muito importante, porém devemos avançar no entendimento das causas e das consequências.

Ainda assim, não deixamos de enfatizar que Mies e Shiva (2021) trazem a perspectiva cultural na inserção das mulheres ancestrais. Elas também trazem discussões sobre o bem viver e o decrescimento, perspectivas muito significativas aos contextos atuais de um ecofeminismo construtivista. Logo, engessá-las como essencialistas ou construtivistas é uma atitude complexa, pois autores e autoras cientistas, em suas especialidades, estão embebecidos(as) de várias teorias e de discussões nos contextos sociais de suas realidades vividas, vivenciadas e experienciadas em um mundo que entra em colapso socioambiental. Como as autoras citadas contextualizam, “estamos no meio de uma disputa épica [...] entre os direitos da mãe Terra e os direitos de corporações e estados militarizados que adotam visões de mundo obsoletas” (Mies; Shiva, 2021, p. 21), visões essas que impregnam as realidades de pessoas em todo o mundo de formas diferentes.

Em seu livro *Ecofeminismo*, elas abordam uma perspectiva voltada à abrangência conservadora, segundo a qual enfatizam o contexto ecológico em relação ao feminismo em oposição ao patriarcado, promovendo leituras e discussões apontadas em 1993 como bastante significativas e que, na atualidade, em 2023, adquirem maior relevância. Na obra, as autoras enfatizam a questão alimentar, os transgênicos, os defensores agrícolas (conhecidos como veneno) e outras práticas destruidoras características do poder hegemônico que engendram o capitalismo patriarcal e que destroem o ambiente, os animais e todo o equilíbrio ambiental (Mies; Shiva, 2021). Avançando na perspectiva socioambiental, elas discutem como as mulheres pobres e racializadas enfrentam com maiores adversidades as problemáticas socioambientais, pela hegemonia “[...]de [um] sistema mundial patriarcal capitalista. Esse sistema surgiu, é construído e se mantém por meio da colonização de mulheres, de povos

‘estrangeiros’, de suas terras, da natureza, quem está destruída gradualmente” (MIES; SHIVA, 2021, p. 51).

Cabe, também, a discussão sobre o que Mies e Shiva (2021) compreendem como ciência e tecnologia: a ciência respinga neutralidade e reducionismo, o que, na perspectiva de gênero contextualizada com as questões ambientais, é uma via para a preconização da degradação e da exploração em uma sociedade patriarcal, apesar de trazer uma perspectiva binarista, entre homem e mulher, que não nos traz reflexões profundas em uma perspectiva decolonial das problemáticas de gênero e ambientais. Conforme as autoras citadas, “a ciência Moderna é projetada como um sistema de conhecimento universal e livre de valor, que, pela lógica do seu método, pretende chegar a conclusões objetivo é sobre a vida, o universo e quase tudo.” (Mies; Shiva, 2021, p. 79).

Ainda segundo elas, esse conhecimento, ao fragmentar a realidade hierarquizando saberes de acordo com a sua origem, afeta a capacidade humana de conhecer a natureza e a capacidade de se regenerar e de se renovar desta última, assumindo, dessa forma, a sua própria ignorância frente à exclusão e à subjugação de tantas outras maneiras de compreender e de lidar com a realidade (Mies; Shiva, 2021).

Assim, a ciência moderna ocidental é reducionista e objetivista, compactuando com o capitalismo patriarcal, cujo objetivo principal é a obtenção de lucro em favor da crise ecológica e social, destruindo os processos naturais e sociais. Em contraponto a isso, está um ecofeminismo que almeja tornar viável a conquista dos direitos dos(as) sujeitos(as) e tornar visíveis as suas subjetividades. As problemáticas relacionadas à verticalização da pesquisa, no que compete aos sujeitos e aos objetos de pesquisa, devem ser superadas em prol dessa missão: “A pesquisa que até agora tem sido em grande parte instrumento de dominação e legitimação do poder, deve ser usada para servir a interesses dos grupos dominados, explorados e oprimidos, especialmente as mulheres” (Mies; Shiva, 2021, p. 102), o que assinala a importância da subjetividade e do engajamento nas pesquisas ecofeministas:

Como os estudos de mulheres surgiram do movimento das mulheres, seria uma traição objetivos do movimento se as acadêmicas, que nunca se envolver em qualquer luta ou nunca estiveram preocupados com as opressão e exploração das mulheres, tentasse reduzir o estudo das mulheres a uma preocupação puramente acadêmica, restrita a torre de marfim institutos de pesquisa universidades, embotando assim o limite de todo este descontentamento. Para evitar esse perigo, os estudos de mulheres devem permanecer intimamente ligado às lutas e ações do movimento. o famoso princípio de Max Weber de separar a ciência e política “práxis” não é do interesse da libertação das mulheres. acadêmicas que desejam fazer mais do que um simples e paternalista ‘algo por suas irmãs mais pobres’ porque sentem que, como grupo privilegiado, elas já estão libertas, mas que lutam contra o patriarcado como um sistema, devem levar seus estudos para as ruas e participar das ações e lutas sociais do movimento (Mies;

Shiva, 2021, p. 104, grifos nossos).

Desse modo, nós acadêmicas precisamos compreender a importância dos estudos ecofeministas na perspectiva de libertação das mulheres e da natureza. Precisamos nos despir de uma ciência fragmentária e objetivista que anseia por abstrações sociais e políticas típicas do academicismo elitista que se perpetua em prol de um capitalismo patriarcal depredador e destruidor. Precisamos nos reconectar a uma ciência que estabeleça laços vivos com os processos sociais. Afinal, “as mulheres até agora não conseguiram se apropriar, ou seja, tomar posse das mudanças sociais a que foram submetidas passivamente ao longo da história. As mulheres fazem história, mas no passo elas não se apropriaram tomaram posse delas como sujeitas” (Mies; Shiva, 2021, p. 106). Tomo essas palavras como a denúncia de um impedimento histórico, mas também como o desejo pulsante de uma apropriação das histórias de nós mulheres por nós mesmas, respeitando os nossos passados e nossas antepassadas, nossas lutas e glórias e as diferentes consciências coletivas e muito individuais. Movida por essa tomada de palavras, entendo e celebro o fato de que, se estou aqui falando sobre ecofeminismo, é porque muitas antes de nós, mulheres da contemporaneidade, deram uma passagem. *Gratidão!*

Dentro do âmbito científico, é válido enfatizar que as questões socioambientais estão sendo incorporadas e postas em debate em diferentes áreas do conhecimento, sobretudo na educação. As demandas do contexto social atual referentes às problemáticas ambientais proporcionaram o seu crescente debate nas instituições de ensino, revelando a urgente necessidade de implementar métodos para minimizar ações que causam e agravam as problemáticas socioambientais, na busca por formas de preservação, conservação e sensibilização. Nesse contexto, fica cada vez mais evidente o crescente interesse pelo cuidado e pela responsabilidade das questões socioambientais, diante das consequências das ações antrópicas, determinadas e acentuadas pelo capitalismo, muito nocivas ao ambiente e que afetam a vida de forma geral, individual e coletiva.

Com isso, a EA é inserida no contexto socioeducacional, buscando alternativas e soluções para os desafios impostos ao nosso século, com o intuito de sensibilizar os/as cidadãos/as para a mudança e a transformação de comportamentos considerados nocivos e destruidores aos contextos socioambientais. Nesse sentido, a incorporação de uma EA crítica e emancipatória é necessária para uma educação decolonial de cunho político na interface de uma transformação socioambiental.

Sendo, então, emancipatória e transformadora, essa educação não pode prescindir do entendimento da realidade imposta aos grupos vulneráveis e subjugados, pensando não só sobre

eles, mas também com eles acerca das inúmeras problemáticas socioambientais. Como a colonialidade, o patriarcado e o racismo estão na base do sistema que oprime e violenta, e sobre o qual a educação é sustentada, é preciso ir além do plano teórico, pensando e incorporando outras formas de viver e de saber ao mesmo tempo deslocadas e resistentes ao capitalismo patriarcal, trazendo à EA as realidades das mulheres em sua pluralidade que ressignifica ideias e experiências (Silva; Freitas, 2022).

Partindo desse pressuposto, é necessária a fusão entre a EA crítica e o ecofeminismo, nas pesquisas e nos espaços de educação formais e informais. Para isso, os(as) educadores(as) necessitam de preparação para a reestruturação da sua *práxis* pedagógica, a fim de contextualizarem as questões socioambientais em suas múltiplas dimensões e instâncias, incluindo as questões de gênero. Dessa forma, o respeito e a justiça estarão subsidiando a formação de seres humanos capazes de romper com comportamentos devastadores, responsabilizando-se pelos efeitos das ações na natureza viva e não viva e ultrapassando o limiar da superficialidade desses efeitos, ao compreenderem as forças que incidem sobre a sociedade numa escala global e as diversas formas de violência que perpetuam contra quem não detém os poderes que regem o sistema Terra.

Logo, o percurso para a mudança deve ultrapassar a conservação e a preservação do ambiente, incorporando o respeito e a justiça no mundo, na busca pela melhoria do meio socioambiental. *Essa é uma tarefa quase impossível?* De fato, os desafios são inúmeros, como a tão necessária formação de professores(as) preparados(as) para assumir parte dessa tarefa na educação formal. Na educação decolonial, podem ser encontrados subsídios para as mudanças na formação docente, por trazer bases teóricas e visões da realidade questionadoras das ações antrópicas e de suas consequências em múltiplas dimensões, fortalecendo assim a construção das relações sociais e estabelecendo reconexões entre o ambiente natural e o ambiente social, a partir de um sistema socioeducacional contextualizado. Com isso em vista, na próxima subseção, faço uma reflexão sobre a formação inicial docente no que tange à EA com base em teorias decoloniais.

2.2 Formação inicial docente: pressupostos da *práxis* socioambiental a partir de análises teóricas decoloniais

No processo de significação de uma *práxis* socioambiental que envolve a libertação de todos os seres, partindo de uma educação decolonial, tomo como referência Paulo Freire e seu olhar diante da *práxis* condicionada ao processo de luta e prática, desconstruindo idealizações

e anunciando os poderes hegemônicos que instituem quem são os(as) opressores(as) e os(as) oprimidos(as), reconhecendo em nossas práticas socioambientais quem destrói e quem é destruído(a) em níveis e em graus diversos, já que ao longo desta tese passei a afirmar que os problemas ambientais são sentidos de forma expressiva de acordo com as cores de peles negras, identidades sexuais de mulheres homossexuais com aquisitivo de renda baixa... *Mas precisamos compreender que o planeta, de fato, quando colapsar nada disso irá importar.* Para Paulo, é crucial que os oprimidos reconheçam o opressor e se reorganizem para lutar por sua libertação e pela superação dessa alienação tão violenta que destrói a natureza visível e invisível de cada ser vivo. Em contrapartida, só reconhecer essa relação dialética não é suficiente para significar o processo de libertação, é fundamental que além da consciência, da prática e da ação a reflexão exerça um papel fundamental na *práxis* crítica e transformadora, ressignificando liberdades, recriando e transformando humanidades diante da natureza viva no processo do bem viver.

Freire (2013) argumenta que, para que exista liberdade e equidade, é essencial que indivíduos assimilem suas significâncias, a complexidade e a simplicidade que interlaçam suas relações sociais. Isso não implica em “explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação” (Freire, 2013, p. 55) diante de suas individualidades, coletividades e de suas realidades “através da *práxis*, pelo simples fato de nenhuma realidade se transformar a si mesma” (Freire, 2013, p. 55). A verdadeira libertação é *práxis*, diante da ação e reflexão dos(as) sujeitos(as) políticos e históricos sobre o espaço regional e global, rompendo com a realidade transformada ao longo do tempo e como ela está disposta atualmente, diante de uma pedagogia construída no agir e refletir, Paulo adota uma contextualização de *práxis* que desconstrói apenas duas unidades distantes e polarizadas, a prática e a teoria, um dualismo historicamente construído desligados e independentes um do outro. O olhar que Paulo Freire atribui à *práxis* parte da perspectiva da construção de indivíduos com identidades questionadoras e críticas que pratiquem uma libertação diante de suas realidades individuais e coletivas, colaborando para superação do processo dominador e opressor do sistema capitalista.

Nesse contexto, o sistema produtivo gerador de lucro desvaloriza avidamente a profissão docente, imputando-lhe, muitas vezes, majoritariamente o papel de detentor(a) do conhecimento objetivista e não crítico de suas realidades. Contextos esses, que contribuem para o processo de uma *práxis* pedagógica que oprime quando se anseia libertar, assim cabe refletir-se sobre a importância da formação docente (inicial e contínua) na constituição de cidadãos(ãs) e no embate de uma educação colonial. Assim, envolve pensar como as matrizes curriculares envolvem essa conjuntura e geram crises para uma educação libertadora., em função de políticas

neoliberais que supervalorizam o domínio de competências, avaliações e classificações através dos resultados das(os) estudantes e mestres(as) (Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019). Além disso, as matrizes curriculares assumem uma função colonizadora do conhecimento, dado que, essas possuem bases majoritariamente ocidentais e eurocêtricas, desembocando ainda mais no controle do que ensinar, avaliar e de como desenvolver a prática pedagógica, ou seja, atua diretamente na identidade profissional que reverbera em educação colonial (Miranda, 2013 *apud* Poso; Monteiro, 2021).

Sabe-se que a qualidade da oferta educativa é diretamente proporcional à qualidade da própria formação dos(as) professores (as) e da sua valorização, logo a formação inicial precisa ser contextualizada e crítica com consonância a formação continuada (Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019). A constituição dessa identidade, não pode seguir o mesmo *modus operandi* de um Brasil colônia, não pode ignorar a existência de negros(as), pardos, quilombolas, indígenas ..., promovendo sua aculturação e superestimando somente uma cultura europeia e discriminatória (Poso; Monteiro, 2021). Por isso, a construção dessa identidade não só deve ser inclusiva, como deve ser decolonial em relação ao poder, ao ser e o saber, através da criticidade em lidar com a colonialidade e suas reverberações (Munsberg; Fuchs; Silva, 2019).

Desse modo, a pedagogia decolonial surge para ressignificar o lugar daqueles que foram mantidos sob o punho da opressão: os indígenas, negros (as), pardos (as), mulheres, a comunidade LGBTQIAP+... A decolonialidade se compromete com seres humanos múltiplos, atuando nos âmbitos e espaços em que a hegemonia e heteronormatividade ainda é disseminada, tentando derrubar o alicerce que ampara a violência, preconceito e discriminação (Guida; Silva; Nantes, 2021). É perceptível que a ação pedagógica é influenciada por uma pluralidade de valores, crenças, ideais e situações, tornando ilusória qualquer tentativa de controle sobre sua natureza, devido a complexidade do processo ensino-aprendizagem. (Nóvoa, 1954). Por isso, é essencial considerar o pluralismo em sua formação, incluindo a pluralidade social, econômica, cultural, religiosa... para que a formação de futuros(as) professores(as) seja crítica e transformadora.

A construção de uma política integrada e coerente de formação de professores(as) assenta-se em determinadas bases principais: pensar na formação docente com a mesma responsabilidade de qualquer outra formação profissional classificada “*como mais importante*”. Além disso, a formação de docentes precisa perpassar da Universidade para o povo, isto é, precisa atravessar os muros da Universidade, local territorial de privilégios, para que os (as) futuros(as) professores(as) tenham vivências significativas nas escolas de ensino básico

(BOTO, 2019). Dessa forma, “a chave para a mudança da formação de professores está na criação de um ambiente escolar estimulante e inovador, o que só será possível através de uma ligação forte entre a Universidade e as redes escolares (Boto, 2019, p.20). Portanto, é imperativo que as políticas educacionais e as práticas curriculares sejam reavaliadas e ajustadas para apoiar e valorizar os(as) professores(as), promovendo uma educação que verdadeiramente emancipe e prepare os(as) indivíduos para contribuir de maneira valiosa para o bem viver. Sendo assim possível construir um complexo e diversificado sistema educacional que não apenas transmita conhecimento de forma objetivista para geração e motor do sistema capitalista, mas que também humanize e transforme a sociedade, tornando-a para além da justiça e equidade.

O livro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), referente ao meio ambiente insere-o em meio aos temas interdisciplinares a serem contemplados pelos currículos escolares. As questões relacionadas à EA foram, então, incorporadas às diferentes áreas do saber escolar, como subsídio para as discussões acerca da EA na educação básica, sob princípios norteadores que contribuam para o despertar de novas reflexões e discussões acerca do currículo, as quais colocam a educação como um elemento indispensável para o processo da percepção socioambiental. Para essa construção, as IES são responsáveis pela formação de futuros(as) professores(as) capazes de desenvolver um entendimento crítico que reja atitudes, valores e habilidades profissionais com ênfase na inserção das questões socioambientais nas discussões e reflexões no âmbito da educação básica (BRASIL, 1995).

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), promulgada em 27 de abril de 1999 (Lei n.º 9.795), enfatizou a importância da formação complementar interdisciplinar nas áreas de atuação docente, com o objetivo de atender significativamente a implementação dos princípios e objetivos da PNEA (BRASIL, 1999). Surge a necessidade de que a formação docente seja melhor articulada ao ensino, com uma maior organicidade nos cursos de formação e maior cooperação e colaboração entre as instituições de educação superior e as de educação básica. Com isso em vista, no ano de 2015, o Parecer CNE/CP n.º 2/2015, de 9 de junho de 2015, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015), que inserem as dimensões socioambientais entre aquelas que devem ser contempladas na formação inicial e continuada dos(as) professores(as), como princípios de equidade.

Tais políticas tiveram como influência, primordialmente, a Constituição Federal de 1988, que, no artigo 225, inciso VI, dá ao Poder Público a incumbência de “[...] promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação

do meio ambiente” (BRASIL, 1988, p. 149). O caminho para essa promoção são as políticas públicas, de extrema importância para a inserção consistente da EA nas universidades e, em específico, nos cursos de formação docente:

Nesse contexto, o crescimento e a inserção de políticas públicas voltadas à EA nas universidades federais brasileiras que propiciam a formação de futuros profissionais com discernimento e embasamento teórico-prático na área socioambiental emergem como um importante meio para se conseguir as mudanças almejadas na área socioambiental. [...] Em vista disso, e com o crescente aumento dos problemas socioambientais que afligem as sociedades atuais, surge a necessidade de voltar a formação de professores aos olhares socioambientais, através de uma PP [política pública] destinada à inserção da EA no âmbito federal (Fonseca, 2021, grifo nosso).

O ProNEA, política pública associada ao Ministério da Educação (MEC) juntamente ao Ministério do Meio Ambiente (MMA), no ano de 2005, traz objetivos para uma formação de professores(as) diante dos processos formativos em seus diversos contextos:

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

Nesse sentido, o ProNEA traz em sua abordagem teórica a articulação da interdisciplinaridade no processo formativo que insere a EA em diferentes políticas públicas, para dar suporte a esse processo, que deve ser contínuo e permanente em prol das significâncias socioambientais.

Partindo dessa conjectura, o artigo 8º da DCNEA afirma que a EA, na perspectiva da formação docente, tem por objetivo contextualizar o currículo em seus diferentes níveis e modalidades, como reafirma o artigo 11º:

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

Diante dessa prerrogativa, a Resolução n.º 40/2018 do Conselho Universitário da UFS (CONSU), que dispõe sobre o regulamento da universidade relativo às práticas socioambientais, no artigo 25, inciso IX, imputa à Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) a incumbência de “propor e apoiar a formulação de políticas, diretrizes e metas voltadas a sustentabilidade ambiental” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2018, não

paginado, grifo nosso). A declarada resolução também determina, no artigo 56, de acordo com a Pró-Reitoria de Extensão, que a Coordenação de Tecnologias Sociais e Ambientais (CTSA) “é responsável pela articulação das ações dos programas e projetos institucionais de extensão que objetivem o desenvolvimento, difusão e transferências de tecnologias socioambientais [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2018, não paginado, grifo nosso), bem como relaciona as atribuições do Departamento de Gestão Ambiental e Segurança do Trabalho (DGASeT) no artigo 72, cujas funções são:

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

Nesse contexto, um problema grave presente nos documentos norteadores da formação docente é não reconhecerem a EA da formação como essência do processo educacional. Mantendo essa falta de reconhecimento, foram normatizadas, no ano de 2015, 2019 e por ultimo em 2024, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores(as), que configuram a organização dos cursos de formação de professores(as) com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na BNC-Formação. É importante entendermos que esse é um documento que determina as habilidades e as competências para a formação dos(as) docentes, porém, entre elas, não constam a EA, revelando-se o seu esvaziamento na formação de professores(as) (Nepomuceno *et al*, 2021).

Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, trata sobre Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de cursos de licenciatura, cursos de pedagogia e cursos de segunda licenciatura para os(as) profissionais de educação, em seu texto completo de dezesseis páginas, que começa em suas disposições gerais, no artigo 2º:

§ 2º Compreende-se o exercício da docência como ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, os quais baseiam-se em conhecimentos e conceitos próprios da docência e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações (CNE, 2024, p. 02).

Trazendo reflexões sobre o exercício da docência de forma pontual, superficial e não

contextualizada, quando traz, processos pedagogicos intencionais, intencionais para que e para quem? baseandose em conhecimentos e conceitos próprios da docência, quais são? E de diferentes areas do conhecimento, quais diferentes? São perguntas que ao longo do texto não foram esclarecidas e tao pouco problematizadas, evidenciando o pouco lugar de uma educação critica, tranformadora e decolonial e a EA? Caminha no mesmo percurso? No Art. 3º

Para os fins desta Resolução, considera-se:

I - educação: processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre **natureza e cultura**, nos termos do art. 205 da Constituição; grifos nossos. (CNE, 2024, p. 02).

XIX - o estabelecimento e a formalização de parcerias entre as IES e as redes/sistemas de ensino e instituições que ofertam a Educação Básica para assegurar o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas e do estágio curricular obrigatório previstos na formação do licenciando, garantindo:

f) a compreensão crítica de **questões socioambientais**, éticas, estéticas, políticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural e o reconhecimento dos princípios de equidade como organizador do tratamento dessas questões nos contextos de exercício profissional grifos nossos. (CNE, 2024, p. 06).

Começa a ser mencionada com a identificação da palavra “natureza” e “cultura” e “questões socioambientais”, mas intencionalmente não passa de um contexto tradicional, pois não houve cuidado e aprofundamento teorico nas relações socioambientais, onde natureza é colocada como um objeto de uma relação isolada e pontual diante da cultura, mesmo assim contuamos a busca das invisibilidades da EA na educação onde encontramos no Art. 13º:

Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, serão constituídos dos seguintes núcleos: Núcleo I – Estudos de Formação Geral - EFG: composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum para todas as licenciaturas, articulando: g) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, educação e comunicação, direitos humanos, cidadania, **educação ambiental**, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea grifos nossos. (CNE, 2024, p. 10).

No decorrer da leitura da presente diretriz fomos encontrar a EA na página 10 entre os finalmentes de um documento tão importante para direcionar a formação de profisisonais da área de educação, onde a performace colonial ainda perdura. Trata-se, pois, de um desafio imposto à formação de professores(as) para a EA que precisa ser questionado e problematizado, num ato crítico-reflexivo que põe em análise o contexto no qual se insere essa formação, tomado por movimentos destinados a frear a conquista de uma educação emancipatóriaa, tal como afirmam Nepomuceno *et al* (2021, p. 3):

Dessa forma, pensar a formação de educadores superadora de “armadilhas

hegemônicas” do/no processo educativo é, também, pensar a formação do educador-reflexivo, do educador ambiental crítico, e participativo que, na reflexão e na transformação atitudinal, possa buscar um real desenvolvimento da sociedade no âmbito de um padrão civilizatório diverso do atual.

Nesse âmbito, é uma necessidade considerar o contexto crítico que perpassa as políticas públicas de EA, visibilizando, a partir de um currículo educacional, os(as) injustiçados(as) socialmente e cidadãos(ãs) de direitos e deveres. É preciso transformar os padrões dominantes, patriarcais, machistas e antropocêntricos que alimentam a destruição em favor do capitalismo. Esse tipo de argumentação necessita envolver o governo, as instituições de ensino, os(as) gestores educacionais, os(as) docentes e discentes, a fim de buscarmos o processo de ações efetivas voltadas à implementação da EA em todo o ensino (Nepomuceno *et al*, 2021, p. 4).

Assim, a atualidade é marcada por uma legislação desconstruída em termos socioambientais, reflexo de ações e de decisões governamentais que enfraquecem as lutas diárias em prol do processo de formação socioambiental crítica e emancipatória, tal como foi realizado no último regime de governo do Brasil. A opção pelos méritos agropecuaristas e neocapitalistas levou aos recordes de desmatamento e à desconstrução das vitórias alcançadas pelos movimentos ambientalistas (Layrargues, 2020), gerando um desequilíbrio que afeta toda a sociedade.

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

Como resultado, a educação se mantém presa a uma visão unidimensional da realidade, que a coloca como um espaço a ser compreendido e vivenciado exclusivamente sob a ótica disciplinar da tradição científica ocidental, cujas raízes se encontram no patriarcalismo, no capitalismo e no racismo em comunhão. Mantêm-se, assim, os fortes laços da colonialidade, restringindo e moldando as formas de o ser humano ver e lidar com o mundo. No caso dos(as) professores(as), isso tem grande repercussão, por determinar não só a maneira como se formarão enquanto sujeitos(as) como também a sua construção enquanto profissionais que formarão outros(as) sujeitos(as). Essa é uma preocupação que, segundo por Dutra e Monteiro (2020), figura nas pesquisas sobre a formação docente numa perspectiva decolonial:

Um ponto comum nas pesquisas é o fato de que, em geral, os professores indicam que não se sentem preparados para ensinar para a diversidade, apontando anseio por uma

formação nesse sentido. Demonstram reconhecer apenas os conhecimentos hegemônicos e nem sempre possuem a consciência de que essa percepção eurocentrada é consequência de uma formação que mantém sistemas de desigualdade (Dutra; Monteiro, 2020, p. 122).

Com base nos autores citados, a formação docente, em geral, ao se restringir aos conhecimentos disciplinares, dos quais estão excluídos saberes não validados pelo pensamento hegemônico, exclui a diversidade e, por conseguinte, não prepara os(as) professores(as) para lidar com ela. Contudo, não se trata apenas de uma exclusão, mas sim da permanência de um padrão que disciplina as racionalidades e normatiza saberes e práticas, levando ao distanciamento da educação em relação à vida cotidiana e estabelecendo uma perspectiva baseada em dicotomias, muitas vezes de uma forma travestida em ideias aparentemente condizentes com o respeito à diferença e à pluralidade sociocultural (Huergo; Morawicki, 2010).

Diante da responsabilidade e da relevância que a atuação docente possui para a convivência humana em sociedade, é fundamental refletir sobre os impactos que essa formação gera e, principalmente, sobre os caminhos de resistência e de transformação a serem trilhados. Esses caminhos perpassam pela busca do conhecimento e do entendimento de outras maneiras de pensar e de fazer silenciadas durante séculos pelo modelo de pensamento hegemônico, a ser trabalhada consistentemente na formação de professores(as) inicial e continuada. Essa é uma ação preponderante para que os(as) docentes em formação e em exercício construam um novo posicionamento acerca da educação, refletindo criticamente sobre as suas estruturas hegemônicas e reconhecendo as suas implicações na própria forma de entender a realidade, de ensiná-la e de vivenciá-la.

Para isso, são essenciais a discussão e o reconhecimento de pedagogias outras, de formas de ensinar e de aprender diferentes das canonizadas pelo modelo de pensamento hegemônico, mas que possuem a sua validade e contribuem de modos distintos para uma formação humana irrestrita a um pequeno conjunto de conhecimentos e de valores legitimados pelo poder dominante. Porém, concordo com Huergo e Morawicki (2010) quando afirmam que essas atitudes desafiadoras da ordem instaurada envolvem uma transformação curricular que, longe de requerer a substituição de vozes e de teorias por outras consideradas mais interessantes à formação almejada, abarca o reconhecimento dos(as) sujeitos(as), de suas vivências, práticas e subjetividades, reescrevendo-se, assim, a história com conhecimentos e experiências há séculos sufocados.

3 ECOFEMINISMO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: ANALISANDO AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Minha nova poesia
 É antiga poesia
 Eu me fiz sozinha
 Força feminina, rá rá
 Escrevo sem ter linha
 Escrevo torto mesmo
 Escrevo torto, eu falo torto
 Pra seu desespero
 É só minha poesia, antiga poesia
 Repito, rasgo, colo
 Poesia sem maestria, mas é a minha poesia
 Eu não sou mais menina
 A minha poesia é poesia combativa
 Eu entendi seu livro, eu entendi sua língua
 Agora minha língua, minha rima eu faço
 Eu já me fiz sozinha
 E eu tenho mais palavras
 Da boca escorrendo
 Cê disse que tá junto e eu continuo escrevendo
 A planta é feminina, a luta é feminina
 La mar, la sangre y mi América Latina
 O meu desejo é que o seu desejo não me defina
 A minha história é outra
 Tô rebobinando a fita
 Salve! Negras dos sertões, negras da Bahia
 Salve! Clementina, Leci, Jovelina
 Salve! Nortistas, caribenhas, clandestinas
 Salve! Negras da América Latina
 A baixa auto-estima da Dona Maria
 Da sua prima, da sua filha e sua vizinha
 Isso me intriga, isso me instiga

E cê não entendeu o que significa feminista
 Esquento a barriga no fogão, esfrio na bacia
 Cuido do filho do patrão, minha filha tá sozinha
 A mão tá no trampo, a mente tá na filha
 Um monte de gaiato em volta ainda pequenina
 Porque depois dos 40 é de casa pra igreja
 É tudo é por ninharia, pretendente Jesus, o Messias
 Tive que trabalhar, não pude parar
 Guerreira estradeira, capoeira na ginga
 Disseram pra neta que a vó era analfabeta
 O mundão tá doido!
 Acaba, mas ela não
 Minha vó formou na vida e nunca soube o que é reprovação
 Eis a questão: Se não me espelhou, não me espelhou?
 Não chamo de educação
 Manhadeua singe o nariz da esfinge
 De axé tô cercado
 Oyá! Iemanjá vive!
 Aqui não tem drama ou gente inocente
 Aqui tem mulher firme arrebrandando as suas correntes
 A vida toda alguma coisa tentou me matar e eu me refiz
 Dandara! Acotirene!
 Salve! Negras dos sertões negras da Bahia
 Salve! Clementina, Leci, Jovelina
 Salve! Nortistas caribenhas clandestinas
 Salve! Negras da América latina
 Salve! Eu sei não é fácil chegar...
 (Antiga Poesia- Ellen Oléria)

Esta seção foi escrita em primeira pessoa do plural, pois a sua construção, a sua discussão e a sua dialética foram pautadas na coletividade e na paridade entre pesquisadoras de diferentes áreas, unindo conjecturas e vivências atreladas a um objetivo de discussão, partindo do pressuposto de um ecofeminismo construtivista, o qual as companheiras que construíram esta seção tomaram como reflexão.

Nesse contexto, iniciando as vivências desta terceira seção, socializo que a minha orientadora, a professora Aline Lima de Oliveira Nepomuceno, do Departamento de Biologia, no ano de 2022, lançou para mim a proposta de um edital temático da Universidade Federal de Sergipe, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, especialmente da coordenação de pesquisa (edital temático n.º 09/2022 COPES/POSGRAP/UFS), proposta essa que eu aceitei.

Assim, fomos contempladas com a pesquisa “Ecofeminismo em cursos de licenciatura da UFS: docentes no Ensino, na Pesquisa e na Extensão”, sendo essa uma conquista fundamental para o fortalecimento desta pesquisa, por envolver a representatividade feminina no ambiente acadêmico, objeto da investigação e eixo principal desta seção construída em pares. Com o amadurecimento das leituras, venho compreendendo que o ecofeminismo se constitui a partir da coletividade, e pude vivenciar isso na prática através do trabalho conjunto realizado com as pesquisadoras, duas estudantes de graduação que participaram do projeto como bolsistas durante seis meses, no período de 01/07/2022 a 31/12/2022. São elas: Sarah Catarina Dias Vieira, estudante do curso de bacharelado em Ecologia, e Hanna Paranhos Braga Queiroz dos Santos, estudante do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Já no ano de 2023 tive o prazer de continuar coordenando esse mesmo projeto e aprendendo com Kíssia Pamela Neves Rosa de Jesus, discente do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, e Verônica Santos Souza, discente do curso de bacharelado em Engenharia Florestal.

Desta seção, foi originado um resumo expandido pautado em uma parceria entre a EA e ecofeminismo, submetido na modalidade comunicação oral ao VIII Encontro Sergipano de Educação Ambiental (ESEA), realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE), no período de 27 a 30/09/2022, na Universidade Federal de Sergipe. O trabalho foi apresentado e discutido no Grupo de Trabalho Educação Ambiental e Diversidades e se constituiu com o objetivo de identificar o contexto sócio-histórico do qual emergem as docentes que lecionam componentes curriculares na perspectiva da EA na UFS do *campus* São Cristóvão. Ainda em relação ao reconhecimento e à divulgação dos frutos colhidos das partilhas entre nós pesquisadoras, foi gestado um artigo científico que ainda será submetido a uma revista de texto.

Enfim, tive o prazer de assumir a coordenação adjunta desta pesquisa e de aprender com Sarah, Hanna, Verônica e Kíssia estudantes de graduação com vontade de avançar nos estudos. A parceria foi significativa, e já sinto falta dos nossos encontros presenciais às sextas-feiras

pela manhã na Sala⁶ Verde da UFS, que fica na Didática 1. É preciso enfatizar também que a minha orientadora, a professora Aline, sempre esteve presente me apoiando e me incentivando a encarar a coordenação adjunta, que era algo novo para mim. Nas entrelinhas das teorias e epistemologias ecofeministas, quero externar a minha gratidão a essa mulher, pesquisadora e educadora, tão firme em sua missão de guiar no caminho da pesquisa e a Hanna, Sarah, Verônica e Kíssia por terem se dedicado tanto. *Gratidão!*

Escrevendo esses parágrafos, lembrei-me de uma música de autoria de Oswaldo Lenine Macedo Pimentel, conhecido como Lenine, e de interpretação própria. Lenine é um cantor e compositor que, no meu entendimento, também é um educador ambiental na área das artes cantadas, pois traz, em suas letras, poesias cantantes diante das problemáticas socioambientais. A música se chama Castanho, da qual destaco o trecho a seguir.

*Quem bebeu água da fonte não vai se perder
trago no meu sonho no meu sangue
motivos para lutar
ladeiras do Divino
e becos da fome
quem cruzou aquela ponte não vai se esquecer
o que eu sou, eu sou em par
não cheguei sozinha.*

E eu não cheguei sozinha.

Após essa breve contextualização, apresento a primeira subseção, posta em sequência, que se configura como uma análise teórico-reflexiva dos PPC de cursos de licenciatura da UFS, com o objetivo de identificar a inserção da EA e a importância de a EA ser tomada em um contexto crítico nos cursos de formação de professores(as) das diferentes áreas do saber, considerando a inter-relação de saberes essenciais à compreensão da EA e do ecofeminismo. Além disso, visou identificar as docentes e educadoras ambientais inseridas nesses cursos.

3.1 O lugar da EA nos cursos de licenciaturas da UFS

Esta subseção consiste em um estudo dos PPC dos cursos de licenciatura presencial da UFS, abrangendo a formação docente nas diversas áreas do conhecimento e os desejos das inter-relações de saberes múltiplos à compreensão e à percepção da EA, para que as raízes da problemática socioambiental vivenciada em diferentes práticas por seus múltiplos sujeitos(as),

⁶ O Projeto Sala Verde na UFS foi iniciado no ano de 2005, através de um edital do Ministério do Meio Ambiente. Tendo como objetivo principal incentivar as discussões na perspectiva da Educação Ambiental (EA) no Estado de Sergipe. Se fortalecendo como espaço relacional de ações em EA formal e não formal.

em uma sociedade permeada e influenciada pelo colonialismo, patriarcado, machismo, racismo, e seus diversos ismos sejam visualizadas e compreendidas. Nesse sentido, assinalamos a importância dos olhares lançados ao ensino superior, visto que, nele, as problemáticas mencionadas são permeadas por uma ciência objetivista, machista e enraizada em violências. Nesse âmbito, os olhares lançados através dos pilares ensino, pesquisa e extensão são de grande importância para entendermos o ecofeminismo nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe.

Tendo isso em vista, defendemos a necessidade da implantação de um processo que vise à significativa integração da EA às instituições de nível superior, como uma parte fundamental e central da universidade em todos os seus pilares educacionais e institucionais. Tal integração precisa estar contextualizada em relação à realidade local, em contraponto aos poderes hegemônicos exploradores tão presentes dentro das academias. Desse modo, a UFS está no cerne da segunda subseção, cujo arranjo histórico-cultural torna visível, em partes, a conjuntura que caracteriza a instituição de nível superior e os caminhos que atravessou desde o seu início, que, por sua vez, intrelaçam contextos socioambientais, históricos, políticos, econômicos e ideológicos introduzidos ou não nos currículos e nas práticas dos cursos de graduação nas variadas áreas do saber e que dizem respeito às realidades dos(as) sujeitos(as) sociais e às variadas significações individuais e coletivas.

3.1.1 Contextos sócio-históricos da Universidade Federal de Sergipe

Acerca do contexto sócio-histórico da UFS, vale traçar algumas linhas sobre a constituição da educação sergipana, uma vez que são caminhos que se entrelaçam e contextualizam sua origem e seus processos, por essa instituição de ensino originar-se como uma reprodução desses caminhos que refletem os sistemas hegemônicos dominantes que serviram e servem ao capitalismo como forma de obtenção de lucros a partir da perpetuação de práticas educativas coloniais.

O contexto dos caminhos da educação sergipana não fica distante da perspectiva encontrada na educação em outras partes do nosso país. Nasceu com a grande influência opressora e dominadora da igreja católica, juntamente aos tentáculos do poderio do Estado. Pela influência de ambas as instituições, a atribuição da educação teve relação direta com o papel dado às professoras de proceder ao letramento dos jovens que detiam poderes financeiros, ou seja, só poderiam ser “educados” os filhos (homens) das casas-grandes, relacionados à sociedade dominante patriarcal.

No século XIX, a educação profissionalizante dominava a educação no estado de Sergipe e tinha como objetivo final o tecnicismo necessário para o trabalho braçal. Destacamos que essa era uma educação oferecida aos pobres, sendo essa mais uma amostra de uma educação colonizada que perdura nos tempos atuais. Em 1877, o estado sergipano “restabeleceu o concurso para as cátedras dos cursos superiores, tornou obrigatório o ensino primário, e criou as escolas primárias de 1º e 2º graus” (NUNES, 1984, p. 140). E, no ano de 1882, de acordo com Cruz (2004), foi inserida a formação técnico-militar.

Vale ressaltar as influências que a educação de Sergipe sofria diretamente do contexto histórico-político que permeava o nosso país e o mundo na época, principalmente os contextos europeus que determinavam muitas das práticas e dos processos realizados no Brasil, devido ao seu monopólio econômico, de modo que o ensino seguia as suas regras sociais, para auxiliar na obtenção de mais lucros. Desse modo, a educação básica e a superior originaram-se e perpetuaram-se a partir de paradigmas do subdesenvolvimento capitalista desequilibrado, instaurando uma educação constituída pelo progresso da ciência, porém atravessada pelos contextos socioeconômicos.

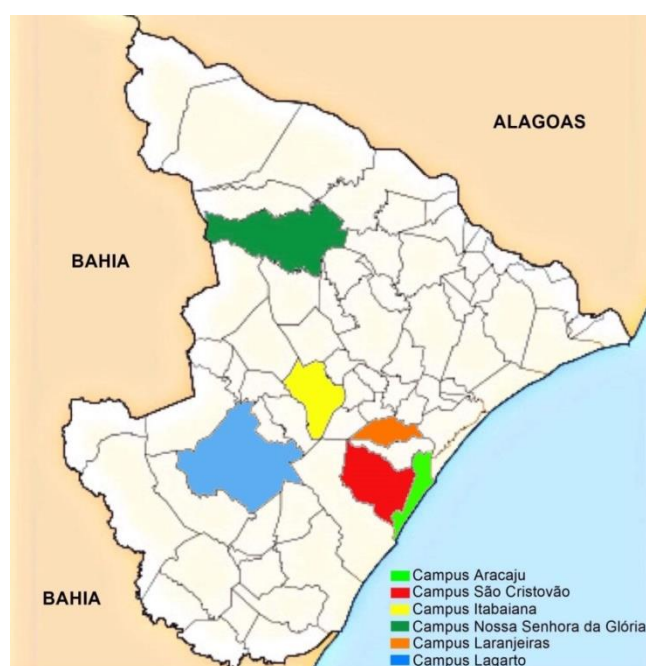
Nesse processo, a institucionalização da UFS reverberou a contextualização social, econômica e política sergipana, como também das políticas públicas educacionais contemporâneas. Esse processo se iniciou em meados do final da década de 1940 e prosseguiu até o início da década de 1960, com a origem das escolas de nível superior, que eram as seguintes: Faculdade de Ciência Econômica (1948), Faculdade de Química (1950), Faculdade de Direito (1950), Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1950), Escola de Serviço Social (1954) e Faculdade de Ciências Médicas (1961) (Nunes, 1984). A UFS federalizou-se e unificou-se com a assistência da Lei n.º 1.194, de 11 de junho de 1963 (Bretas; Oliveira, 2014), cuja concretização foi oferecida pelo Decreto de Lei n.º 269, de 28 de fevereiro de 1967.

Pelo processo de desenvolvimento acadêmico-administrativo instaurado em 1978, diretrizes educacionais curriculares importantes foram reestruturadas, efetivando diversos setores que abrangeram notáveis áreas do ensino: Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) (UFS, 2020). O ano de 1980 foi significativo para a permanência da institucionalização da UFS, pois foi quando foram construídas as atuais instalações na cidade de São Cristóvão/SE, sendo principiada a “Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos”.

Concretizada como uma instituição de ensino superior federal que possibilita a inserção do contexto do ensino, da pesquisa e de projetos de extensão em solo sergipano, além de ser

assentada em políticas públicas de desenvolvimento afirmativo, a universidade concebeu a modalidade de ensino a distância no ano de 2006, gerando o Centro de Educação Superior a Distância (CESAD), por meio da Resolução n.º 49/2006/CONSU, e aprovou, no ano de 2007, o Programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (UFS, 2020), com cursos de graduação situados em quinze *polos* distribuídos em diferentes cidades sergipanas: Arauá, Areia Branca, Brejo Grande, Estância, Japaratuba, Laranjeiras, Lagarto, Poço Verde, Porto da Folha, São Domingos, Carira, Nossa Senhora das Dores, Nossa Senhora da Glória, Propriá e São Cristóvão. Além disso, instituiu seis *campi*, na modalidade de ensino presencial, encontrados nas cidades de Aracaju (*Campus* da Saúde Prof. João Cardoso do Nascimento Júnior), Itabaiana (*Campus* Prof. Alberto Carvalho), Laranjeiras, Lagarto, São Cristóvão e Nossa Senhora da Glória. A Figura 1 ilustra a forma como os seis *campi* estão distribuídos ao longo do território sergipano:

Figura 1 - Distribuição dos diferentes *campi* da Universidade Federal de Sergipe no território sergipano



Fonte: Fonseca (2021).

Com fins didatológicos, a Figura 1 enfatiza os diversos *campi* da UFS distribuídos em diferentes cidades do estado de Sergipe, que, por sua vez, situam-se em diferentes regiões. Nesses *campi*, são ofertados cursos de graduação presenciais, tanto do tipo bacharelado quanto licenciatura, como uma forma de facilitar a formação acadêmica nos interiores das cidades sergipanas. Com isso, a UFS contribui para democratizar o acesso ao ensino superior para além dos limites das regiões próximas à capital e, ao mesmo tempo, constitui-se como a primeira

instituição de ensino superior pública federal do estado de Sergipe, tendo-se em vista o estabelecimento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe em 2008.

Após esse breve apanhado sócio-histórico da UFS, avançamos na investigação dos seus cursos de licenciatura, com foco no lugar ocupado pela EA em suas matrizes curriculares e projetos. É essa a proposta trazida na subseção em sequência.

3.1.2 Investigação da EA nos cursos de formação de professores(as) da UFS

Iniciando esta argumentação, cabe elaborarmos uma descrição ilustrativa da distribuição de cursos de formação de professores(as) disponibilizados pela UFS no estado de Sergipe. A Figura 2 demonstra essa oferta, distribuída entre as diferentes cidades que integram o estado de Sergipe.

Figura 2 - Distribuição territorial sergipana do *campus* São Cristóvão e *campus* Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, que possuem cursos de licenciatura



Fonte: Adaptado Fonseca (2021; 2023).

Durante a primeira etapa do levantamento quantitativo da pesquisa, foi identificado que, dos seis *campi* que compõem a UFS — Cidade Universitária de São Cristóvão, *campus* de Aracaju (Saúde), *campus* de Itabaiana, *campus* de Laranjeiras, *campus* de Lagarto e *campus* de Nossa Senhora da Glória (Sertão) —, apenas dois ofertam cursos de graduação na modalidade de licenciatura presencial, que foram Cidade Universitária (*campus* São Cristóvão) e *campus* de Itabaiana. Encontramos vinte e nove cursos de formação inicial de professores(as), dos quais

sete são do *campus* de Itabaiana e vinte e dois do campus localizado São Cristóvão (Cidade Universitária).

A Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, instituída na cidade de São Cristóvão, quarta cidade mais antiga do Brasil, na data de 15 de maio de 1968, é a consequência da integração das faculdades já mencionadas e contextualizadas na subseção 3.1.1. Nesse *campus*, são ofertados vinte e dois cursos de licenciatura presencial (Quadro 1), constituídos por: Ciências Biológicas, Licenciatura de 1º Grau em Estudos Sociais, Pedagogia, Educação Física, Física, Filosofia, Geografia, História, Química, Letras-Língua Portuguesa, Letras-Inglês, Letras-Espanhol, Letras Português-Francês, Letras Português-Espanhol, Letras Português-Inglês, Artes Visuais, Ciências da Religião, Música, Teatro e Dança.

O *campus* Prof. Alberto Carvalho, formalizado no mês de agosto de 2006, na cidade de Itabaiana, pelo assentamento da política pública de alargamento das instituições superiores federais nos confins das sub-regiões do agreste e do sertão do estado de Sergipe, oferece sete cursos de formação docente (Quadro 1): Ciências Biológicas, Física, Geografia, Letras-Português, Matemática, Pedagogia e Química. Além disso, o *campus* também oferta cursos de pós-graduação, tal como o de São Cristóvão. É significativo, ainda, abordar a existência de cursos de licenciatura presenciais em outras cidades sergipanas onde não houve a instauração de um *campus* da UFS, como a cidade de Estância. Esses cursos estão conjugados sob a nomenclatura de Licenciatura Plena do Interior (LPI).

Cada um desses cursos possui suas particularidades que dizem respeito às interfaces teóricas e metodológicas estipuladas, aos métodos adotados e aos princípios intrínsecos à área do saber a que está vinculado. Diante disso, suas propostas curriculares, juntamente aos seus componentes acompanhados de suas ementas, diversificam-se substancialmente em suas multiplicidades. Desse modo, cada uma das matrizes significa um documento que tem como pressuposto a tomada de poderes dinâmicos que atuam de diversas formas no decorrer do tempo político, social, cultural e ambiental.

Logo, tomá-las enquanto documentos que resultam da incidência do poder e, com isso, elaboram significados perpetuadores de determinadas visões e ações é fundamental para entendermos que EA tem sido materializada nos cursos de formação docente da universidade e quais os desafios impostos à realização de um processo formativo crítico e reflexivo baseado na EA de forma interdisciplinar, contextualizada e permante, envolvendo as raízes das problemáticas socioambientais, o que contribui para um ensino integralizado e contextualizado diante de sujeitos(as) múltiplos (FONSECA, 2021).

Quadro 1 - Cursos de licenciatura por campus da UFS que apresentam a EA nos PPC e/ou componentes curriculares

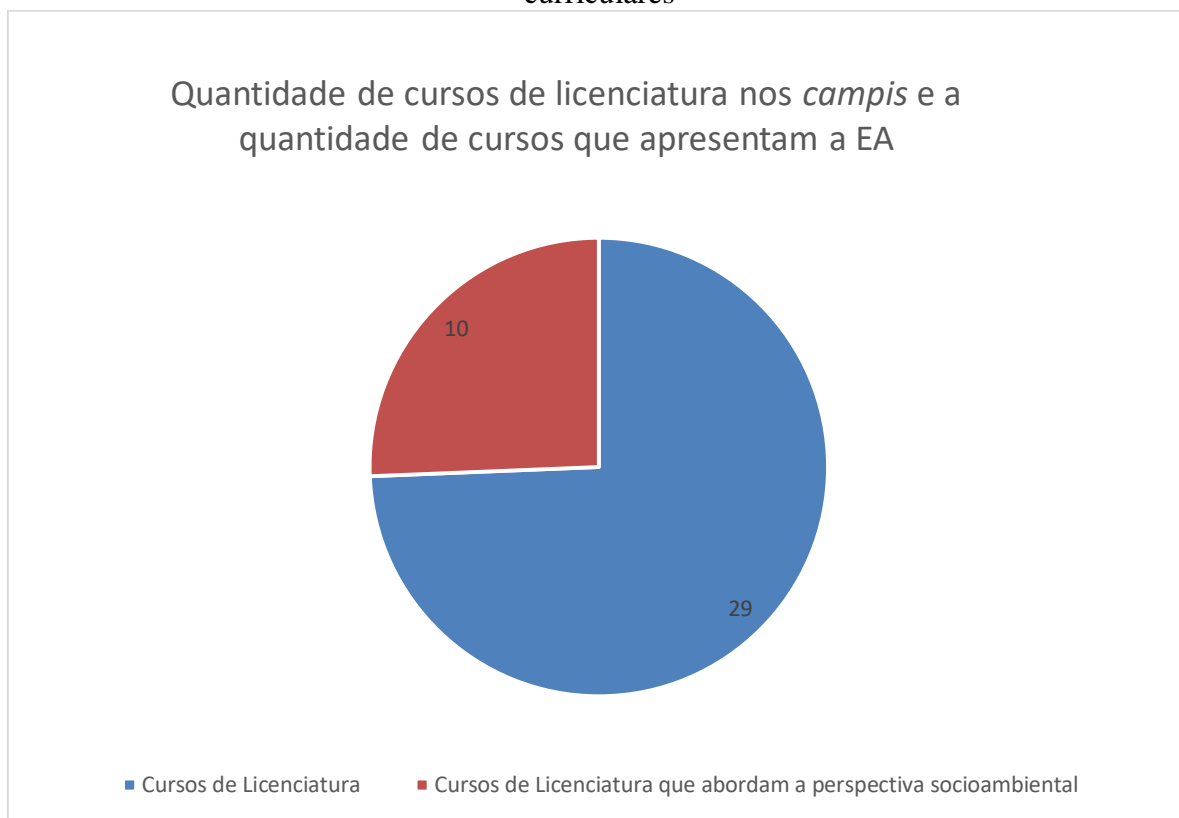
<i>Campus</i>	<i>Curso</i>	<i>Apresenta a EA?</i>
Campus Universitário Professor Alberto Carvalho Cidade: Itabaiana	Ciências Biológicas	Sim
	Física	Não
	Geografia	Sim
	Letras-Português	Não
	Matemática	Não
	Pedagogia	Sim
	Química	Sim
Cidade Universitária Cidade: São Cristóvão	Artes Visuais	Não
	Ciências Biológicas	Sim
	Dança	Sim
	Educação Física	Não
	Letras-Libras	Não
	Física	Não
	Filosofia	Não
	Geografia	Sim
	História	Não
	Letras-Espanhol	Não
	Letras-Inglês	Não
	Letras-Português	Não
	Matemática	Não
	Música	Não
	Português-Espanhol	Não
	Português-Francês	Não
	Português-Inglês	Não
	Química	Sim
	Teatro	Não
	Ciências da Religião	Não
	Pedagogia	Sim
TOTAL DE CURSOS	29	10

Fonte: Universidade Federal de Sergipe (2023).

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

Figura 1 – Quantidade geral de cursos de licenciatura no *campus* São Cristóvão e no *campus* Itabaiana e a quantidade de cursos que apresentam a EA nos PPC e/ou componentes

curriculares



Fonte: Universidade Federal de Sergipe (2023).

Nesse contexto, a investigação da inserção da EA nos PPC foi iniciada com a busca e a análise de tais documentos, a partir das resoluções que os estabelecem, como é descrito no Quadro 2 encontrado no (APÊNDICE D).

É válido salientar que, até o período dessa análise, a maioria dos PPC não tinham sido reformulados, o que é uma possível explicação para a maior parte dos cursos não inserirem em seus contextos formativos a EA, pois observamos que, dos vinte e nove documentos analisados, apenas doze citam, em seu corpo textual, as palavras-chave EA e meio ambiente.

Nesse contexto, realizamos a pesquisa nos PPC dos cursos ofertados na modalidade de licenciatura presencial para diagnosticar a ausência ou a presença de componentes curriculares (CC) com a perspectiva da EA. Por meio dessa pesquisa, entendemos que, dos vinte e nove cursos de licenciatura, apenas dez possuem CC que inserem a perspectiva da EA, e quatro desses cursos estão situados no *campus* na cidade de Itabaiana: Pedagogia, Química, Geografia e Ciências Biológicas, enquanto cinco estão no *campus* São Cristóvão: Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia, Química e Dança (Quadro 3).

Quadro 2 - Cursos que possuem componentes curriculares atrelados à perspectiva da EA

<i>Campus</i>	<i>Cursos</i>	<i>Cidade</i>
Cidade Universitária	Ciências Biológicas	São Cristóvão
Cidade Universitária	Geografia	São Cristóvão
Cidade Universitária	Pedagogia	São Cristóvão
Cidade Universitária	Química	São Cristóvão
Cidade Universitária	Dança	São Cristóvão
Campus Professor Alberto Carvalho	Pedagogia	Itabaiana
Campus Professor Alberto Carvalho	Química	Itabaiana
Campus Professor Alberto Carvalho	Geografia	Itabaiana
Campus Professor Alberto Carvalho	Ciências Biológicas	Itabaiana
Total	10 cursos	—

Fonte: Universidade Federal de Sergipe (2023).

Nesse sentido, é visto uma tímida inserção da EA nos cursos de licenciatura sendo perceptível o não-lugar da EA na formação inicial de professores(as), visto que menos da metade dos cursos de licenciatura da UFS possuem, em seus PPC, CC optativos e/ou obrigatórios na perspectiva socioambiental, o que entra em desconformidade com a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que:

Dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo (BRASIL, 2002, p. 02, grifo nosso).

Desse modo, a EA não deve se ausentar de nenhum nível educativo, principalmente na formação inicial de profissionais relacionados à educação, sendo de fundamental significância durante o ensino superior, de forma que proporcione a maximização da qualidade de vida e o fortalecimento da cidadania (Vasconcelos, 2017). Salientamos ainda que a composição curricular crítica e emancipatória deve ser capaz de desenvolver individualmente e coletivamente nos(as) graduandos(as) a construção de um ser crítico e reflexivo em sua atuação

profissional, diante dos contextos culturais, políticos e sociais. Dessa forma, cabe a construção de currículos que reconectem as experiências, vivências e conhecimentos socioambientais, considerando o contexto histórico, para que descontextualizações não reverberem no nosso presente e que as trajetórias dos diferentes povos e comunidades contribuam com a construção de significâncias e sejam inseridas em nossas realidades (Antunes; Noronha; Garces, 2019).

No entanto, da mesma maneira que o currículo deve se adaptar ao contexto crítico e emancipatório, Sousa e Ivenicki (2018) reiteram que o currículo escolar se espelha e se torna resultado da própria cultura vigente e dominadora. Ampliando esse espectro para os currículos de graduação, sabemos que a sociedade atual leva em consideração as questões sociais de acordo com uma cultura antropocêntrica, que coloca as necessidades do “homem” de forma dominante, hegemônica e machista. Além disso, fomenta um modelo de desenvolvimento sustentado na privatização dos bens coletivos em função do crescimento econômico, resultando na atual crise socioambiental de proporção mundial (Pitanga; Nepomuceno; Araújo, 2017).

Assim, é fundamental analisar não só a quantidade de CC que trazem a EA em suas ementas como também a forma como fazem isso, com quais perspectivas e pressupostos, comparando com o conteúdo apresentado nos PPC. A seguir, no Quadro 4, constam os CC identificados dentro desse parâmetro, divididos de acordo com o *campus* e com o curso.

Quadro 3 - Cursos de licenciatura que possuem componentes curriculares que contextualizam a EA

<i>Campus</i> (Cidade)	Cursos	Componentes curriculares
Cidade Universitária (São Cristóvão)	Ciências Biológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Estágio Supervisionado em Educação Ambiental; • Educação Ambiental; • Estudos Ambientais: Anatomia Ecológica e Dendrocronologia; • Ética e Meio Ambiente; • Mutagênese Ambiental; • Tópicos Especiais em Gestão Ambiental • Educação em Saúde (palavra-chave presente na ementa do CC); • Ecologia de Ecossistemas (palavra-chave presente na ementa do CC); • Ecologia de Populações (palavra-chave presente na ementa do CC); • Biologia da Conservação (palavra-chave presente na ementa do CC); • Ecologia Animal (palavra-chave presente na ementa do CC);

		<ul style="list-style-type: none"> • Ecologia de Ecossistemas Aquáticos (palavra-chave presente na ementa do CC); • Ecologia de Praias Arenosas (palavra-chave presente na ementa do CC); • Ecologia e Controle da Poluição (palavra-chave presente na ementa do CC); • Ecologia de Ecossistemas Terrestres (palavra-chave presente na ementa do CC); • Ecologia e Transdisciplinaridade (palavra-chave presente na ementa do CC); • Ecologia Vegetal (palavra-chave presente na ementa do CC); • Entomologia Básica (palavra-chave presente na ementa do CC); • Fundamentos de Paisagismo (palavra-chave presente na ementa do CC)
Cidade Universitária (São Cristóvão)	Ciências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Sociologia Ambiental; • Métodos de Análise e Interpretação Social II; • Sociologia do Desenvolvimento Agrário
Cidade Universitária (São Cristóvão)	Dança	<ul style="list-style-type: none"> • Corpo e Ambiente
Cidade Universitária (São Cristóvão)	Física	<ul style="list-style-type: none"> • Física e Sociedade; • Astrofísica Extragaláctica
Cidade Universitária (São Cristóvão)	Letras-Libras	<ul style="list-style-type: none"> • Temas Contemporâneos e a Formação do Professor de Libras; <p>(palavra-chave presente na ementa do CC)</p>
Cidade Universitária (São Cristóvão)	Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> • Educação e Ética Ambiental
Cidade Universitária (São Cristóvão)	Química	<ul style="list-style-type: none"> • Química Ambiental; • Química e Educação Ambiental; • Monitoramento Ambiental; • Análise de Petróleo no Meio Ambiente; • Educação e Ética Ambiental; • Laboratório de Química Inorgânica (palavra-chave presente na ementa do CC); • Química dos Compostos Orgânicos I (palavra-chave presente na ementa do CC); • Química dos Compostos Orgânicos II (palavra-chave presente na ementa do CC); • Química dos Compostos Orgânicos III (palavra-chave presente na ementa do CC); • Química de Biomoléculas (palavra-chave

		<p>presente na ementa do CC);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laboratório de Química Analítica (palavra-chave presente na ementa do CC); • Química Analítica Aplicada (palavra-chave presente na ementa do CC).
Cidade Universitária (São Cristóvão)	Teatro	<ul style="list-style-type: none"> • Cenografia e Iluminação (palavra-chave presente na ementa do CC); • Indumentária Teatral (palavra-chave presente na ementa do CC); • Maquiagem e Caracterização Teatral (palavra-chave presente na ementa do CC); • Teatro de Animação I (palavra-chave presente na ementa do CC); • Teatro e Sustentabilidade (palavra-chave presente na ementa do CC); • Teatro em Enclausuramentos (palavra-chave presente na ementa do CC)
Cidade Universitária (São Cristóvão)	Geografia	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento Geo-ambiental; • Fundamentos de Educação Ambiental; • Biogeografia (palavra-chave presente na ementa do CC); • Erosão e Conservação dos Solos (palavra-chave presente na ementa do CC); • Geografia Urbana (palavra-chave presente na ementa do CC); • Fundamentos Geográficos do Turismo (palavra-chave presente na ementa do CC); • Geografia de Sergipe (palavra-chave presente na ementa do CC); • Fundamentos de Educação Ambiental (palavra-chave presente na ementa do CC)
Campus Professor Alberto Carvalho (Itabaiana)	Ciências Biológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Ambiental; • Bioética (palavra-chave presente na ementa do CC); • Entomologia Geral (palavra-chave presente na ementa do CC); • Biologia da Conservação (palavra-chave presente na ementa do CC); • Ecologia de Populações e de Comunidades (palavra-chave presente na ementa do CC); • Pesquisa em Educação em Saúde (palavra-chave presente na ementa do CC); • Atividade de Extensão III (palavra-chave presente na ementa do CC).
Campus Professor	Física	<ul style="list-style-type: none"> • Física e Sociedade (palavra-chave presente

Alberto Carvalho (Itabaiana)		na ementa do CC); <ul style="list-style-type: none"> • Didática e Metodologia de Ensino de Física 1 (palavra-chave presente na ementa do CC); • Instrumentação para o Ensino de Física II (palavra-chave presente na ementa do CC); • Psicologia da Educação II (palavra-chave presente na ementa do CC); • Sociologia da Educação (palavra-chave presente na ementa do CC).
Campus Professor Alberto Carvalho (Itabaiana)	Geografia	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento Geo-Ambiental; • Geografia Econômica (palavra-chave presente na ementa do CC); • Geomorfologia Litorânea (palavra-chave presente na ementa do CC); • Geografia dos Recursos Naturais (palavra-chave presente na ementa do CC); • Geografia do Brasil (palavra-chave presente na ementa do CC); • Geomorfologia Climática (palavra-chave presente na ementa do CC); • Geografia dos Transportes (palavra-chave presente na ementa do CC);
Campus Professor Alberto Carvalho (Itabaiana)	Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> • Educação e Ética Ambiental; • Sociologia da Educação (palavra-chave presente na ementa do CC); • Psicologia da Educação II (palavra-chave presente na ementa do CC); • Trabalho de Educação (palavra-chave presente na ementa do CC); • Ensino de Ciências Naturais (palavra-chave presente na ementa do CC); • Componentes Curriculares Optativos: temas de Ciências da Natureza I (palavra-chave presente na ementa do CC).
Campus Professor Alberto Carvalho (Itabaiana)	Química	<ul style="list-style-type: none"> • Química e Meio Ambiente; • Educação e Ética Ambiental; • Educação Ambiental; • Química Geral (palavra-chave presente na ementa do CC); • Química Inorgânica II (palavra-chave presente na ementa do CC); • Química Analítica (palavra-chave presente na ementa do CC); • Química Analítica Experimental (palavra-

		chave presente na ementa do CC); • Química Analítica Instrumental (palavra-chave presente na ementa do CC); • Avaliação e Produção de Materiais Didáticos para o Ensino de Química e Ciências (palavra-chave presente na ementa do CC); • Psicologia da Educação II (palavra-chave presente na ementa do CC); • Sociologia da Educação (palavra-chave presente na ementa do CC); • Química Ambiental.
--	--	--

Legenda: CC: Componente Curricular.

Fonte: Universidade Federal de Sergipe (2023).

De acordo com o artigo 19 da Resolução CNE/CP nº 02, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental,

os órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino devem articular-se entre si e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação, para que os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação Básica e na Superior capacitem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica. (BRASIL, 2012, p. 7).

O mesmo artigo explicita que tanto os cursos de licenciatura, que ofertam a formação inicial de profissionais para lecionar no ensino básico, como os cursos e programas de pós-graduação, que os(as) qualificam para a docência no ensino superior, devem ter acesso à dimensão da EA de forma integrada e interdisciplinar (BRASIL 2012). No entanto, como dito, mais da metade dos cursos analisados não citam a EA em seus PPC e, entre os que apresentam, há uma disparidade em termos quantitativos e qualitativos: há cursos que possuem, por exemplo, 12 componentes que incorporam a EA, enquanto outros possuem apenas um.

Identificamos também que os cursos de graduação em Física, Química, Letras-Libras e Teatro — *campus* São Cristóvão — e Física, Pedagogia e Ciências Biológicas do *campus* Itabaiana citam a Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012, em seus PPC, assim como delimitam seus CC em conformidade com a resolução.

Levando em consideração as categorias de EA delimitadas por Pitanga, Nepomuceno e Araújo (2017), os PPC de Química (Itabaiana e São Cristóvão), Pedagogia (Itabaiana e São Cristóvão), Teatro, Português-Francês, Português-Inglês, Física (Itabaiana e São Cristóvão) e Ciências Biológicas (Itabaiana) seguem uma concepção crítica, de acordo com o estabelecido em seus textos. Isso porque, nos seus PPC, foi identificado o objetivo de auxiliar o(a) docente

em formação a “compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos [...]” (CONEPE, 2007b; CONEPE, 2013a; CONEPE, 2017; CONEPE, 2019a; CONEPE, 2020a; CONEPE, 2020b) e da EA (CONEPE, 2020b), o que está relacionado com o planejamento e a aplicação teórico-metodológica dos CC dos cursos, já que é através deles que esse objetivo pode ser alcançado.

Além disso, no PPC de Pedagogia (Itabaiana), percebemos que, no art. 5º, incisos X e XIV, entre as competências e habilidades do(a) graduando(a), há uma preocupação com o reconhecimento das diversidades naturais e socioambientais, assim como a ênfase na importância da execução de pesquisas para a compreensão dos processos educativos dos(as) estudantes diante de suas complexidades (CONEPE, 2021). O PPC de Pedagogia (São Cristóvão), no art. 4º, inciso I, também se evidencia a importância de processos educativos que permeiam o desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável em ambientes escolares e não escolares, de modo semelhante ao que é denotado no PPC de Ciências Biológicas (Itabaiana) (CONEPE, 2008). Desse modo, dos currículos dos cursos citados emerge uma EA que vai ao encontro de uma formação contextualizada e crítica, incluindo os indivíduos sociais e refletindo sobre as problemáticas estruturais a que esses indivíduos, como parte constituinte da sociedade, estão submetidos.

Já no PPC de Ciências Biológicas (São Cristóvão), identificamos que o art. 2º, inciso III, aborda a importância da conservação e do manejo do meio ambiente e, em seu art. 3º, inciso I, é dissertado sobre o papel do(a) biólogo(a) na sociedade, evidenciando a relevância da responsabilidade ambiental e da práxis da EA para a formação de cidadãos(ãs) (CONEPE, 2014a). Dessa maneira, é possível perceber que, além de uma concepção crítica pautada numa perspectiva socioambiental que incorpora princípios importantes para relações mais sustentáveis, como a justiça, o diálogo e a participação, há resquícios de uma EA romântica e preservacionista, a qual tem como característica a maior ênfase na preocupação com a conservação/proteção do meio ambiente (Pitanga; Nepomuceno; Araújo, 2017).

Em relação ao PPC de Geografia (São Cristóvão), esse documento, em seu art. 2º, inciso III, define que o curso de graduação em Geografia, como objetivos específicos para a formação do(a) professor(a) dessa matéria, deverá preparar os(as) estudantes para participarem direta ou indiretamente de planejamento ambiental, analisando questões ambientais, e elaborarem Relatórios de Impactos Ambientais (RIMAS) e Estudos de Impactos Ambientais (EIAS). Além disso, o art. 4º, inciso IV, delimita que o curso de graduação em Geografia deverá favorecer o desenvolvimento de habilidades que permitam a aquisição de competências técnicas e científicas, qualificando o profissional para exercer suas atividades no campo do magistério do

ensino básico (fundamental e médio) e nas equipes de planejamento e de gestão ambiental (CONEPE, 2009a).

Nesse contexto, o PPC em questão insere a perspectiva ambiental na atuação profissional do(a) geógrafo(a), que, após a formação, estará apto(a) para mensurar a degradação ambiental e elaborar documentos de planejamento e gestão ambiental, como EIAS e RIMAS. Esses documentos subsidiam o licenciamento ambiental, como um instrumento obrigatório, de acordo com a legislação ambiental, para o estabelecimento de construções ou atividades que podem causar alguma deterioração ambiental (Gutierrez *et al*, 2019). Nesse sentido, a EA que emerge desse documento segue uma macrotendência conservadora e pragmática, visto que não avança em direção à discussão da dimensão política e social e compreende o ambiente como uma fonte de recursos naturais inesgotáveis. Dessa forma, a EA se torna uma armadilha paradigmática, pois a sua abordagem imprime a ideia de que o desenvolvimento, em busca de lucro, possui prioridade em relação às problemáticas sociambientais, sem questionar a desigualdade proveniente da apropriação e da distribuição discrepante dos benefícios e custos dessa exploração (Ferla; Nabozny, 2022).

O PPC do curso de licenciatura em Química (Itabaiana) é o que mais inclui a perspectiva da EA em seu contexto crítico, visto que o art. 2º, incisos I, II, III, V e VI, é destinado à incorporação da EA na formação inicial de professores(as), de maneira que os(as) profissionais sejam capazes de realizar reflexões críticas diante das questões socioambientais, desenvolvendo valores sociais. O documento fortalece também a importância de os contextos de ensino e de aprendizagem da Química constituírem uma prática pedagógica compromissada com o social e o ambiental (CONEPE, 2019b). Desse modo, esse PPC contempla a EA como “(..) uma importante estratégia para a formação de indivíduos partícipes da construção de uma sociedade sustentável, socialmente justa e ecologicamente equilibrada (Nepomuceno; Guimarães, 2016, p. 2).

Como pudemos perceber, a inserção da EA nos cursos de licenciatura da UFS ainda é diminuta. A sua maioria não insere a perspectiva socioambiental, o que reflete a não inserção de os(as) docentes desses cursos trabalharem a concepção socioambiental junto aos(as) futuros(as) profissionais, visto que esse aspecto não está presente nos documentos oficiais dos cursos, vale destacar que para além dos documentos oficiais é necessário uma formação continuada crítica e reflexiva desses(as) profissionais da educação para sim emergirem a perspectiva socioambiental em suas práticas. Ademais, os PPC em que a EA é identificada, em geral, apresentam uma perspectiva pouco voltada à reflexão e à contextualização da realidade, permanecendo com o foco no viés ambiental, sem relacioná-lo ao social. Dessa forma, em

relação aos CC que possuem a perspectiva da EA inserida em suas ementas,

mostra-se mais propensa à importância de conservar, proteger e gerir o meio ambiente do que ao despertar para as profundezas do caos em que esse meio ambiente e o ser humano estão imersos (Fonseca, 2021, p. 151).

Como consequência, podemos assinalar a manutenção de uma sociedade pouco informada em relação ao que a cerca e a natureza da qual faz parte, podendo assim aumentar a vulnerabilidade humana, na medida em que as pessoas ficam a mercê de forças e de influências por elas desconhecidas e tornadas obscuras pela lacuna deixada na educação.

Também observamos a pouca articulação entre as disposições relacionadas no texto do PPC, principalmente nos objetivos da formação, e os componentes curriculares. Com isso, sabendo que a EA, em sua epistemologia, almeja a criticidade e a emancipação de indivíduos através de problematizações socioambientais, bem como reflete sobre a importância da inclusão de contextos socioambientais nas instituições de ensino superior (Almeida; Andrade, 2022), é significativa a importância dos órgãos competentes da UFS para a implementação da perspectiva socioambiental nos currículos das diversas áreas de conhecimento da formação inicial de educadores(as).

Além disso, percebemos que a maior parte dos cursos em que não foram diagnosticados CC também não fazem menções à EA em seus PPC, sendo exceções os cursos de Português-Inglês, Português-Francês, Teatro, Letras-Libras e Física. Os cursos de Português-Inglês e Português-Francês, apesar de citarem a EA em seus PPC, não definiram CC obrigatórios ou optativos para abordá-la. Assim, somos levadas a crer que o conteúdo do art. 4º, inciso III, do PPC do curso de Letras Português-Francês — “Com relação ao ensino: c) compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados ao ensino-aprendizagem das línguas no contexto local” (CONEPE, 2013a, p. 3) — deve ser contemplado por iniciativas individuais e pela integração da EA às ementas de CC já existentes, ou por projetos de pesquisa e de extensão, já que não há CC no currículo desse curso que insere a perspectiva da EA.

A ausência de menções nos PPC e a falta de CC optativos/obrigatórios que englobam a concepção socioambiental demonstram a falta de cumprimento dos documentos norteadores que dispõem sobre a obrigatoriedade da incorporação da EA a todo o ensino e de noção da importância dessa incorporação, refletindo na formação inicial precária de professores(as) em relação ao desenvolvimento crítico sobre a própria posição na sociedade e sobre as relações interespecíficas e intraespecíficas com o seu ambiente físico e cultural. Além disso, houve uma maior predominância da EA nos PPC das graduações pertencentes às áreas das Ciências da

Natureza. Dessa forma, os cursos de Ciências Biológicas e Química (São Cristóvão e Itabaiana), seguidos do curso de Geografia, são os que possuem uma maior inserção da concepção socioambiental em seus CC.

Diante dessa realidade, a falta de interdisciplinaridade resulta em práticas obsoletas e na segregação das áreas do conhecimento, pois a interdisciplinaridade tem a capacidade de criar pontes entre os saberes e de contextualizar as diferentes áreas de conhecimento de forma concatenada. Nesse sentido, a EA, em seu caráter interdisciplinar, deve ser abordada em todos os âmbitos acadêmicos, de forma que participe da formação de cidadãos(ãs) críticos(as) e emancipados(as) em seu convívio com as demais realidades socioambientais (Rocha; Pereira, 2020). Cabe, então, às áreas do conhecimento o empenho em avançar em suas práticas de ensino conservadoras, que distribuem os saberes em caixas distintas e não comunicantes.

Por trás desses currículos e dos seus componentes, existem seres humanos que assumem o papel de concretizar os conteúdos estipulados a partir de um planejamento teórico-metodológico. Esse, por sua vez, envolve não apenas escolhas didáticas e estratégias de ensino, mas também uma visão de mundo específica construída durante a trajetória pessoal e profissional de tais indivíduos. Portanto, é de suma importância buscar conhecer as professoras atuantes em componentes curriculares que incorporam a EA na UFS e que trabalham esse processo formativo em outros espaços da universidade, como a extensão e a pesquisa, de modo a contribuir com a sua inserção no âmbito acadêmico.

3.2 Quem são as educadoras ambientais e docentes dos cursos de licenciatura da UFS?

Iniciamos a caminhada nesta subseção com o título em formato de pergunta por entendermos que o ecofeminismo, segundo Marti Kheel (2019), contextualiza a desvalorização e a opressão da natureza e da mulher, porque ambas são correlacionadas e situadas como femininas, logo, frágeis e incapazes, postas à normalização do patriarcado comungado com o capitalismo na busca por lucros. Ademais, além da desvalorização e da inferiorização do ser “mulher”, existem outras perspectivas e formas de opressão que podem diminuí-las ainda mais, como as questões de racismo, de classicismo, de homofobia fatores complexos que deixam à margem e vulneráveis mulheres pretas, pobres e homossexuais em relação às mulheres brancas, ricas e heterossexuais (Kheel, 2019).

Em virtude disso, é necessária a participação das docentes envolvidas com a perspectiva da EA no combate às explorações e violências perpetradas ao ambiente e os seres vivos, fato

que pode ser corroborado pelo ecofeminismo, ao demonstrar a propriedade dessas mulheres para tratar de um assunto que é marginalizado (a natureza), sendo algo que elas também sofrem. Logo, as docentes, objetivo central da minha tese, são dignas de respeito e de reconhecimento pela maestria com que agem em uma sociedade excludente e altamente exploratória em virtude da busca por lucro acima de qualquer valor ético, moral, cultural e político.

Em face do exposto, assinalamos a relevância das vertentes críticas, como o ecofeminismo e a EA, frente às contrariedades socioambientais, considerando também as propostas de um feminismo decolonial, que contemplam as diversas formas de (re)existências globais. Através da busca dos CC e da (re)análise dos PPC dos cursos de licenciatura da UFS, encontramos um déficit preocupante em relação à formação inicial de professores(as) no que tange ao processo formativo da EA crítica. Por meio do diagnóstico quantitativo e qualitativo das docentes no ensino, na pesquisa e na extensão dessa universidade, confrontando-o com a análise dos PPC dos cursos, podemos entender mais sobre a presença e a disposição das educadoras ambientais nos dois *campi* que ofertam cursos de licenciatura. Assim, avaliamos a representatividade das docentes nas atividades realizadas em todos os departamentos que ofertam cursos na modalidade de licenciatura presencial, em função da inserção e da relevância dadas pelo curso à EA através dos seus PPC.

Em cada departamento, encontramos os CC que incorporam a EA. Então, iniciamos a busca das docentes que os ministravam, buscando identificá-las. Assim, detectamos 42 CC ministrados por mulheres docentes, e dessas foram identificadas 37 que se dedicam ao ensino dessas matérias, e 31 que atuam na pesquisa com a EA, sendo que 22 dessas docentes atuam em ambos os pilares de forma vinculada e articulada, o que ocorre nos dois *campi*. Isto, de forma geral, demonstra uma baixa representatividade da quantidade de docentes (Quadro 5), ou seja, de professoras pesquisadoras que destinam suas práticas pedagógicas à formação socioambiental, se olharmos para a totalidade de 211 professoras pesquisadoras que atuam nos cursos de licenciatura (figura 2), articulando as questões coletivas e promovendo a criação de estratégias de transformação social (Lima, 2020) .

Quadro 4 - Quantificação de docentes identificadas nos pilares do ensino e da pesquisa em diferentes departamentos dos cursos de licenciatura da UFS

<i>Campus</i>	Departamento	Docentes no Ensino	Docentes com Projeto de Pesquisa
Cidade	Departamento de Biologia	5	6

Universitária	Departamento de Geografia	12	10
	Departamento de Educação	2	1
	Departamento de Química	8	6
	Departamento de Ciências Sociais	1	1
	Departamento de Artes Visuais e Design	0	1
	Departamento de Física	0	1
	Departamento de Dança	1	0
Campus Universitário Professor Alberto Carvalho	Departamento de Educação	4	4
	Departamento de Química	1	0
	Departamento de Geografia	2	0
	Departamento de Biociências	1	1
TOTAL		37	31

Fonte: Universidade Federal de Sergipe, 2023.

Com isso, no que se refere ao protagonismo das docentes na UFS que atuam em cursos de formação de professores(as), há uma maior representatividade de professoras no ensino do que na pesquisa socioambiental. Fato que corrobora com a representatividade das mulheres inseridas na perspectiva dos debates socioambientais, resignificando a presença das docentes em uma força fundamental à luta que tem como foco as contrariedades socioambientais:

Ao analisar o histórico de lutas locais contra a destruição do meio ambiente ao redor do mundo, as mulheres sempre aparecem na linha de frente e em maior número, mesmo quando não são reconhecidas como principais lideranças (Costa, 2020, p. 177).

Em relação ao ensino, percebemos que o *campus*⁷ de São Cristóvão concentra grande parte das educadoras ambientais e os cursos de Geografia, Química e Biologia são os que possuem mais docentes nessa perspectiva. No *campus* Professor Alberto Carvalho, situado na cidade sergipana de Itabaiana, os departamentos que tiveram a maior quantidade de professoras docentes foram o de Educação e o de Geografia. Com isso, no somatório total das docentes em relação às suas áreas do conhecimento, encontramos uma maior representatividade de

⁷É importante destacar que o *campus* de São Cristóvão é maior tanto em estrutura física quanto na quantidade de cursos diferente do *campus* de Itabaiana.

educadoras ambientais no ensino nas áreas de Geografia (14), Química (9), Ciências Biológicas (6) e Educação (6).

No que se refere à pesquisa, o *campus* de São Cristóvão detém uma maior concentração de pesquisadoras, com os departamentos de Geografia, Química e Biologia liderando na quantidade de educadoras ambientais. No *campus* universitário Professor Alberto Carvalho, só foram encontradas docentes relacionadas à perspectiva socioambiental nos departamentos de Educação e Biociências. Desse modo, através do somatório total das docentes em relação às suas áreas do conhecimento, ainda encontramos uma maior representatividade de educadoras ambientais na pesquisa nas áreas de Geografia (10), Ciências Biológicas (7), Química (6) e Educação (5).

Podemos perceber que o Departamento de Geografia (São Cristóvão) é o que possui a maior representatividade feminina, 12 docentes, entre os demais departamentos, considerando ensino e pesquisa na perspectiva socioambiental. Dessa forma, está presente nele uma maior quantidade das docentes que ofertam CC e coordenam/ participam de projetos de pesquisa na perspectiva da EA. Acerca disso, Santos, Souza e Dias (2017) citam que, no ensino básico, as perspectivas relacionadas à EA costumam ser mais exploradas por áreas do saber específicas, tais como Biologia, Ciências e Geografia. Entretanto, nos depararmos com a quantidade mais elevada de educadoras ambientais nos departamentos de Química, Biologia e Geografia no *campus* de São Cristóvão, observamos a permanência dessa realidade na distribuição de conhecimentos no ensino superior.

Ainda no padrão já identificado por Santos, Souza e Dias (2017), no que se trata da presença das educadoras ambientais, em segundo lugar está o Departamento de Química, total de 8 docentes mulheres também situado na Cidade Universitária, que possui um número considerável de professoras atuantes na *práxis* socioambiental. Além disso, o Departamento de Biologia (São Cristóvão), 5 docentes mulheres e o Departamento de Educação (Itabaiana), 4 docentes mulheres, respectivamente, a terceira e a quarta maior presença de educadoras ambientais.

A seguir, o Quadro 6 detalha os CC relacionados à EA, os departamentos a que estão vinculados e as respectivas quantidades de mulheres docentes que ministram esses componentes.

Quadro 5 - Componentes curriculares ministrados por mulheres docentes em cada

departamento da UFS

Componente Curricular	Departamento	Qdt de professoras ministrando o CC
Educação Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Biociências (Itabaiana) • Departamento de Biologia (São Cristóvão) 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 • 1
Planejamento Geo-ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Geografia (Itabaiana) • Departamento de Geografia (São Cristóvão) 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 • 1
Química e Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Química (Itabaiana) 	<ul style="list-style-type: none"> • 1
Formação Docente e Educação Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Educação (Itabaiana) • Departamento de Biologia (São Cristóvão) 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 • 1
Educação e Ética Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Educação (Itabaiana) • Departamento de Biologia (São Cristóvão) • Departamento de Educação (São Cristóvão) 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 • 1 • 1
Corpo e Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Dança (São Cristóvão) 	<ul style="list-style-type: none"> • 1
Mutagenese Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Biologia (São Cristóvão) 	<ul style="list-style-type: none"> • 1
Biotecnologia Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Biologia (São Cristóvão) 	<ul style="list-style-type: none"> • 1
Técnicas de Análise e Monitoramento Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Biologia (São Cristóvão) • Departamento de Geografia (São Cristóvão) • Departamento de Educação (São Cristóvão) 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 • 1 • 1
Tópicos Especiais em Dinâmica e Avaliação Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Biologia (São Cristóvão) 	<ul style="list-style-type: none"> • 1
Planejamento e Gestão Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Biologia (São Cristóvão) • Departamento de Geografia (São Cristóvão) 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 • 1

Componente Curricular	Departamento	Qdt de professoras ministrando o CC
	<ul style="list-style-type: none"> Departamento de Educação (São Cristóvão) 	<ul style="list-style-type: none"> 1
Educação Ambiental e Sustentabilidade	<ul style="list-style-type: none"> Departamento de Ciências Sociais (São Cristóvão) Departamento de Geografia (São Cristóvão) Departamento de Educação (São Cristóvão) 	<ul style="list-style-type: none"> 1 1 1
Fundamentos de Educação Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> Departamento de Geografia (São Cristóvão) 	<ul style="list-style-type: none"> 5
Territorialidade e Meio Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> Departamento de Geografia (São Cristóvão) Departamento de Educação (São Cristóvão) 	<ul style="list-style-type: none"> 1 2
Tópicos Especiais em Estudos do Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> Departamento de Geografia (São Cristóvão) Departamento de Educação (São Cristóvão) 	<ul style="list-style-type: none"> 1 1
Dinâmica e Avaliação Ambiental: Impactos das Atividades Antrópicas nos Recursos Naturais	<ul style="list-style-type: none"> Departamento de Geografia (São Cristóvão) Departamento de Educação (São Cristóvão) 	<ul style="list-style-type: none"> 3 1
Governança Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> Departamento de Geografia (São Cristóvão) Departamento de Educação (São Cristóvão) 	<ul style="list-style-type: none"> 2 1
Teoria em Dinâmica Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> Departamento de Geografia (São Cristóvão) 	<ul style="list-style-type: none"> 2
Seminários de Temas Específicos em Estudos Ambientais	<ul style="list-style-type: none"> Departamento de Geografia (São Cristóvão) 	<ul style="list-style-type: none"> 2
Clima e Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> Departamento de Geografia (São Cristóvão) 	<ul style="list-style-type: none"> 1
Teorias e Técnicas em Dinâmica Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> Departamento de Geografia (São Cristóvão) 	<ul style="list-style-type: none"> 1
Dinâmica Ambiental e Agricultura	<ul style="list-style-type: none"> Departamento de Geografia (São Cristóvão) 	<ul style="list-style-type: none"> 1

Componente Curricular	Departamento	Qdt de professoras ministrando o CC
Planejamento de Projetos em Educação Ambiental	• Departamento de Geografia (São Cristóvão)	• 1
Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais	• Departamento de Geografia (São Cristóvão)	• 4
Metodologia Científica e Desenvolvimento de Projetos em Educação nas Ciências Ambientais	• Departamento de Geografia (São Cristóvão)	• 3
Ambiente, Sociedade e Educação	• Departamento de Geografia (Itabaiana) • Departamento de Educação (São Cristóvão)	• 1 • 2
Monitoramento Ambiental	• Departamento de Química (São Cristóvão)	• 2
Ecossistemas e Realidade Ambiental	• Departamento de Química (São Cristóvão)	• 1
Análise de Traços e Química Ambiental	• Departamento de Química (São Cristóvão)	• 1
Química Ambiental	• Departamento de Química (São Cristóvão)	• 5
Química Analítica Ambiental	• Departamento de Química (São Cristóvão)	• 2
Catálise Ambiental	• Departamento de Química (São Cristóvão)	• 3
Química e Educação Ambiental	• Departamento de Química (São Cristóvão)	• 1
Meio Ambiente e Interdisciplinaridade	• Departamento de Educação (São Cristóvão)	• 1
Direito e Legislação Ambiental	• Departamento de Educação (São Cristóvão)	• 1
Psicologia Ambiental	• Departamento de Educação (São Cristóvão)	• 1
Simulação e Modelagem de Sistemas Ambientais	• Departamento de Educação (São Cristóvão)	• 1
Sensoriamento Remoto	• Departamento de Educação (São Cristóvão)	• 1

Componente Curricular	Departamento	Qdt de professoras ministrando o CC
Aplicado ao Meio Ambiente	Cristóvão)	
Comunidade e Meio Ambiente	• Departamento de Educação (São Cristóvão)	• 1
Avaliação Ambiental Estratégica	• Departamento de Educação (São Cristóvão)	• 1
Poluição e Monitoramento Ambiental	• Departamento de Educação (São Cristóvão)	• 1
Gestão de Conflitos Socioambientais	• Departamento de Educação (São Cristóvão)	• 1

Fonte: Universidade Federal de Sergipe (2023).

É de suma importância evidenciar que, dos 91 CC contabilizados na subseção 3.1 durante a análise dos PPC, 42 são ministrados por mulheres, ou seja, os docentes homens ministram mais da metade dos componentes. Dessa forma, destacamos uma significativa disparidade entre os lugares ocupados por mulheres e por homens docentes na área socioambiental, evidenciando que o androcentrismo e o patriarcalismo refletem-se na menor quantidade de docentes mulheres ocupando cargos e postos de poder dentro da comunidade científica (BERNABÉ, 2022).

Em consonância, Santiago (2022), ao se sustentar em dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), explana que as mulheres representam a maior parte do corpo discente na graduação e na pós-graduação, no entanto, quando se refere ao exercício da docência, essa realidade se inverte e uma grande quantidade de mulheres que se formam no ensino superior não segue a carreira acadêmico-científica, o que resulta em homens constituindo mais da metade da comunidade de professores e pesquisadores nas instituições públicas e privadas de ensino superior.

Ainda tratando dos dados analisados referentes à presença de mulheres docentes no processo formativo da EA na UFS, enfatizamos as diferenças entre a quantidade de professoras ministrando CC nos cursos e a quantidade desses componentes identificada em cada matriz curricular. Como dito, o departamento de Geografia de São Cristóvão é o que mais possui mulheres docentes trabalhando com a perspectiva socioambiental (12), porém o curso de Geografia não é o que mais apresenta CC voltados a essa perspectiva, possuindo menos do que os cursos de Ciências Biológicas (São Cristóvão) e de Química (São Cristóvão). Esses dois

últimos cursos, embora se destaquem em relação à quantidade de CC que incorporam a EA, possuem menos mulheres docentes atuando no ensino de CC com essa característica: no curso de Ciências Biológicas (São Cristóvão), foram identificados 19 componentes, porém o respectivo departamento apresenta apenas cinco mulheres docentes ministrando-os; do mesmo modo, o curso de Química (São Cristóvão) possui 12 componentes e oito professoras responsáveis por eles.

Isso aponta, mais uma vez, para a pouca ocupação das mulheres no âmbito acadêmico e, sobretudo, na EA realizada na universidade, que ainda se mantém a cargo dos homens, responsáveis pela maior parte dos CC mesmo em cursos que se destacam em sua abordagem socioambiental. Também podemos relacionar esses dados à incumbência de mais de um CC à mesma docente, fato que remete à concentração da EA no trabalho de poucos(as) profissionais na academia, que, por sua trajetória acadêmico-científica, acabam sendo responsabilizados(as) pela abordagem das questões socioambientais, sem possibilidade de trocas com outros(as) professores(as), que se mantêm restritos aos próprios temas de ensino e de pesquisa. Trata-se da hiperespecialização da educação, caracterizada pela concentração em sua própria área de formação e de atuação, cujo resultado é a dificuldade de adentrar searas diferentes e de tomar caminhos outros tanto no ensino quanto na pesquisa (Gatti, 2010). Como resultado, a EA fica estagnada nas mesmas áreas do conhecimento com as quais já possui um vínculo histórico e depende da ação dos(as) pouco(as) professores(as) que a tomam como objeto de estudo e de prática.

No que se trata da representatividade de mulheres na pesquisa, identificamos uma grande quantidade de projetos de pesquisa coordenados por elas. Após a busca, encontramos 217 projetos de pesquisa tendo as docentes como coordenadoras, dos quais 198 são coordenados por pesquisadoras vinculadas ao *campus* Cidade Universitária e 19 são coordenados por professoras vinculadas ao *campus* universitário Professor Alberto Carvalho. Dessa forma, podemos observar uma quantidade considerável de mulheres docentes na pesquisa, levando em consideração que “a ciência é um campo de poder e que elas têm estado em desvantagem” (Lino; Mayorga, 2016, p. 2).

Assim, durante uma longa jornada, as mulheres foram consideradas como meros objetos, inferiores e incapazes, preceitos esses que seriam justificados por falas e concepções da literatura, de filósofos, de líderes religiosos e, infelizmente, de cientistas, como foi proferido por um dos fundadores da ciência moderna, Charles Darwin:

A diferença intelectual entre homens e mulheres é demonstrada pelo fato de que os homens são superiores em qualquer empreitada em que se arrisquem, seja a reflexão profunda, o raciocínio, a imaginação, e até o uso dos instrumentos e habilidades

manuais (Pitanguy; Alves, 2020, p. 24).

Essa mesma ideia foi declamada por Pitágoras: “existe um princípio bom que criou a ordem, a luz, e o homem, e um princípio mau que criou caos, escuridão, e a mulher” (Pitanguy; Alves, 2020 p. 24). O peso dessas e de outras palavras proferidas durante séculos de repressão e de violência contra nós mulheres, tão incabíveis no contexto atual, mas que foram propagadas por símbolos influentes e inspiradores, principalmente no âmbito científico, ainda faz parte da força que empurra nossos ombros para baixo diante de uma hierarquia que foi inventada, mas que, nem por isso, se torna frágil.

Eis o cenário que torna fundamentais análises como esta, com o objetivo de pôr em evidência essa força que permanece na academia de formas menos aparentes do que em outros tempos, porém com as mesmas motivações e os mesmos interesses, e, a partir disso, trazer à tona a resistência e a transformação pelas mãos e mentes das mulheres, cujo caos lançado é apenas aquele que abala as estruturas patriarcais, colonizadoras e opressoras. Dito isso, passamos à análise do lugar ocupado pelas educadoras ambientais na extensão, que, ao lado do ensino e da pesquisa, constitui um dos pilares da universidade, podendo abranger diversas modalidades e áreas.

A extensão conecta a comunidade acadêmica à população, caracterizando uma atividade abrangente muito importante para o cumprimento da função social da universidade, sendo capaz de gerar resultados satisfatórios, por ser decorrente do que é produzido na academia e promover a sua aplicação na sociedade civil. Dessa forma, a extensão é “um conjunto de projetos realizados com o mesmo objetivo e sob uma coordenação comum de caráter interdisciplinar integrado às atividades de ensino e pesquisa, com clareza de diretrizes e de execução de médio e longo prazo” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2018, não paginado), além de ser o pilar de extrema importância da universidade por integrar a academia à sociedade civil, constituindo uma troca de conhecimentos que beneficiará tanto a universidade, como a população.

A partir do levantamento de ações de extensão (cursos, eventos, projetos, palestras) devidamente cadastradas entre o ano de 2012 a 2022 e realizadas no âmbito dos cursos de licenciatura, identificamos aquelas que trabalham a EA e, entre elas, as que são coordenadas por mulheres docentes. Encontramos quarenta e sete docentes responsáveis por esse tipo de ação, as quais estão presentes em dois *campi*: *Campus* Universitário Professor Alberto Carvalho, na cidade de Itabaiana, e Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, em São Cristóvão. Essas docentes lideram o total de oitenta e oito ações de extensão.

Como forma de apresentar os dados obtidos, seguem os Quadros 7 e 8, nos quais citamos

a identificação das docentes acompanhada das atividades de extensão que elas coordenaram e/ou das quais participaram, divididas por *campus*, considerando a perspectiva socioambiental.

Quadro 6 - Docentes⁸ e respectivas atividades de extensão de EA que coordenaram e/ou de que participaram no *campus* Itabaiana

Docente	Atividades de extensão
Maria Eugênia da Silva Cáceres	Participou: V Sebita - Semana da Biologia de Itabaiana - 'Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente' - 2017
Edinéia Tavares Lopes	Coordenou: VII Oficinas de Ciências, Matemática e Educação Ambiental (VII Ocmea) - 2012 Coordenou: X Oficinas de Ciências, Matemática e Educação Ambiental (X Ocmea) Ocmea 2018 Coordenou: Seminário de Planejamento da X Oficina de Ciências e Educação Ambiental - Sepoc 2018
Mônica Andrade Modesto	Coordenou e Participou: Minicurso 2 – Metodologias Participativas para a Educação Ambiental (III Congresso Internacional De Educação) Coordenou e Participou: Seminário Educação & Sustentabilidade (Edição 2021) Coordenou e Participou: Seminário Educação e Sustentabilidade: O Lugar da Educação Ambiental Frente ao Sistema de Envenenamento Coordenou e Participou: Viii Encontro De Educação Ambiental De Sergipe Coordenou e Participou: Diálogos Ambientais: V Edição Coordenou e Participou: Diálogos Ambientais: IV Edição Coordenou e Participou: Diálogos Ambientais: III Edição Coordenou e Participou: Olhares Sobre A Gestão Educacional: Desafios E Possibilidades Para O Cotidiano Escolar Coordenou e Participou: Diálogos Ambientais Coordenou e Participou:

⁸ As informações de identificação das docentes do quadro e dos que seguem foram obtidas pelo portal da transparência via SIGAA da UFS, por isso mantivemos os nomes

	<p>Diálogos Ambientais: II Edição</p> <p>Participou:</p> <p>Tecendo A Rede de Educação Ambiental de Sergipe:</p> <p>Nossa Práxis Educativa</p> <p>Participou:</p> <p>Sala Na Verde Na Ufs</p> <p>Participou:</p> <p>Sala Verde</p> <p>Participou:</p> <p>Em Casa Sustentável</p>
Maria Jeane dos Santos Alves	<p>Coordenou e Participou:</p> <p>Oficina de Futuro: Uma Metodologia para Refletir a Problemática Socioambiental</p>
Maria Batista Lima	<p>Participou:</p> <p>Vii Oficinas de Ciências, Matemática e Educação Ambiental (VII Ocmea) - 2012</p>
Livia Jessica Messias de Almeida	<p>Participou:</p> <p>Diálogos Ambientais: III Edição</p>
Joelma Carvalho Vilar	<p>Participou:</p> <p>VI Seminário Profciamb</p> <p>Participou:</p> <p>Jornada de Diálogos em Ciências Ambientais: Dimensões e Desafios</p>
Fernanda Amorim Accorsi	<p>Coordenou e Participou:</p> <p>Por Uma Ciência Acessível: Ciclo de Estudos e Debates sobre Corpos e Ambientes</p>
Heloisa de Mello	<p>Participou:</p> <p>X Oficinas de Ciências, Matemática e Educação Ambiental (X Ocmea) Ocmea 2018</p>

Fonte: Universidade Federal de Sergipe (2023).

Com a pesquisa realizada no *Campus* Universitário Professor Alberto Carvalho, situado na cidade de Itabaiana, foram quantificadas vinte e cinco ações de extensão, e nove docentes a elas vinculadas, as quais estão dispostas em três departamentos, sendo eles os de Biociências, Química e Educação. Além disso, os termos que mais se repetem nos nomes das ações de extensão são: “ambiente”, “Educação Ambiental” e “ambientais”, havendo também alguns termos relacionados à EA, como “sustentabilidade” e “sustentável”.

Quadro 7 - Docentes e respectivas atividades de extensão de EA que coordenaram e/ou de

que participaram no *campus* São Cristóvão

Docente	Extensão
Germana Gonçalves de Araújo	Participou: Relações Teórico-Metodológicas no Ensino/Pesquisa das Ciências Ambientais
Luciane Moreno Storti de Melo	Participou: VII Oficinas de Ciências, Matemática e Educação Ambiental (VII Ocmea) - 2012
Livia de Rezende Cardoso	Participou: Seminário Educação e Sustentabilidade "Diálogos sobre Urbanização em Aracaju: Contextos Socioambientais"
Marina de Souza Sartore	Coordenou e Participou: Ciclo de Palestras - Educação Ambiental e Sustentabilidade
Luciara Benedita Barbosa	Participou: X Oficinas de Ciências, Matemática e Educação Ambiental (X Ocmea) Ocmea 2018
Debora Barbosa da Silva	Coordenou e Participou: Processos Ambientais em Agroecossistemas e Ações Sócioeducativas no Município de Porto da Folha-Sergipe Participou: Estudos Ambientais e Sustentabilidade Social em Brejão dos Negros – Brejo Grande/Sergipe Participou: Análise Ambiental e Ações Socioeducativas na Colônia de Assentamento Manoel Dionísio Cruz, Canindé de São Francisco - Sergipe Participou: IV Semac – II Seminário do Grupo de Pesquisa Sistema de Modelagem Costeira: Tecendo Diálogos Geoambientais da Zona Costeira
Josefa de Lisboa Santos	Participou: VII Oficinas de Ciências, Matemática e Educação Ambiental (VII Ocmea) - 2012
Josefa Eliane Santana de Siqueira Pinto	Participou: Ciclo de Debates- Pautas da Geografia no Brasil em Crise: Dinâmica Socioambiental Urbana
Marcia Eliane Silva Carvalho	Coordenou e Participou: III Ciclo de Debates Interdisciplinares: A Perspectiva Ambiental em Foco - Leituras Entre Brasil e Portugal

	<p>Coordenou e Participou: II Ciclo de Debates Interdisciplinares Reflexões Atuais da Gestão Ambiental</p> <p>Participou: VII Oficinas de Ciências, Matemática e Educação Ambiental (VII Ocmea) - 2012</p> <p>Participou: Relações Teórico-Metodológicas no Ensino/Pesquisa das Ciências Ambientais</p> <p>Participou: Ciclo de Debates- Pautas da Geografia no Brasil em Crise: Dinâmica Socioambiental Urbana</p> <p>Participou: Conversando sobre Ciências Ambientais no Profciamb/Ufs em Tempos de Quarentena</p> <p>Participou: Seminário Educação e Sustentabilidade: Discutindo Educação Ambiental na UFS</p>
Maria do Socorro Ferreira da Silva	<p>Participou: Relações Teórico-Metodológicas no Ensino/Pesquisa das Ciências Ambientais</p> <p>Participou: Conversando sobre Ciências Ambientais no Profciamb/Ufs em Tempos de Quarentena</p>
Neise Mare de Souza Alves	<p>Coordenou e Participou: Estudos Ambientais e Sustentabilidade Social em Brejão dos Negros – Brejo Grande/Sergipe</p> <p>Coordenou e Participou: Análise Ambiental e Ações Socioeducativas na Colônia de Assentamento Manoel Dionísio Cruz, Canindé de São Francisco - Sergipe</p> <p>Coordenou e Participou: I Ciclo de Palestras sobre Dinâmica Ambiental e Geodiversidade</p> <p>Participou: IV Semac – II Seminário do Grupo de Pesquisa Sistema de Modelagem Costeira: Tecendo Diálogos Geoambientais da Zona Costeira</p> <p>Participou: Processos Ambientais em Agroecossistemas e Ações Sócioeducativas no Município de Porto da Folha-Sergipe</p> <p>Participou: Ciclo de Debates - Pautas da Geografia no Brasil em Crise - Ambientes Costeiros: Dinâmica, Impactos e Desafios da Gestão</p>
Aline Lima de Oliveira Nepomuceno	Coordenou e Participou:

	<p>Tecendo a Rede de Educação Ambiental de Sergipe: Nossa Práxis Educativa Coordenou e Participou: Sala Na Verde Na Ufs Coordenou e Participou:</p> <p>Repensando os Paradigmas da Educação Ambiental: Reflexões sobre Consumo e Produção de Resíduos Coordenou e Participou:</p> <p>Tecnologia a Serviço da Produção do Saber na Dimensão Socioambiental Coordenou e Participou:</p> <p>Seminário Educação e Sustentabilidade "Água: Desafios para o Consumo Consciente" Coordenou e Participou: Sala Verde Coordenou E Participou: UFSPM - Projeto Sala Verde Coordenou e Participou:</p> <p>Seminário Educação e Sustentabilidade "Diálogos Sobre Urbanização em Aracaju: Contextos Socioambientais" Coordenou e Participou:</p> <p>Mostra de Projetos de Introdução a Pesquisa em Educação Coordenou e Participou:</p> <p>Seminário Educação E Sustentabilidade "Unidades De Conservação e Conflitos Socioambientais: Os Desafios da Finalidade à Gestão" Coordenou e Participou:</p> <p>Seminário Educação e Sustentabilidade Coordenou e Participou: Em Casa Sustentável Coordenou e Participou:</p> <p>Seminário Interno da Sala Verde Coordenou e Participou:</p> <p>Seminário Educação e Sustentabilidade: Discutindo Educação Ambiental na UFS Participou:</p> <p>Seminário Educação & Sustentabilidade (Edição 2021) Participou:</p> <p>V Sebita - Semana da Biologia de Itabaiana - 'Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente' Participou:</p> <p>Cine-Dicas/UFS- Diversidade. Identidades, Cultura, Ambiente e Sociedade Participou:</p> <p>III Semac Ufs - I Ciclo De Palestras Campuslar - "Questões Ambientais: Meio Ambiente E Sustentabilidade" e "Direitos Humanos e Questões de</p>
--	---

	<p>Gênero e Sexualidade</p> <p>Participou: Projeto Sala Verde</p> <p>Participou: Seminário Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis</p> <p>Participou: III SEMAC: Seminário Educação e Sustentabilidade</p> <p>Participou: Discutindo Educação Ambiental em Nossa Senhora da Glória</p>
Nubia Dias dos Santos	<p>Coordenou e Participou: Relações Teórico-Metodológicas no Ensino/Pesquisa das Ciências Ambientais</p> <p>Coordenou e Participou: Ciências Ambientais em Foco: Interdisciplinaridade em Pesquisas de Pós-Graduação no Brasil</p> <p>Participou: Colóquio: Conexão Africae - Educação, Sustentabilidade e Meio Ambiente</p> <p>Participou: Seminário Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis</p>
Renata Nunes Azambuja	<p>Participou: Relações Teórico-Metodológicas no Ensino/Pesquisa das Ciências Ambientais</p>
Rosana de Oliveira Santos Batista	<p>Coordenou e Participou: Ensaio Cartográfico de Saúde Ambiental e Agrotóxico em Estância-Sergipe</p> <p>Coordenou e Participou: Mudanças Climáticas Globais e seus Impactos Socioambientais: Desafios e Possibilidades</p> <p>Coordenou e Participou: Saúde Ambiental e Agrotóxicos em Itabaiana-Sergipe</p> <p>Participou: Diálogos na Escola: Relação Sociedade-Natureza e a Educação Ambiental</p> <p>Participou: Jornada de Diálogos em Ciências Ambientais: Dimensões e Desafios</p> <p>Participou: II Ciclo de Debates Interdisciplinares Reflexões Atuais da Gestão Ambiental</p>
Roseane Cristina Santos Gomes	<p>Participou: 2º Encontro Ciências Ambientais em Foco: Interdisciplinaridade em Pesquisas de Pós-Graduação</p>

	no Brasil
Shiziele de Oliveira Shimada	<p>Coordenou e Participou: Técnicas de Agroecologia na Horta Escolar: Experiências em Educação Ambiental</p> <p>Coordenou e Participou: Elaboração de Oficina Pedagógica sobre Sociedade-Natureza e Educação Ambiental</p> <p>Coordenou e Participou: Horta Escolar e a Educação Ambiental: Interação Teoria-Prática no Espaço Escolar com o PIBID</p> <p>Coordenou e Participou: Diálogos Na Escola: Relação Sociedade-Natureza e a Educação Ambiental</p> <p>Coordenou e Participou: Jornada de Diálogos em Ciências Ambientais: Dimensões e Desafios</p> <p>Participou: Relações Teórico-Metodológicas no Ensino/Pesquisa das Ciências Ambientais</p> <p>Participou: Mudanças Climáticas Globais e seus Impactos Socioambientais: Desafios e Possibilidades</p> <p>Participou: VI Pibid São Cristóvão Debate: Práticas Educativas em Educação Ambiental e Educação Inclusiva</p> <p>Participou: Saúde Ambiental e Agrotóxicos em Itabaiana-Sergipe</p>
Sônia de Souza Mendonça Menezes	<p>Participou: Ciclo de Debates- Pautas da Geografia no Brasil em Crise: Dinâmica Socioambiental Urbana</p> <p>Participou: Ciclo de Debates - Pautas da Geografia no Brasil em Crise - Ambientes Costeiros: Dinâmica, Impactos e Desafios da Gestão</p>
Tais Kalil Rodrigues	<p>Coordenou e Participou: Iv Semac – II Seminário do Grupo de Pesquisa Sistema de Modelagem Costeira: Tecendo Diálogos Geoambientais da Zona Costeira</p>
Georgiane Amorim Silva	<p>Coordenou e Participou: Educação Ambiental: Relacionando os Conceitos de Porcentagem, Acréscimo e Decréscimo com os Impactos do Derramamento de Petróleo e Outras Questões Ambientais</p>
Elza Francisca Correa Cunha	<p>Coordenou e Participou: Jornada Sócio Ambiental na Comunidade Ribeirinha</p>

	<p>da Coroa do Meio</p> <p>Coordenou e Participou:</p> <p>Movp – Gênero e Meio Ambiente: as Perspectivas das Classes Populares e dos Movimentos de Luta por Moradia</p> <p>Coordenou e Participou:</p> <p>Papéis de Gênero e Aspectos Ambientais como Fatores de Mobilização para Moradores de Conjunto Popular</p>
Michele de Freitas Faria de Vasconcelos	<p>Participou:</p> <p>Simpósio Educação, Gênero & Meio Ambiente</p> <p>Participou:</p> <p>A Função Estágio Institucional da Formação Psi: Experiências nos Campos da Saúde Mental, Assistência Social, Educação e Educação Ambiental Crítica</p>
Sandra Raquel Santos de Oliveira	<p>Coordenou e Participou:</p> <p>A Função Estágio Institucional da Formação Psi: Experiências nos Campos da Saúde Mental, Assistência Social, Educação e Educação Ambiental Crítica</p>
Sonia Cristina Pimentel de Santana	<p>Participou:</p> <p>Jornada Sócio Ambiental na Comunidade Ribeirinha da Coroa do Meio</p>
Marlene de Almeida Augusto de Souza	<p>Coordenou e Participou:</p> <p>VI Pibid São Cristóvão Debate: Práticas Educativas em Educação Ambiental e Educação Inclusiva</p> <p>Participou:</p> <p>Diálogos na Escola: Relação Sociedade-Natureza e a Educação Ambiental</p>
Zenith Nara Costa Delabrida	<p>Coordenou e Participou:</p> <p>Grupo de Estudos do Núcleo de Pesquisa e Intervenção em Psicologia Ambiental – NPPA/UFS</p> <p>Coordenou e Participou:</p> <p>Ufspm-Agentes Mirins de Educação Ambiental</p> <p>Coordenou e Participou:</p> <p>A Psicologia Ambiental e suas Diversas Aplicações.</p> <p>Participou:</p> <p>Intervenções Interdisciplinares nos Povoados Carrilho, Dendezeiro, Taboca e Lagoa do Forno sob Perspectivas dos Direitos Humanos e da Psicologia Ambiental para Promoção de Desenvolvimento Local</p>
Marcia Cristina Baltazar	<p>Participou:</p> <p>Cexlar - Curso de Capacitação em Meio Ambiente e Práticas Mais Limpas</p>

Maria de Lara Palmeira de Macedo Arguelho	Participou: Segurança no Trabalho e Educação Ambiental Participou: I Simpósio sobre Educação Científica e Ambiental em Ecossistemas Costeiros
Lisiane dos Santos Freitas	Coordenou e Participou: Energia e Meio Ambiente: Um Estímulo para a Inserção de Meninas, Jovens e Adolescentes nas Áreas de Ciências Exatas e Engenharias Participou: Redução no Impacto Ambiental dos Resíduos de Frutas de Feiras Livres e Pequenas e Médias Indústrias em Aracaju
Iramaia Correa Bellin	Participou: VII Oficinas de Ciências, Matemática e Educação Ambiental (Vii Ocmea) - 2012
Flaviana Cardoso Damasceno	Participou: Energia e Meio Ambiente: Um Estímulo para a Inserção de Meninas, Jovens e Adolescentes nas Áreas de Ciências Exatas e Engenharias
Elizabete Lustosa Costa	Participou: Jornada Sócio Ambiental na Comunidade Ribeirinha da Coroa do Meio Participou: Energia e Meio Ambiente: Um Estímulo para a Inserção de Meninas, Jovens e Adolescentes nas Áreas de Ciências Exatas e Engenharias
Ana Maria Lourenço de Azevedo	Participou: Seminário Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis
Anne Alilma Silva Souza Ferrete	Coordenou e Participou: Seminário Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis
Dinamara Garcia Feldens	Participou: Simpósio Educação, Gênero & Meio Ambiente Participou: Seminário Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis
Maria Jose Nascimento Soares	Coordenou e Participou: Colóquio: Conexão Africae - Educação, Sustentabilidade e Meio Ambiente Coordenou e Participou: Relações Laborais e Meio Ambiente no Período

	<p>Pandêmico Covid-19</p> <p>Coordenou e Participou:</p> <p>Educação Ambiental e a Pandemia do Novo Coronavírus: (Re)Criando Práticas Sociais e Pedagógica</p> <p>Coordenou e Participou:</p> <p>Educação Ambiental e os Impactos Causados pela Covid-19</p> <p>Coordenou e Participou:</p> <p>Educação Ambiental Freiriana</p> <p>Coordenou e Participou:</p> <p>Educação Ambiental e a Profissionalização da Docência</p> <p>Coordenou e Participou:</p> <p>Segurança do Trabalho e Meio Ambiente em Plena Pandemia do Covid-19</p> <p>Coordenou e Participou:</p> <p>V Colóquio de Formação Interdisciplinar Complexidade & Interdisciplinaridade nas Ciências Ambientais</p> <p>Participou:</p> <p>A Psicologia Ambiental e suas diversas aplicações.</p> <p>Participou:</p> <p>Curso de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental</p> <p>Participou:</p> <p>III Ciclo de Debates Interdisciplinares: A Perspectiva Ambiental em Foco - Leituras entre Brasil e Portugal</p>
--	--

Fonte: Universidade Federal de Sergipe (2023).

Como o Quadro 8 expõe, através do levantamento realizado, que foram identificadas 110 ações de extensão na Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos (sendo consideradas as que se repetem entre as professoras) coordenadas e que contaram com a participação de trinta e seis docentes, as quais estão vinculadas a dez departamentos: Artes Visuais e Design, Biologia, Ciências Sociais, Física, Geografia, Matemática, Letras Estrangeiras, Teatro, Química e Educação. Além disso, as palavras-chave usadas durante a busca e que mais foram encontradas entre os nomes das ações de extensão foram: “ambiental”, “ambiente”, “Educação Ambiental” e “ambientais”. Dessa forma, o *campus* São Cristóvão foi o mais representativo entre os *campi* da UFS em termos de extensão voltada à EA e realizada por mulheres, por ter o maior quantitativo de docentes e de atividades desse tipo.

Porém, apesar desse número expressivo, a quantidade de professoras pesquisadoras que realizam ações de extensão na perspectiva socioambiental e em seus conteúdos correlacionados (meio ambiente, ambiental, legislação ambiental e ambiente) ainda é reduzida quando se trata de uma universidade pública sergipana com seis *campi* com o total de 1.649 professores(as) e

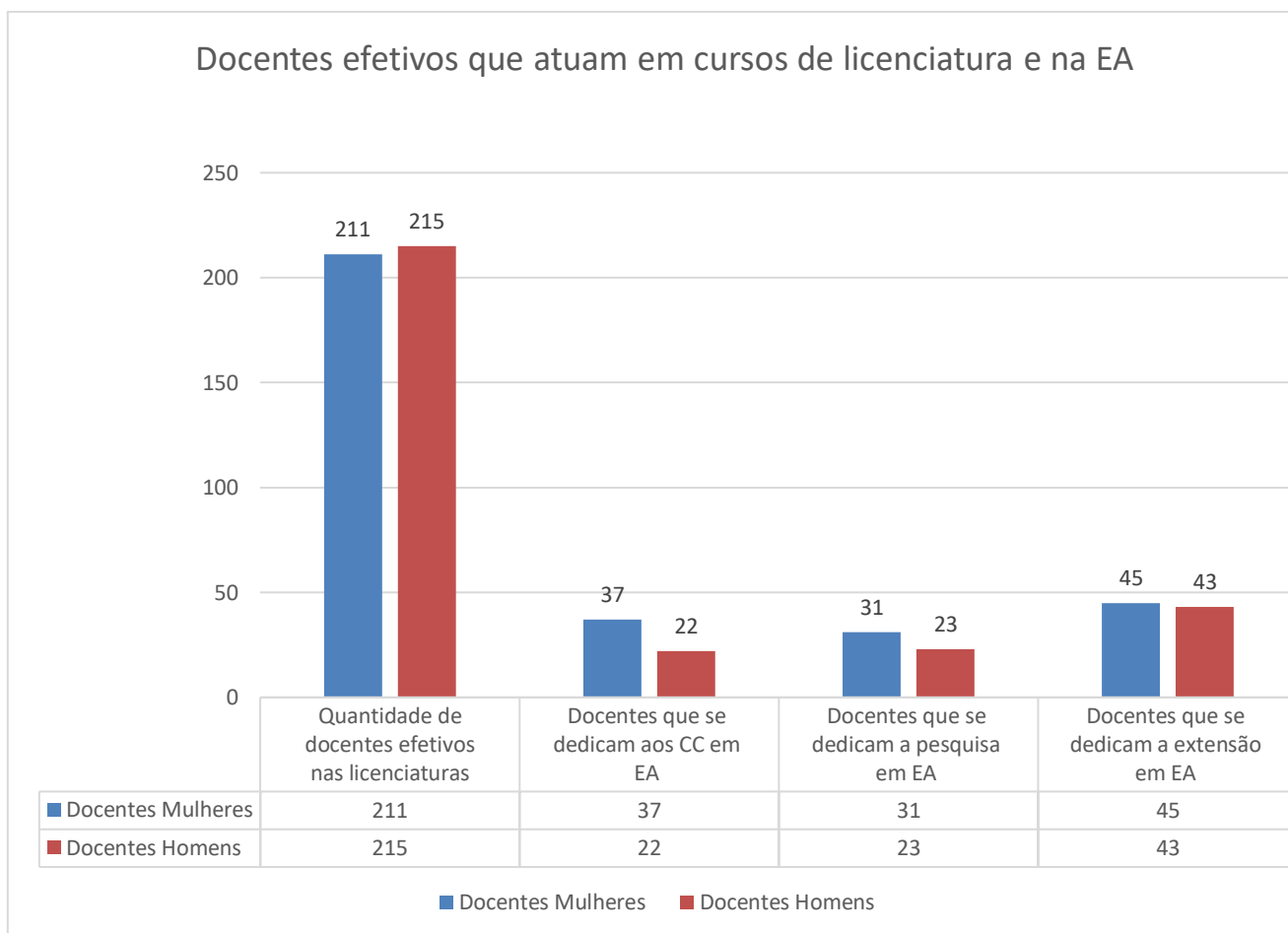
desses 426 professores(as) distribuídos em dois *campi* que ofertam cursos de licenciatura o foco central da pesquisa (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2023). Isso demonstra uma indiferença em relação ao ambiente apresentado pela própria comunidade acadêmica, o que pode ser perpetuado para a sociedade civil, visto que a extensão abrange e interfere, de maneira direta ou indireta, nas ações desse público.

Nesse sentido, a EA contribui para a formação de indivíduos críticos(as), capazes de enxergar as raízes das opressões e de tomar decisões conscientes e detentores de direitos e deveres em sociedade. Dessa forma, a incorporação da EA à extensão é bastante significativa para beneficiar os contextos em que vivemos, promovendo a sua transformação. O ecofeminismo pode dar importantes contribuições a esse processo, porque as mulheres formam a maioria que atua como ativista em favor da pauta socioambientalista e representam aspectos invisibilizados e diminuídos perante uma supremacia masculina, capitalista, machista, patriarcalista e opressora.

Neste contexto em que as educadoras ambientais representam no processo formativo na perspectiva socioambiental a figura 2, foi contextualizado para reafirmar essas questões, cabe destacar que o binarismo (mulher-homem) não cabe em profundas discussões críticas e emancipatórias, trouxemos quantitativamente docentes mulheres e homens para reafirmar que as educadoras ambientais são em quantidade mais presentes nas discussões socioambientais o que fortalece o olhar para significar as vozes potentes das docentes e educadoras ambientais. Nesse sentido vale traçar dados da quantidade do número total de docentes⁹ homens nos departamentos dos cursos de licenciatura *campus* de São Cristóvão e *campus* de Itabaiana e os que atuam na formação de educadores(as) ambientais imbuídos aos 3 pilares do ensino superior (ensino, pesquisa e extensão), de modo a contribuir com a sua inserção da perspectiva socioambiental. Além dos números que seguem para contextualizações é válido avançarmos para os significados dos sujeitos e sujeitas aqui representados, tipificados por identidades diversas, opressões distintas e sobretudo corpos que ocupam diversos lugares e posições.

Figura 2: Quantidade de docentes que atuam em cursos de licenciatura nos pilares do ensino, da pesquisa e da extensão na perspectiva da EA nos *campi* São Cristóvão e Itabaiana da UFS

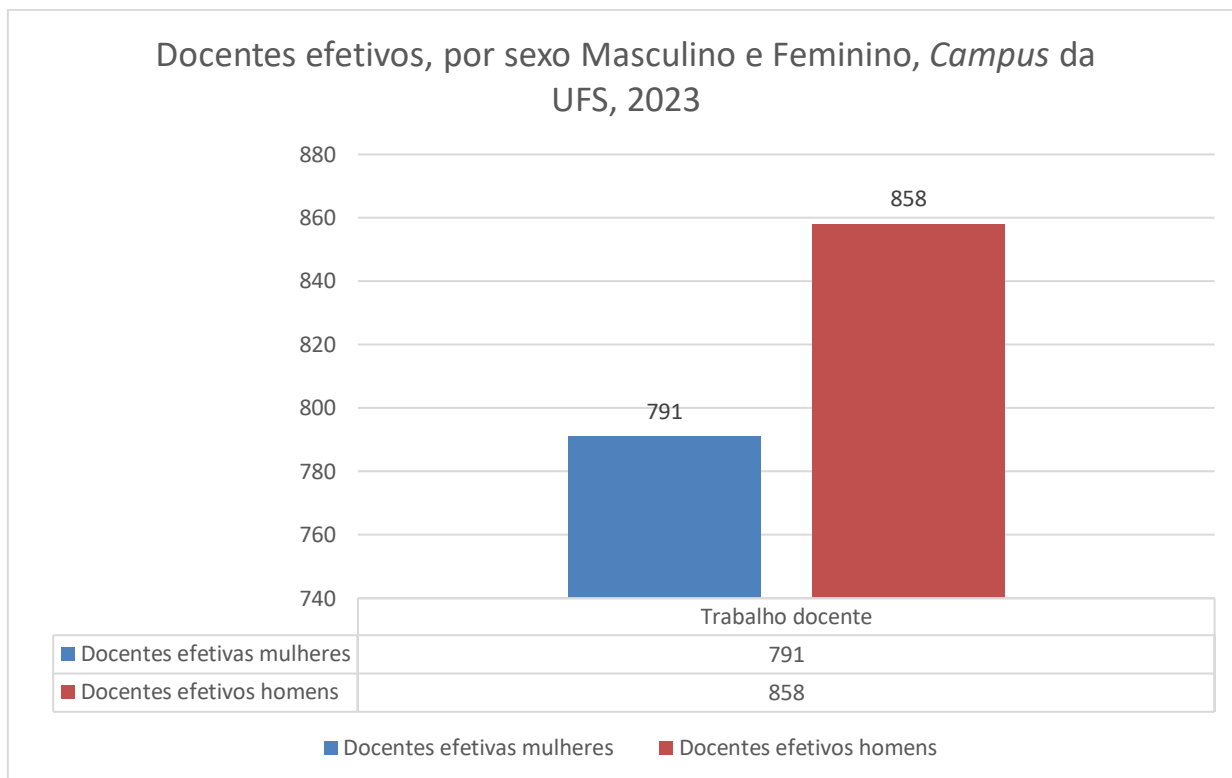
⁹ Válido mencionar que as buscas por esses docentes tiveram os mesmos requisitos das buscas das docentes.



Fonte: Universidade Federal de Sergipe, 2023.

Portanto, foi possível perceber que há uma maior presença de mulheres docentes no ensino, na pesquisa e na extensão dos cursos de licenciatura da UFS em se tratando da perspectiva socioambiental, mesmo os docentes estando presente em maior quantidade nas licenciaturas, fato esse relacionado ao histórico de imposições eurocêntricas e coloniais, de cunho androcentrista, que garantiram o domínio masculino nos espaços públicos. Essas práticas androcentristas dificultaram ou inibiram o acesso das mulheres à educação e à atuação na ciência, seja de forma direta, com a proibição de mulheres na esfera educacional, ou indireta, com as propagações de preconceitos e pseudoverdades relacionadas com o potencial cognitivo e intelectual de nós mulheres. Tais práticas também se impulsionaram através da sobrecarga física e mental gerada pelas divisões dos papéis sociais na organização familiar eurocêntrica, que atribuem o trabalho doméstico e a manutenção da prole à imagem feminina. Neste contexto, trouxemos uma análise quantitativa do lugar da(a) docente na UFS, como contextualiza o Figura 3:

Figura 3: Quantificação de(as) docentes efetivos(as), por sexo Masculino e Feminino nos seis Campi da UFS, 2023



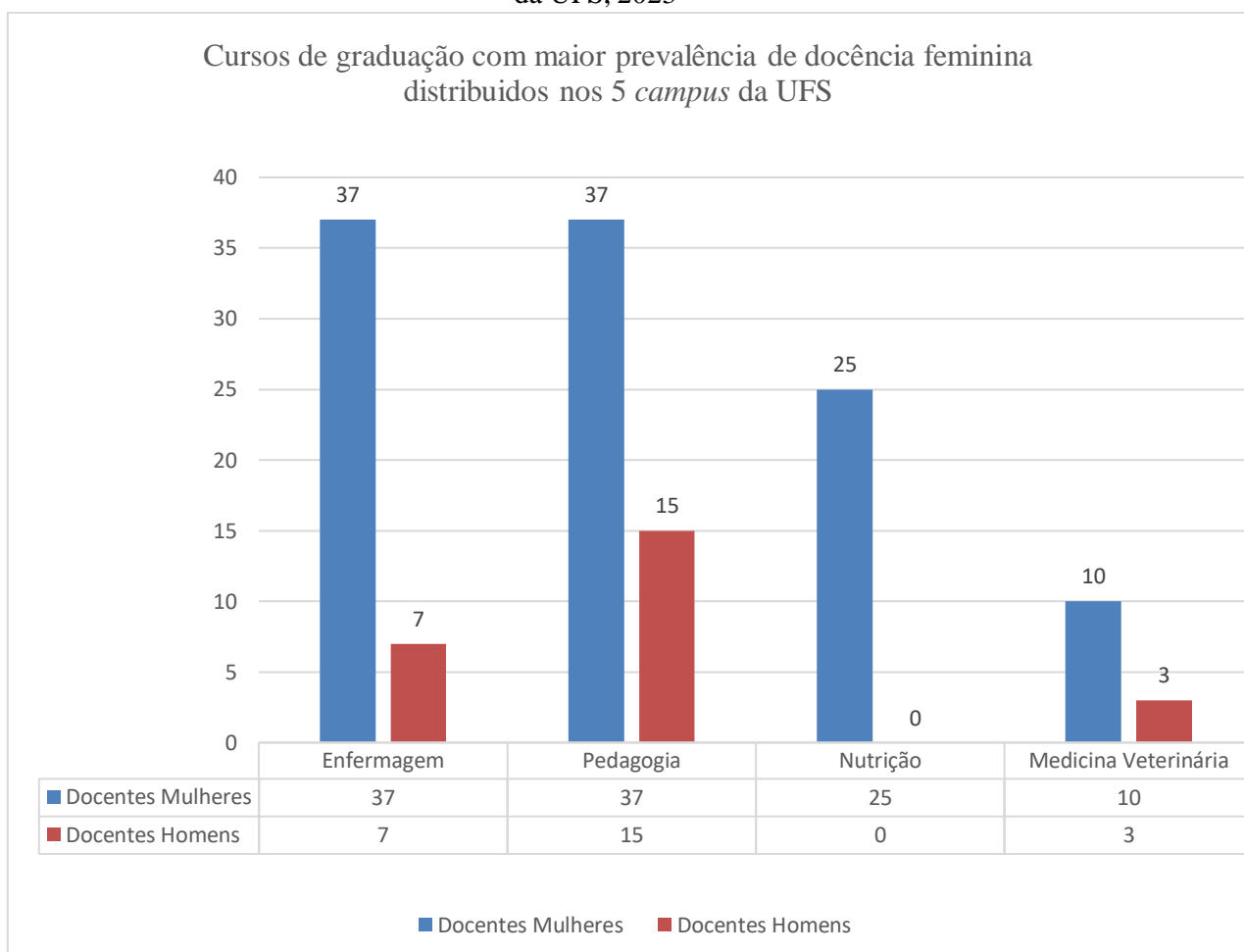
Fonte: Universidade Federal de Sergipe, 2023.

Foi realizado um levantamento quantitativo para significar os dados numéricos onde foi encontrado na Universidade Federal de Sergipe no ano de 2023, um total de 1.649 docentes distribuídos(as), em cursos de graduação bacharelado e licenciatura (APÊNDICE C) na modalidade presencial, 858 (52%) são docentes homens e 791 são docentes mulheres (47%). É necessário mencionar que a busca envolveu os 5 *campi* da UFS, distribuídos ao longo dos municípios sergipanos, diferente da tese de doutorado de Silmere Alves dos Santos que tomo como referência, significou a quantificação de 1 *campus* da cidade de São Cristóvão, Na Universidade Federal de Sergipe em 2012, do total de 533 docentes, 323 (60,6%) são homens e 210 (39,4%) são mulheres (Santos, 2008, p.165). Nesse contexto, se passaram mais de uma década a busca desse levantamento na quantificação de professores(as) pesquisadores(as), porém ainda as docentes são em menor quantidade na inserção do trabalho docente no ensino superior público federal, onde cabe imergir nas raízes discussões, a cerca de um ingresso efetivo que a entrada se dar por concurso público insento superficialmente de preconceitos de gênero, mas sabemos que a complexidade da problemática, para ainda encontrarmos um número reduzido de mulheres em cargos públicos *de destaque*, é devido sim ao preconceito que assola culturalmente, socialmente e politicamente as relações de gênero.

Isso significa entender que a presença de mulheres nos espaços da academia é perpassada por fatos históricos característicos do patriarcalismo e do androcentrismo, o que justifica romper o ceticismo quanto à competência técnica e científica de mulheres, tendo que resgatar todo o discurso que há muito, vem sendo historicamente analisado sobre a divisão social e sexual do trabalho no âmbito da produção, e questionada por alguns como não existentes (Santos, 2012, p.163).

Nesse ínterim, trouxemos dados representacionais dos cursos de graduação da UFS com maior representatividade feminina, a seguir no figura 4:

Figura 4: Maior prevalência das docentes femininas em cursos de graduação nos cinco *Campus* da UFS, 2023



Fonte: Universidade Federal de Sergipe, 2023.

Dos 83 cursos de graduação (bacharelado e licenciatura) analisados cuidadosamente um por um, ano 2023, selecionamos quatro cursos (3 de bacharelado e 1 de licenciatura) com maior representatividade de trabalho docente feminino e maior lugar das docentes em cursos tipificados femininos, ...voltados ao cuidar do outro (Enfermagem, Serviço Social, Educação) e, historicamente, reforçam as habilidades, biologicamente, definidas como femininas (SANTOS, 2012, p.163). É importante ainda trazer as

discussões ecofeministas para o curso de Nutrição onde não encontramos a presença de nenhum docente homem, um autocuidado que começa por uma alimentação saudável um dos objetivos primordiais para um curso crítico e emancipatório, *porque será que não encontramos homens nesse lugar?* No mesmo sentido, o curso de Medicina Veterinária, o cuidado respeitoso com os animais, estamos fortalecendo conscientemente e inconscientemente ainda que o cuidado com a vida ainda é de responsabilidade somente das mulheres? Vale profundas discussões *que irei sempre questionar nesta tese.*

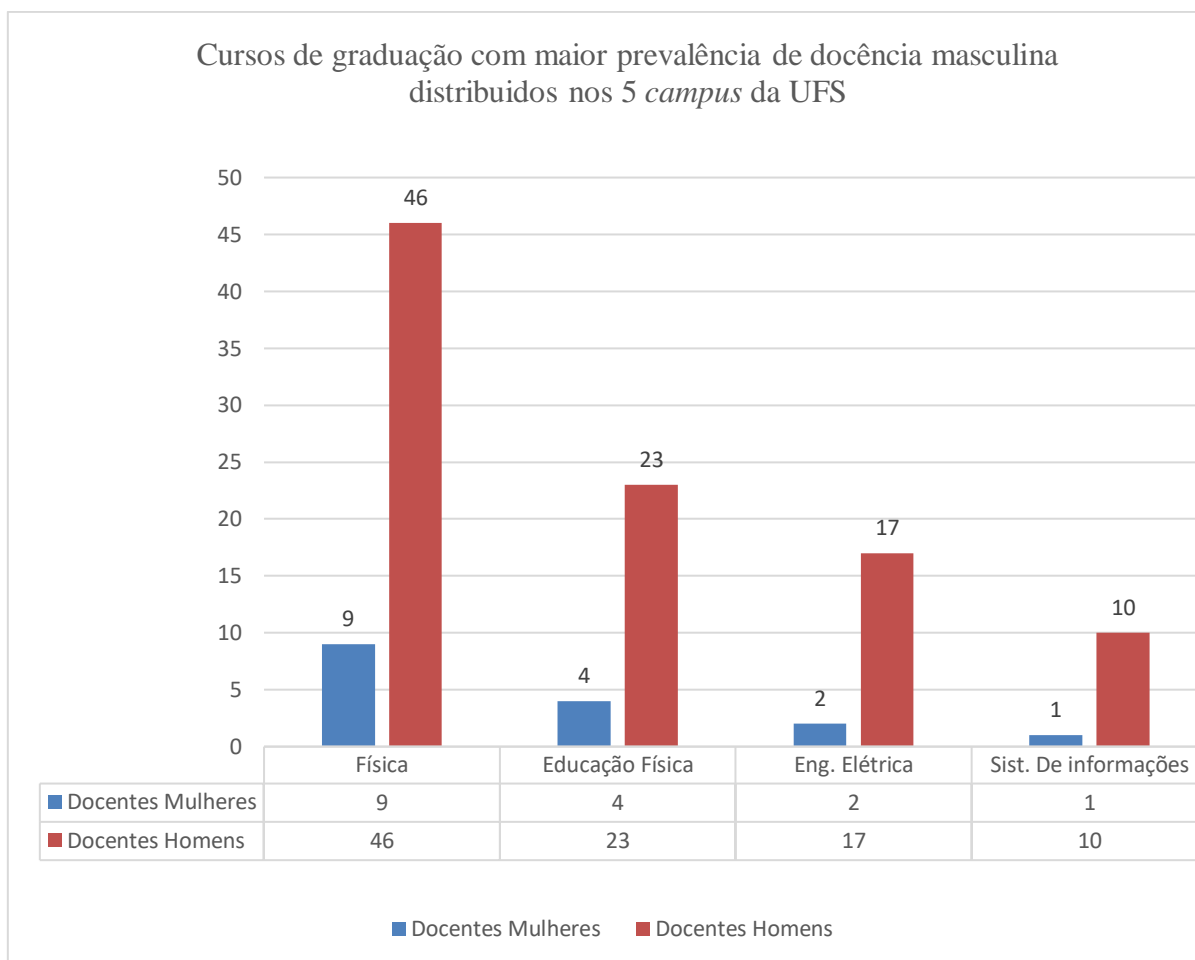
Apresenta que os cursos mais sexuais são: Enfermagem e Serviço Social por não ter nenhum docente efetivo do sexo masculino, demonstrando, provavelmente a falta de interesse dos homens por áreas ligadas aos arquétipos e estereótipos femininos. Entretanto, em nível de inserção de homens nos cursos de graduação, recentemente tem havido uma expressiva inserção, o que denota como perspectiva de no futuro o trabalho docente nestas áreas apresentar alguma modificação (SANTOS, 2012, p.170).

Pois é! Silmere se passaram mais de dez anos, mas a realidade que você analisou e nós em 2023 desses cursos na UFS seguem ainda padrões dominantes hegemônicos que discutimos a muitos e muitos anos, até quando, essa realidade preconceituosa que reafirma e concretiza o desrespeito para com a vida perdurará?

Desse modo, desde o século XVI até o início do século XX, em função do seu corpo biológico oprimido, as mulheres estiveram totalmente à mercê das vontades de uma sociedade incapaz de reconhecer algo além da sua função reprodutiva (KRAUSE; KRAUSE, 2016), uma função, vale dizer, que se aproxima mais de uma invenção sócio-cultural do que de um atributo inseparável do organismo feminino, como se um não existisse sem o outro. Quando levamos em consideração a dimensão racial, pensando nas mulheres não-brancas, ou seja, mulheres indígenas, negras, quilombolas, o cenário de exclusão social é potencializado (GONZALEZ, 2020), como destacado no caminho desta tese.

Em contraponto, sem escorregar nos binarismos, mas muitas vezes escorregando, trouxemos os cursos de graduação em que os homens docentes caminham de forma majoritária, a seguir no Figura 5:

Figura 5: Maior prevalência dos docentes masculinos em cursos de graduação nos cinco *Campi* da UFS, 2023



Fonte: Universidade Federal de Sergipe, 2023.

A figura 5, demonstra que os cursos de licenciatura em Física e Educação Física, ciências exatas, são de maioria masculina carregados de estereótipos masculinos, além do que vale trazer nossas discussões ao curso de bacharelado de Engenharia Elétrica com o total de 17 docentes homens e 2 docentes mulheres e o curso de Sistema de Informações também bacharelado com apenas uma docente mulher e dez docentes homens, cursos inseridos ao CCET-UFS, centro das ciências exatas e tecnologia lugar ainda concentrado por maioria masculina de acordo com os levantamentos pesquisados na UFS no ano de 2023.

No entanto, a pequena representatividade feminina revela que, entre os desafios do ecofeminismo na UFS, há uma luta em busca de mais espaço para a EA e para a atuação de mais docentes nesse campo de pesquisa. Afinal, o mesmo sistema que oprime as mulheres é responsável pela degradação socioambiental e pela exploração dos animais “não-humanos”, sendo esse sistema ligado à lógica patriarcal de dominação, na qual a apropriação, a incorporação e a objetificação da mulher e da natureza impedem que ambas tenham uma existência própria (Kuhnen, 2017).

Com isso, tornam-se necessárias a revisão e a atualização dos dezessete PPC que não

inserir a perspectiva socioambiental como elemento fundamental em seus cursos. Do mesmo modo, cabe uma maior incorporação dessa perspectiva em um contexto crítico e emancipatório, contestador das práticas conservadoras e (re)afirmador do combate às desigualdades socioambientais de forma política (Ferla; Nabozny, 2022). Ainda, a UFS deve fomentar uma maior participação feminina na perspectiva socioambiental através de eventos e projetos de pesquisa e extensão que resgatem e propaguem a identidade do ecofeminismo diante da exploração animal, da degradação ambiental, das injustiças de gêneros e raciais presentes no contexto ocidental (Kuhnen, 2017). Outro ponto que deve ser pauta é a presença de mulheres negras no magistério, buscando compreender melhor a intersecção entre a categoria de gênero e a etnia na EA.

Enfim, sabemos que o ensino, a pesquisa e a extensão constituem os três pilares do ensino superior, sendo práticas indissociáveis. Dessa maneira, ter a EA com objeto de estudo nesses três âmbitos é uma via para fornecer aos(as) graduandos(as) a interdisciplinaridade que tanto salientamos, articulando a EA com as distintas áreas do conhecimento. Essa tríplice tomada da EA, de forma interconectada e contextualizada, também fomenta o pensamento crítico diante das problemáticas e construções sociais e fornece aos(as) discentes visibilidade profissional nas suas áreas de interesse, transformando o indivíduo, que foge da passividade do ensino conservador para, assim, compreender e participar da produção de conhecimento (Pinho, 2017).

Nesse sentido, como forma de seleção das docentes para a realização das entrevistas semiestruturadas, entre as sessenta e cinco professoras pesquisadoras identificadas, visto ser essa uma quantidade total inviável para ser trabalhada em apenas dois anos de pesquisa restantes, selecionamos as docentes que atuam na perspectiva socioambiental nos três pilares educacionais da UFS de forma interseccional. Após a verificação, observamos que quinze docentes e educadoras ambientais se enquadram nesse parâmetro, como contextualizado no Quadro 9, significativamente, buscamos, novamente, reescrever os lugares do ecofeminismo a partir dos diversos olhares das docentes, não dos docentes como historicamente a ciência objetivista, machista o faz.

Quadro 8 - Docentes¹⁰ e as respectivas atividades de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de licenciatura da UFS

Docente	Campus	Ensino	Pesquisa	Extensão
Mônica Andrade Modesto ¹¹	Itabaiana	Formação docente e educação ambiental Educação e ética ambiental	Pie11595-2022- percepção da dimensão ambiental pela gestão acadêmica da Universidade Federal De Sergipe/campus Prof. Alberto Carvalho: desdobramentos para a ambientalização curricular. Pie11664-2022- sentidos e significados de professoras da sala regular dos anos iniciais de uma escola pública e da sala de recursos multifuncionais sobre a educação inclusiva. Pee12054-2022- processos formativos para a execução de políticas educacionais com ênfase em educação ambiental. Pie10424-2021- educação infantil e natureza: o ensino da educação ambiental no curso	Ev531-2021- minicurso 2 – metodologias participativas para a educação ambiental (III Congresso Internacional de Educação) Ev521-2021- Seminário Educação & Sustentabilidade (edição 2021) Ev230-202- Seminário Educação e Sustentabilidade: o lugar da educação ambiental frente ao sistema de envenenamento Ev541-2022- VIII Encontro de Educação Ambiental de Sergipe Ev634-2020- Diálogos ambientais: V edição Ev576-2020- Diálogos ambientais: IV edição Ev540-2020- Diálogos ambientais: III edição Ev059-2020- olhares sobre a gestão educacional: desafios

¹⁰ Dados profissionais das docentes obtidos pelo portal da transparência via sigaaufs.

¹¹ A docente Dr^a Mônica Andrade Modesto não participará do grupo das docentes que irei ouvir, pois participa da banca avaliadora desta tese.

			<p>de pedagogia da UFS.</p> <p>Pie10803-2021- educação de jovens e adultos, natureza e sociedade: o ensino da disciplina educação ambiental no curso de pedagogia da UFS.</p> <p>Ped10884-2021- estudo de viabilidade da inserção das questões socioambientais na educação básica.</p> <p>Pie8640-2020- tecnologias assistivas: instrumentos potencializadores para a promoção da inclusão no âmbito educacional.</p> <p>Pie8920-2020- percepção da educação ambiental nos currículos de cursos de licenciatura: implicações para a formação ambiental docente na Universidade Federal de Sergipe</p> <p>Pid8963-2020- o que dizem os currículos dos cursos de licenciatura sobre educação ambiental na formação docente</p>	<p>e possibilidades para o cotidiano escolar</p> <p>Ev414-2020- Diálogos ambientais</p> <p>Ev481-2020- Diálogos ambientais: II edição</p> <p>Ev417-2021- Tecendo a rede de educação ambiental de Sergipe: nossa práxis educativa</p> <p>Ev531-2021- Minicurso 2 – metodologias participativas para a educação ambiental (III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO)</p> <p>Ev521-2021- Seminário Educação & Sustentabilidade (edição 2021)</p> <p>Ev230-2022- Seminário Educação e Sustentabilidade: o lugar da educação ambiental frente ao sistema de envenenamento</p> <p>Ev541-2022- VIII Encontro de Educação Ambiental De Sergipe</p> <p>Pj089-2022- Sala na verde na UFS</p> <p>Ev634-2020- Diálogos ambientais: v edição</p> <p>Ev576-2020- Diálogos ambientais:</p>
--	--	--	--	--

			<p>Pia9015-2020 mulheres na agroecologia: experiências e empoderamento feminino em comunidades rurais educação rural</p> <p>Pvd6522-2018 diálogos entre ciência e educação ambiental: aproximações presentes nas concepções de alunos de graduação</p> <p>Pvd5592-2017- processo de formação ambiental: perspectivas de ambientalização curricular</p> <p>Pvd2257-2014- educando socioambientalmente e com a horta escolar para a construção da sustentabilidade: desafios, possibilidades e superações na/pela educação formal educação especial</p>	<p>IV edição</p> <p>Pj110-2020- Sala verde</p> <p>Ev414-2020- diálogos ambientais</p> <p>Ev481-2020- diálogos ambientais: ii edição</p> <p>Ev315-2020- em casa sustentável</p>
Joelma Carvalho Vilar	Itabaiana	Ambiente, sociedade e educação	<p>Pie11902-2022 paulo freire e a educação ambiental crítica fundamento</p>	<p>Participou: ev088-2021 vi seminário profciamb</p> <p>Ev088-2021 vi seminário profciamb</p>

			<p>s da educação 2021 Pie10424-2021 educação infantil e natureza: o ensino da educação ambiental no curso de pedagogia da ufs</p> <p>Pie10803-2021 educação de jovens e adultos, natureza e sociedade: o ensino da disciplina educação ambiental no curso de pedagogia da ufs.</p>	<p>Ev402-2020 jornada de diálogos em ciências ambientais: dimensões e desafios</p>
Fernanda Amorim Accorsi	Itabaiana	Edui0056 educação e ética ambiental	Pie9016-2020 acessibilida de de si: ambiente, corpo e cidadania	Coordenou: ev637- 2020 por uma ciência acessível: ciclo de estudos e debates sobre corpos e ambientes
Livia de Rezende Cardoso	São cristóvão	Edui0056 educação e ética ambiental	<p>Pve1987- 2014educação científica e produção de sujeitos: o cruzamento discursivo entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente</p> <p>Pvd2257- 2014educando socioambientalment e com a horta escolar para a construção da sustentabilidade: desafios, possibilidades e superações na/pela educação formal</p> <p>Pve1141-</p>	<p>Ev001-2014 seminário educação e sustentabilidade "diálogos sobre urbanização em aracaju: contextos socioambientais"</p> <p>Ev002-2014 seminário educação e sustentabilidade "diálogos sobre urbanização em aracaju: contextos socioambientais"</p>

			2013educação científica e produção de sujeitos: o cruzamento discursivo entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (ctsa)	
Debora Barbosa da Silva	São cristóvão	Geo0093 Fundamentos de educação ambiental	<p>Pid11644-2022 Interações ambientais e riscos para a agricultura familiar no município de itaporanga d'ajuda</p> <p>Pid11656-2022 Produção rural e processos ambientais no município de estância</p> <p>Pid10008-2021 Geoambientes e uso das terras na região do estuário do rio sergipe</p> <p>Pid10305-2021 Meio ambiente e produção rural no município de estância</p> <p>Pid9408-2020 Dinâmica ambiental e uso e ocupação das terras no município de pirambu-se</p> <p>Pid9555-2020 Estudo da dinâmica do litoral de sergipe e sua</p>	<p>Participa: Pj063-2014 Processos ambientais em agroecossistemas e ações sócioeducativas no município de porto da folha-sergipe</p> <p>Participa: Pj059-2016; pj082-2015; pj211-2017 Estudos ambientais e sustentabilidade social em brejão dos negros – Brejo Grande/Sergipe</p> <p>Participa: Pj122-2014 Análise ambiental e ações socioeducativas na colônia de assentamento Manoel Dionísio Cruz, Canindé de São Francisco - Sergipe</p> <p>Participa: Ev496-2017 Iv semac – ii seminário do grupo de pesquisa sistema de modelagem costeira: tecendo diálogos geoambientais da zona costeira</p>

			<p>vulnerabilidade ambiental a eventos oceanográficos extremos, utilizando o sistema de modelagem costeira (smc-brasil)</p> <p>Pvd7978-2019 Estudo da dinâmica do litoral de sergipe e sua vulnerabilidade ambiental a eventos oceanográficos extremos,utilizando o sistema de modelagem costeira (smc- brasil)</p> <p>Pvh8109-2019 Organização espacial e dinâmica dos ambientes do sistema de dunas de abaís, município de estância</p> <p>Pvd8134-2019 Uso e ocupação das terras e dinâmica dos ambientes da planície costeira em itaporanga d'ajuda</p> <p>Pvd6292-2018 Estudo da dinâmica do litoral de sergipe e sua vulnerabilidade ambiental a eventos oceanográficos extremos,utilizando o sistema de modelagem costeira (smc- brasil)</p>	
--	--	--	---	--

			<p>Pvd4529-2016 Estudo da vulnerabilidade ambiental a eventos oceanográficos extremos do litoral da barra dos coqueiros – se</p> <p>Pvd4673-2016 Dinâmica ambiental e atividades produtivas no espaço rural do município de salgado – sergipe</p> <p>Pvd1348-2013 Organização do espaço e meio ambiente da sub-bacia do rio itamirim, sergipe</p> <p>Pvd286-2012 Organização e produção do espaço através da dinâmica ambiental e do uso atual das terras na sub-bacia hidrográfica do rio itamirim, sergipe</p>	
Marcia Eliane Silva Carvalho	São cristóvão	Geo0093 Fundamentos de educação ambiental	<p>Pid9030-2020 Os condicionantes sociais e ambientais de saúde e a territorialização da saúde em aracaju</p> <p>Pvd5115-2017 Perfil têmporo-espacial e condicionantes socioambientais da esquistossomose no bairro santa maria</p>	<p>Coordena: Ev376-2019 Iii ciclo de debates interdisciplinares: a perspectiva ambiental em foco - leituras entre brasil e portugal (repete 3 vezes)</p> <p>Coordena: Ev723-2018 Ii ciclo de debates interdisciplinares</p>

			<p>(aracaju/se): desafios atuais à geografia da saúde</p> <p>Pvd5142-2017 Ambiente, saúde coletiva e as academias ao ar livre na cidade de aracaju: desafios interdisciplinares à geografia da saúde</p> <p>Pvd3270-2015 Contribuições à geografia da saúde em sergipe: espacialização, condicionantes socioambientais e políticas públicas relacionadas com as doenças de veiculação hídrica nos municípios na grande aracaju</p> <p>Pvd3341-2015 Análise dos condicionantes socioeconômicos e ambientais e a incidência da dengue no bairro cidade nova em aracaju-se</p> <p>Pvd1872-2014 Geografia e saúde: um estudo socioambiental das doenças de veiculação hídrica nos territórios de planejamento da grande aracaju e do agreste central sergipano</p>	<p>reflexões atuais da gestão ambiental (repete 2 vezes)</p> <p>Participa: Ev226-2012 Vii oficinas de ciências, matemática e educação ambiental (vii ocmea) - 2012 (repete 154 vezes)</p> <p>Participa: Ev767-2019 Relações teórico- metodológicas no ensino/pesquisa das ciências ambientais</p> <p>Participa: Ev439-2020 Ciclo de debates- pautas da geografia no brasil em crise: dinâmica socioambiental urbana</p> <p>Participa: Ev329-2020 Conversando sobre ciências ambientais no profciamb/ufs em tempos de quarentena (repete 2 vezes)</p> <p>Participa: Ev394-2018 Seminário educação e sustentabilidade: discutindo educação ambiental na ufs</p>
--	--	--	--	---

			<p>Pvd2050-2014 O potencial fitogeográfico usado pelas comunidades tradicionais na área de proteção ambiental do do litoral sul de sergipe</p> <p>Pve1001-2013 Indicadores socioambientais e de qualidade hídrica: reflexões e proposições para a grande aracaju</p> <p>Pve1284-2013 Representações da educação ambiental: seleção de indicadores desta práxis no cotidiano escolar</p> <p>Pvd1581-2013 A educação ambiental na formação cidadã em cursos de licenciaturas da universidade federal de sergipe</p>	
Neise Mare de Souza Alves	São cristóvão	<p>Geogr0221 Teoria em dinâmica ambiental</p> <p>Geogr0222 Seminários de temas específicos em estudos ambientais</p>	<p>Pid11644-2022 Interações ambientais e riscos para a agricultura familiar no município de itaporanga d'ajuda</p> <p>Pid11656-2022 Produção rural e processos ambientais no município de estância</p>	<p>Coordena: Pj059-2016; pj082-2015; pj211-2017 Estudos ambientais e sustentabilidade social em brejão dos negros – brejo grande/sergipe</p> <p>Coordena e participa: Pj122-2014 Análise ambiental e ações socioeducativas na colônia de</p>

			<p>Pid10008-2021 Geoambientes e uso das terras na região do estuário do rio sergipe</p> <p>Pid10305-2021 Meio ambiente e produção rural no município de estância</p> <p>Pid9408-2020 Dinâmica ambiental e uso e ocupação das terras no município de pirambu-se</p> <p>Pid9555-2020 Estudo da dinâmica do litoral de sergipe e sua vulnerabilidade ambiental a eventos oceanográficos extremos,utilizando o sistema de modelagem costeira (smc- brasil)</p> <p>Pvd7978-2019 Estudo da dinâmica do litoral de sergipe e sua vulnerabilidade ambiental a eventos oceanográficos extremos,utilizando o sistema de modelagem costeira (smc- brasil)</p> <p>Pvh8109-2019 Organização espacial e dinâmica dos ambientes do sistema de dunas de</p>	<p>assentamento manóel dionísio cruz, canindé de são francisco - sergipe (repete 2 vezes)</p> <p>Coordena e participa: Ev033-2019 I ciclo de palestras sobre dinâmica ambiental e geodiversidade (repete 2 vezes)</p> <p>Participa: Ev496-2017 Iv semac – ii seminário do grupo de pesquisa sistema de modelagem costeira: tecendo diálogos geoambientais da zona costeira (repete 2 vezes)</p> <p>Participa: Pj063-2014 Processos ambientais em agroecossistemas e ações sócioeducativas no município de porto da folha-sergipe</p> <p>Participa: ev724-2020 Ciclo de debates - pautas da geografia no brasil em crise - ambientes costeiros: dinâmica, impactos e desafios da gestão</p>
--	--	--	---	--

			<p>abaís, município de estância</p> <p>Pvd8134-2019 Uso e ocupação das terras e dinâmica dos ambientes da planície costeira em itaporanga d'ajuda</p> <p>Pvd6292-2018 Estudo da dinâmica do litoral de sergipe e sua vulnerabilidade ambiental a eventos oceanográficos extremos,utilizando o sistema de modelagem costeira (smc- brasil)</p> <p>Pvd4529-2016 Estudo da vulnerabilidade ambiental a eventos oceanográficos extremos do litoral da barra dos coqueiros – se</p> <p>Pvd4673-2016 Dinâmica ambiental e atividades produtivas no espaço rural do município de salgado – sergipe</p> <p>Pvd1233-2013 Diagnóstico morfodinâmico como subsídio ao controle dos impactos ambientais na bacia hidrográfica do rio paramopama, são cristóvão/se</p>	
--	--	--	---	--

			Pvd343-2012 Diagnóstico geoambiental da bacia hidrográfica do rio aningas - pirambu/se: subsídio ao ordenamento e gestão do território	
Aline Lima de Oliveira Nepomuceno ¹²	São cristóvão	Biol0210 Educação ambiental Biol0297 Estágio supervisionado em educação ambiental Npged0252 Formação docente e educação ambiental Educação e saúde	Pee12054-2022 processos formativos para a execução de políticas educacionais com ênfase em educação ambiental Ped10884-2021 estudo de viabilidade da inserção das questões socioambientais na educação básica Pid8963-2020o que dizem os currículos dos cursos de licenciatura sobre educação ambiental na formação docente Pva6385- 2018tensões entre transformação e reprodução de discursos socioambientais: a formação do educador ambiental na comissão interinstitucional de educação ambiental	Coordenou: Ev417-2021 Tecendo a rede de educação ambiental de sergipe: nossa práxis educativa Ev377-2022 Dia Nacional da Educação Ambiental Pj089-2022 Sala na verde na ufs Ev184-2019 Repensando os paradigmas da educação ambiental: reflexões sobre consumo e produção de resíduos Cr199-2020 Tecnologia a serviço da produção do saber na dimensão socioambiental Ev001-2015 Seminário educação e sustentabilidade "água: desafios para o consumo consciente" Pj110-2020 Sala verde Pj021-2019 Ufspm - projeto sala verde

¹² A docente e educadora ambiental Dr^a Aline Lima de Oliveira Nepomuceno não fará parte da amostra da tese, pois ela é minha orientadora de pesquisa.

			<p>de sergipe (ciease)</p> <p>Pvd6522-2018 diálogos entre ciência e educação ambiental: aproximações presentes nas concepções de alunos de graduação</p> <p>Pvd5592-2017 processo de formação ambiental: perspectivas de ambientalização curricular</p> <p>Pvd4875-2016 processo de formação ambiental na educação superior: perspectivas de ambientalização curricular</p> <p>Pvd2257-2014 educando socioambientalmente e com a horta escolar para a construção da sustentabilidade: desafios, possibilidades e superações na/pela educação formal</p>	<p>Ev001-2014 seminário educação e sustentabilidade "diálogos sobre urbanização em aracaju: contextos socioambientais"</p> <p>Ev002-2014 Seminário educação e sustentabilidade "diálogos sobre urbanização em aracaju: contextos socioambientais"</p> <p>Ev554-2019 Mostra de projetos de introdução a pesquisa em educação</p> <p>Ev163-2015 seminário educação e sustentabilidade "água: desafios para o consumo consciente" (3 vezes)</p> <p>Ev003-2015 Seminário educação e sustentabilidade "água: desafios para o consumo consciente" (4 vezes)</p> <p>Ev005-2015 Seminário educação e sustentabilidade "água: desafios para o consumo consciente" (4 vezes)</p> <p>Ev007-2015 Seminário educação e sustentabilidade "água: desafios para o consumo</p>
--	--	--	---	---

				<p>consciente" Ev009-2015 seminário educação e sustentabilidade "água: desafios para o consumo consciente" Ev002-2015 seminário educação e sustentabilidade "água: desafios para o consumo consciente" Ev004-2015 seminário educação e sustentabilidade "água: desafios para o consumo consciente" Ev006-2015 Seminário educação e sustentabilidade "água: desafios para o consumo consciente" Ev008-2015 Seminário educação e sustentabilidade "água: desafios para o consumo consciente" Ev081-2020 Seminário educação e sustentabilidade "unidades de conservação e conflitos socioambientais: os desafios da finalidade à gestão"</p> <p>Ev349-2019 Seminário educação e sustentabilidade</p> <p>Ev315-2020</p>
--	--	--	--	---

				<p>Em casa sustentável</p> <p>Ev228-2014 Seminário educação e sustentabilidade "diálogos sobre urbanização em aracaju: contextos socioambientais"</p> <p>Pj273-2018 Ufspm - projeto sala verde</p> <p>Ev009-2019 Seminário interno da sala verde</p> <p>Ev394-2018 Seminário educação e sustentabilidade: discutindo educação ambiental na ufs</p> <p>Participou:</p> <p>Ev417-2021 Tecendo a rede de educação ambiental de sergipe: nossa práxis educativa</p> <p>Ev521-2021 Seminário educação & sustentabilidade (edição 2021)</p> <p>Ev377-2022 Dia nacional da educação ambiental</p> <p>Pj089-2022 Sala na verde na ufs</p> <p>Ev184-2019 Repensando os paradigmas da educação ambiental: reflexões sobre consumo e produção de resíduos</p>
--	--	--	--	--

				<p>Cr199-2020 Tecnologia a serviço da produção do saber na dimensão socioambiental</p> <p>Ev001-2015 Seminário educação e sustentabilidade "água: desafios para o consumo consciente"</p> <p>Ev001-2015 Seminário educação e sustentabilidade "água: desafios para o consumo consciente"</p> <p>Ev759-2017 v sebita - semana da biologia de itabaiana - 'ciência, tecnologia, sociedade e ambiente'</p> <p>Ev001-2014 Seminário educação e sustentabilidade "diálogos sobre urbanização em aracaju: contextos socioambientais"</p> <p>Ev001-2014 Seminário educação e sustentabilidade "diálogos sobre urbanização em aracaju: contextos socioambientais"</p> <p>Ev002-2014 Seminário educação e sustentabilidade "diálogos sobre urbanização em aracaju: contextos socioambientais"</p>
--	--	--	--	--

				<p>Ev002-2014 Seminário educação e sustentabilidade "diálogos sobre urbanização em aracaju: contextos socioambientais"</p> <p>Pj279-2014 Cine-dicas/ufs- diversidade. Identidades, cultura, ambiente e sociedade</p> <p>Ev008-2015 Seminário educação e sustentabilidade "água: desafios para o consumo consciente"</p> <p>Ev528-2016 Iii semac ufs - i ciclo de palestras campuslar - "questões ambientais: meio ambiente e sustentabilidade" e "direitos humanos e questões de gênero e sexualidade"</p> <p>Ev563-2017 Seminário interno da sala verde</p> <p>Ev081-2020 Seminário educação e sustentabilidade "unidades de conservação e conflitos socioambientais: os desafios da finalidade à gestão"</p> <p>Ev349-2019 Seminário educação e sustentabilidade</p>
--	--	--	--	--

				<p>Ev315-2020 Em casa sustentável</p> <p>Ev228-2014 Seminário educação e sustentabilidade "diálogos sobre urbanização em aracaju: contextos socioambientais"</p> <p>Pj140-2017 Projeto sala verde</p> <p>Ev358-2016 Seminário educação ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis</p> <p>Ev510-2016 III SEMAC: seminário educação e sustentabilidade</p> <p>Pj273-2018 ufspm - projeto sala verde</p> <p>Ev009-2019 Seminário interno da Sala Verde</p> <p>Cr284-2018-Zoots0086 – Discutindo Educação Ambiental em Nossa Senhora da Glória</p> <p>Ev394-2018 Seminário educação e sustentabilidade: discutindo educação ambiental na ufs</p>
Renata Nunes Azambuja	São cristóvão	Pambi0001 Gestão ambiental	Pvd3985-2016 Morfoestratigrafia dos depósitos aluvio-coluviais no domo de itabaiana: análise preliminar paleoambiental do	<p>Participa: Ev767-2019 Relações teórico-metodológicas no ensino/pesquisa das ciências ambientais</p>

			sistema de serras no estado de sergipe	
Rosana de Oliveira Santos Batista	São cristóvão	<p>Geo0093 fundamentos de educação ambiental</p> <p>Pambi0001 Gestão ambiental</p> <p>Pambi0003 metodologia científica e desenvolvimento de projetos em educação nas ciências ambientais</p> <p>Desma0086 Metodologias de estudo de impactos ambientais</p> <p>Desma0089 Dinâmica e avaliação ambiental: impactos das atividades antrópicas nos recursos naturais</p> <p>Desma0162 Ética, natureza e meio ambiente</p> <p>Desma0166 Governança ambiental</p> <p>Pambi0002 interdisciplinaridade em ciências ambientais</p> <p>Pambi0023</p>	<p>Pid10849-2021 O ensino das ciências ambientais nas pesquisas do programa de pós-graduação em rede profciamb: olhares teóricos e práticos</p> <p>Pid9627-2020 Produção do espaço urbano e a degradação ambiental no município de aracaju/se: evidências do bairro santa maria</p> <p>Pvd8121-2019 Impactos ambientais na atividade canavieira de sergipe através da queima da palha e dos agrotóxicos</p> <p>Pvd8221-2019 Saúde ambiental e agrotóxicos no município de estância-sergipe</p> <p>Pvd8401-2019 O espaço urbano e a degradação ambiental: evidências no município de aracaju/se</p> <p>Pvd7129-2018 R-existências socioambientais e saúde no território da pesca na comunidade da</p>	<p>Coordena e participa: Pj118-2019 Ensaio cartográfico de saúde ambiental e agrotóxico em estância-sergipe (repete 2x)</p> <p>Coordena e participa: Ev874-2020 Mudanças climáticas globais e seus impactos socioambientais: desafios e possibilidades (repete 2x)</p> <p>Coordena e participa: Pj005-2017 Saúde ambiental e agrotóxicos em itabaiana-sergipe (repete 2x)</p> <p>Participa: Ev1308-2019 Diálogos na escola: relação sociedade-natureza e a educação ambiental</p> <p>Participa: Ev402-2020 Jornada de diálogos em ciências ambientais: dimensões e desafios</p> <p>Participa: Ev723-2018 I ciclo de debates interdisciplinares reflexões atuais da gestão ambiental</p>

		Ética e meio ambiente	<p>farolândia-aracaju/se</p> <p>Pvd7271-2018 O espaço urbano e a degradação ambiental: evidências no município de aracaju/se</p> <p>Pvd5928-2017 Avaliação da saúde ambiental (morbidade e mortalidade) dos trabalhadores da pesca por veiculação hídrica no povoado são brás - nossa senhora do socorro/sergipe.</p> <p>Pvd4979-2016 Saúde ambiental e agrotóxicos: tratamento cartográfico de morbidade e mortalidade nos municípios sergipanos de boquim, itabaiana e laranjeiras</p>	
Roseane Cristina Santos Gomes	São cristóvão	Pambi0002 interdisciplinaridade em ciências ambientais	<p>Pvd4943-2016 “território e territorialidades da cultura afro-brasileira: caracteres identitários, percepção de pertencimento e relação com o meio ambiente - comunidade brejão dos negros/brejo grande - se.”</p>	<p>Participa: Ev196-2021 2º encontro ciências ambientais em foco: interdisciplinaridade em pesquisas de pós-graduação no brasil (repete 2x)</p>

Shiziele de Oliveira Shimada	São cristóvão	<p>Pambi0001 Gestão ambiental</p> <p>Pambi0003 metodologia científica e desenvolvimento de projetos em educação nas ciências ambientais</p> <p>Pambi0005 ambiente, sociedade e educação</p>	<p>Pid10849-2021 O ensino das ciências ambientais nas pesquisas do programa de pós-graduação em rede profciamb: olhares teóricos e práticos</p> <p>Pid9627-2020 Produção do espaço urbano e a degradação ambiental no município de aracaju/se: evidências do bairro santa maria</p> <p>Pvd8121-2019 Impactos ambientais na atividade canavieira de sergipe através da queima da palha e dos agrotóxicos</p> <p>Pvd8221-2019 Saúde ambiental e agrotóxicos no município de estância-sergipe</p> <p>Pvd8401-2019 O espaço urbano e a degradação ambiental: evidências no município de aracaju/se</p> <p>Pvd7129-2018 R-existências socioambientais e saúde no território da pesca na comunidade da farolândia-aracaju/se</p>	<p>Coordena e participa: Cr132-2019 Técnicas de agroecologia na horta escolar: experiências em educação ambiental (repete 2x)</p> <p>Coordena e participa: Cr255-2019 Elaboração de oficina pedagógica sobre sociedade-natureza e educação ambiental (repete 2x)</p> <p>Coordena e participa: Pj304-201 Horta escolar e a educação ambiental: interação teoria-prática no espaço escolar com o pibid (repete 2x)</p> <p>Coordena e participa: Ev1308-2019 Diálogos na escola: relação sociedade-natureza e a educação ambiental (repete 2x)</p> <p>Coordena e participa: Ev402-2020 Jornada de diálogos em ciências ambientais: dimensões e desafios (repete 2x)</p> <p>Participa: Ev767-2019 Relações teórico-metodológicas no ensino/pesquisa das ciências ambientais</p> <p>Participa: Ev874-2020</p>
------------------------------	---------------	---	--	--

			<p>Pvd7271-2018 O espaço urbano e a degradação ambiental: evidências no município de aracaju/se</p> <p>Pvd5928-2017 Avaliação da saúde ambiental (morbidade e mortalidade) dos trabalhadores da pesca por veiculação hídrica no povoado são brás - nossa senhora do socorro/sergipe.</p> <p>Pvd4979-2016 Saúde ambiental e agrotóxicos: tratamento cartográfico de morbidade e mortalidade nos municípios sergipanos de boquim, itabaiana e laranjeiras</p>	<p>Mudanças climáticas globais e seus impactos socioambientais: desafios e possibilidades</p> <p>Participa: Ev634-2019 Vi pibid são cristóvão debate: práticas educativas em educação ambiental e educação inclusiva</p> <p>Participa: Pj005-2017 Saúde ambiental e agrotóxicos em itabaiana-sergipe</p>
			<p>Pie11902-2022 Paulo freire e a educação ambiental crítica</p> <p>Pid10849-2021 O ensino das ciências ambientais nas pesquisas do programa de pós-graduação em rede profciamb: olhares teóricos e práticos</p> <p>Pid9627-2020 Produção do espaço urbano e a</p>	

			<p>degradação ambiental no município de aracaju/se: evidências do bairro santa maria</p> <p>Pvd8121-2019 Impactos ambientais na atividade canavieira de sergipe através da queima da palha e dos agrotóxicos</p> <p>Pvd8221-2019 Saúde ambiental e agrotóxicos no município de estância-sergipe</p> <p>Pvd8401-2019 O espaço urbano e a degradação ambiental: evidências no município de aracaju/se</p> <p>Pvd7129-2018 R-existências socioambientais e saúde no território da pesca na comunidade da farolândia-aracaju/se</p> <p>Pvd7271-2018 O espaço urbano e a degradação ambiental: evidências no município de aracaju/se</p> <p>Pvd5928-2017 Avaliação da saúde ambiental</p>	
--	--	--	--	--

			<p>(morbidade e mortalidade) dos trabalhadores da pesca por veiculação hídrica no povoado são brás - nossa senhora do socorro/sergipe.</p> <p>Pvd4979-2016 Saúde ambiental e agrotóxicos: tratamento cartográfico de morbidade e mortalidade nos municípios sergipanos de boquim, itabaiana e laranjeiras.</p>	
Maria de Lara Palmeira de Macedo Arguelho	São cristóvão	<p>Qui0184 Monitoramento ambiental</p> <p>Desma0007 Ecossistemas e realidade ambiental</p> <p>Quimi0027 Análise de traços e química ambiental</p>	<p>Pib11471-2022 elaboração de um modelo de gestão de reagentes e resíduos químicos para laboratórios de graduação</p> <p>Pib11530-2022 desenvolvimento tecnológico de embalagens coloridas à base de corantes e fibras naturais para acondicionamento e transporte de mercadorias</p> <p>Pib10769-2021 as mídias e o meio ambiente: caminhos e oportunidades para a educação ambiental na década dos oceanos</p> <p>Pve6979-2018</p>	<p>Participou: Cr135-2019segurança no trabalho e educação ambiental</p> <p>Ev114-2018 I simpósio sobre educação científica e ambiental em ecossistemas costeiros</p>

			<p>estudo da performance na degradação fotocatalítica fotolítica do fármaco aciclovir utilizando semicondutores de TiO_2</p> <p>Pvb5256-2017</p> <p>avaliação de método oxidativo como alternativa na regeneração de adsorvente empregado no tratamento de efluente sanitário</p> <p>Pvb5287-2017</p> <p>avaliação de método oxidativo como alternativa na regeneração de adsorvente empregado no tratamento de efluente sanitário</p> <p>Pvb229-2012</p> <p>determinação de aciclovir em água por microextração em fase sólida e cromatografia gasosa acoplada e espectrometria de massas.</p> <p>Pvb605-2012 uso de agentes oxidantes na síntese de carvão ativo quimicamente modificado e sua aplicação no tratamento de efluente têxtil</p>	
--	--	--	---	--

Iramaia Correa Bellin	São cristóvão	Qui0256 química ambiental Qui0076 química analítica ambiental	Pib11723-2022 determinação de metais potencialmente tóxicos em vegetais, solos, água e fertilizantes Peb12042-2022 avaliação da capacidade de adsorção de espécies metálicas por turfas sergipanas 2021 Pib10392-2021 avaliação de parâmetros que influenciam a adsorção de espécies metálicas por adsorventes naturais Pib10783-2021 análise da concentração de metais em alimentos, solos e águas utilizadas do estado de sergipe e seu potencial riscos para a saúde Pib9349-2020 adsorção de espécies metálicas utilizando adsorventes naturais 1 Peb12041-2020 adsorção de espécies metálicas utilizando adsorventes naturais e carvão ativado produzidos a partir de resíduos	Ev226-2012 vii oficinas de ciências, matemática e educação ambiental (vii ocmea) - 2012 (77 vezes)
--------------------------	------------------	--	---	---

			<p>vegetais</p> <p>2018pvb6991-2018 avaliação da concentração de metais em culturas alimentares, solos aráveis, águas utilizadas na irrigação em regiões com atividades agrícolas no estado de sergipe e seu potencial riscos para a saúde</p> <p>Pve6100-2017 avaliação de metais potencialmente tóxicos dos solos aráveis, águas e culturas alimentares em região com atividades agrícolas no agreste sergipano e riscos para a saúde</p> <p>Pve5030-2016 determinaçã o e avaliação de metais potencialmente tóxicos em solos e águas superficiais em região com atividades agrícolas no agreste sergipano</p> <p>Pve3571-2015 extração, purificação de substâncias húmicas de turfa e estudos de complexação com metais</p>	
--	--	--	--	--

			potencialmente tóxicos I	
			Pve2665-2014 interações entre as espécies metálicas e turfas sergipanas	
Maria José Nascimento Soares	São Cristóvão	<p>Edu0080 educação e ética ambiental</p> <p>Dmar0037 meio ambiente e interdisciplinaridade de</p> <p>Dmar0091 educação ambiental e sustentabilidade</p> <p>Desma0086 metodologias de estudo de impactos ambientais</p> <p>Desma0089 dinâmica e avaliação ambiental: impactos das atividades antrópicas nos recursos naturais</p> <p>Desma0160 planejamento e gestão ambiental</p> <p>Desma0163 direito e legislação ambiental</p> <p>Dmar0046 psicologia ambiental</p>	<p>Pid11464-2022 Formação de sujeitos na carcinicultura e a conversação ambiental</p> <p>Pvd2290-2014 Obsolescência planejada: percepção dos alunos dos cursos superiores de informática da universidade federal de sergipe quanto às atividades antropogênicas para o meio ambiente.</p> <p>Pvd1026-2013 Problemas socioambientais advindos da falta de uma política de saúde pública para a população</p> <p>Pvd226-2012 Impressões da comunidade e seus impactos para a saúde ambiental da população</p>	<p>Coordena e participa: Ev454-2019 Colóquio: conexão africana - educação, sustentabilidade e meio ambiente</p> <p>Coordena e participa: Cr046-2021 Relações laborais e meio ambiente no período pandêmico covid-19</p> <p>Coordena e participa: Cr153-2020 Educação ambiental e a pandemia do novo coronavírus: (re)criando práticas sociais e pedagógicas</p> <p>Coordena e participa: Cr045-2021 Educação ambiental e os impactos causados pela covid-19</p> <p>Coordena e participa: Ev752-2020 Educação ambiental freiriana</p> <p>Coordena e participa: Cr245-2020 Educação ambiental e a profissionalização da docência</p> <p>Coordena e participa:</p>

		<p>Dmar0021 simulação e modelagem de sistemas ambientais</p> <p>Dmar0040 sensoriamento remoto aplicado ao meio ambiente</p> <p>Desma0166 governança ambiental</p> <p>Desma0134 territorialidade e meio ambiente</p> <p>Dmar0001 comunidade e meio ambiente</p> <p>Dmar0007 técnicas de análise e monitoramento ambiental</p> <p>Dmar0015 avaliação ambiental estratégica</p> <p>Desma0051 poluição e monitoramento ambiental</p> <p>Dmar0004 gestão de conflitos socioambientais</p> <p>Desma0153 tópicos especiais em estudos do meio ambiente</p>		<p>Cr205-2020 Segurança do trabalho e meio ambiente em plena pandemia do covid- 19</p> <p>Coordena e participa: Ev361-2018 V colóquio de formação interdisciplinar complexidade & interdisciplinaridade nas ciências ambientais</p> <p>Participa: Cr069-2015 A psicologia ambiental e suas diversas aplicações.</p> <p>Participa: Cr035-2013 Curso de aperfeiçoamento em educação ambiental</p> <p>Participa: Ev376-2019 Iii ciclo de debates interdisciplinares: a perspectiva ambiental em foco - leituras entre brasil e portugal (repete 2x)</p>
--	--	---	--	--

Fonte: Universidade Federal de Sergipe (2023).

Como forma de preservar a identidade das docentes e educadoras ambientais que lecionam em cursos de licenciatura na modalidade presencial da UFS, elas receberão nomes de

mulheres das famílias Reis e Fonseca, às quais eu pertencço, mulheres que vieram antes de mim e a quem devo o meu maior respeito e a minha gratidão. Isso será feito com todo o zelo necessário, reconhecendo a importância que a identificação individual possui para o ser humano, sobretudo para as mulheres, que convivem diariamente com as tentativas de apagamento das suas subjetividades, daquilo que as torna únicas.

Como foi selecionado o total de oito docentes para a participação da pesquisa, selecionei as oito mulheres cujos nomes assumiram essa grande responsabilidade, por ordem de ancestralidade: Mariana (em lembrança), Eunice (em lembrança), Maria Lúcia (em lembrança), Vera Lúcia, Valderez, Ana Célia, Valda e Virgínia. *Peço licença e devo respeito as mulheres da minha família que vieram antes mim.* Apesar de estarem presentes 15 mulheres no Quadro 9, somente oito docentes participaram da pesquisa, pois uma delas, Aline Nepomuceno, não poderá fazer parte da amostra da pesquisa, por ser a minha orientadora na tese e Mônica Modesto por fazer parte da banca de defesa desta tese e as demais não aceitaram em participar das entrevistas.

4 ECOFEMINISMO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DA UFS?

Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras
fatigadas de informar.

Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.

Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.

Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.

Meu quintal é maior do que o mundo.

Sou um apanhador de desperdícios:

Amo os restos
como as boas moscas.

Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.

Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.

Só uso a palavra para compor meus silêncios.

O apanhador de desperdícios (Manoel de Barros).

“Viva a simplicidade”

Esta quarta seção consagra-se em uma reflexão sócio crítica, a partir dos olhares e ouvidos atentos às conversas com as docentes da Universidade Federal de Sergipe (UFS),

realizadas através das entrevistas semiestruturadas entre os meses de julho e agosto do ano de 2024, realizadas de forma *online* pela plataforma do *Google Meet*, significando as inter-relações dos múltiplos saberes e vivências primordiais à compreensão da dimensão do ecofeminismo e da EA nos cursos de formação de professores (as) da UFS.

Mais uma vez, esta seção foi verbalizada em primeira pessoa do plural, pois a sua discussão e a sua dialética foram gestadas na individualidade e coletividade entre vivências de diversas pesquisadoras e mulheres de diferentes áreas, contextos e significâncias, caminhando aos processos de um ecofeminismo construtivista e de uma EA crítica, os quais mulheres que construíram esta seção tomaram como seus caminhos de vida.

Nesse contexto, iniciando as vivências desta quarta seção, *cabe escrever que é a última seção, mas não será o fim desta pesquisa*. Socializo mais uma vez que minha orientadora, Aline Nepomuceno, do Departamento de Biologia, no ano de 2024, me veio com a proposta do edital temático da UFS, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, especialmente da coordenação de pesquisa (Edital Temático n.º 09/2024 COPES/POSGRAP/UFS), a qual aceitei e enviamos, mais uma vez, a proposta de pesquisa da minha tese. Assim, fomos contempladas com a pesquisa “Ecofeminismo e Educadoras Ambientais em cursos de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe”, sendo um processo fundamental para o enriquecimento desta pesquisa em pares e múltipla representatividade feminina em um ambiente acadêmico permeado por objetivismo, machismo, patriarcado e entre outros poderes hegemônicos dominantes. Venho entendendo que o ecofeminismo se constitui no processo da coletividade, vivenciada por duas estudantes de graduação, Larissa Euzébio e Hanna Paranhos Braga Queiroz dos Santos, discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, que atuaram no projeto como bolsistas remuneradas durante seis meses, no período de 01/06/2024 a 31/12/2024.

Cabe enfatizar que a presente tese obteve como *locus* a UFS, tendo como participantes oito mulheres docentes que ofertam componentes curriculares (CCs), coordenam projetos de pesquisa e projetos de extensão sob o escopo da EA em cursos de licenciatura presenciais da UFS, no período de 2012.1 à 2022.2, sendo efetivas no cargo de docente. Desse modo, *a priori*, entramos em contato com quatorze docentes selecionadas através do levantamento realizado em um projeto de pesquisa anterior denominado “Ecofeminismo em cursos de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe”, também executado através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com o financiamento da Coordenação de Pesquisa (COPES) e apoio da UFS.

O levantamento consistiu na identificação dos *campi* que ofertam cursos na modalidade

de licenciatura presencial e na busca dos cursos de licenciatura que possuíam CCs com a perspectiva da EA, através da análise de Projeto Pedagógico de Curso (PPC), como relatado na seção anterior. Assim, nos cursos que possuíam essa perspectiva, foi realizada a investigação das docentes que ofertam CCs obrigatórias e/ou optativas nessa perspectiva, assim como, a coordenação de Projetos de Pesquisa e Extensão, tendo como critérios de inclusão para a amostra: ser mulher, ser efetiva no cargo de docente e ter ministrado os CCs durante o período de 2012.1 à 2022.2.

Nesse contexto, redigimos uma mensagem via *e-mail* para cada uma das profissionais da educação para convidá-las a participar da pesquisa e alinhar as datas e horários disponíveis para a realização das entrevistas. Então as entrevistas ocorreram após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e seguiram um roteiro de entrevista semiestruturada contendo dez perguntas subjetivas. Assim, as entrevistas foram executadas de maneira remota através do *Google Meet*, em um período que abrangeu 09/07/2024 a 23/08/2024. As entrevistas foram gravadas usando o aplicativo de gravação de voz de *smartphones* e posteriormente foram transcritas em arquivos do *Word*. Para a análise construímos três categorias baseadas nos objetivos da pesquisa, sendo elas: Ecofeminismo Construtivista, EA Crítica, Prática Docente e *Práxis Socioambiental*.

Desse modo, escrevo até aqui com a lembrança da música de autoria de Caetano Emanuel Viana Teles Veloso, o grande compositor e intérprete Caetano Veloso. A música se chama Podres Poderes, da qual socializo o trecho a seguir:

Enquanto os homens exercem
Seus podres poderes
Índios e padres e bichas
Negros e mulheres
E adolescentes
 Fazem o carnaval
 Queria querer cantar afinado com eles
 Silenciar em respeito ao seu transe num êxtase
 Ser indecente
Mas tudo é muito mau
Ou então cada paisano e cada capataz
Com sua burrice fará jorrar sangue demais
Nos pantanais, nas cidades
Caatingas e nos gerais

E mais uma vez não cheguei sozinha.

Diante destas questões, a nossa reflexão segue pelas estradas do ecofeminismo e EA em uma perspectiva crítica e reflexiva sobre vidas, entendendo as subjetividades dos processos que perpassam identidades e histórias entrelaçadas com as questões socioambientais. Nos abraçamos em *práxis* para uma educação decolonial, transformadora e significativa, que sirva de fundamento às populações, para que conheçam suas identidades, tomando consciência e sensibilização de que somos natureza e pertencemos a ela, compreendendo as raízes capitalistas que destroem nosso planeta mãe e nossos (as) irmãos (ãs) classificados como marginalizados (as) (pretos (as), pobres, mulheres, homossexuais, indígenas, quilombolas, ciganos, grupos tradicionais). Neste contexto, precisamos entender a significância da EA e do ecofeminismo como permanências socioeducacionais que construam uma cidadania contra-hegemônica que colabore para o presente processo político de individualidade, coletividade e diversidade, na presença das questões socioambientais críticas e reflexivas.

Acredito que seja importante trazer inscrito para esta tese inquietações e limitações que observo enquanto uma pesquisadora atraída por uma educação decolonial e transformadora, *na qual, de uns anos para cá, me debruço de forma responsável e cuidadosa em uma pesquisa que comungue com meu olhar diante da vida e de questões que me são tão significativas*. Dentro desse contexto, trago como ponto inicial o *locus* na minha pesquisa permeada no ensino superior, diante de privilégios e superações de uma academia objetivista, hegemônica, machista, racista de poucos e poucas. Esse modelo favorece formas, práticas, discursos e valores que desumanizam os indivíduos e estabelecem uma hierarquização política e social e cultural, negligenciando a complexidade das diversas formas de ser, agir e pensar. Trata-se de uma verdadeira herança da colonialidade, presente em todas as estruturas educacionais e sociais. Conforme Oliveira e Lucini (2021), a colonialidade do saber fundamenta-se no eurocentrismo, visto que esse sistema não permite a coexistência de diversos saberes, culturas e modos de vida que não sejam ocidentais. Apesar de a epistemologia feminista vir fortalecendo a produção de conhecimentos científicos não sexistas, o conteúdo e a metodologia científica hegemônica continuam manifestando traços androcêntricos, desqualificando os (as) diversos (as) indivíduos heterogêneos que compõem o ambiente educacional superior e principalmente mulheres, pretas e pobres, que por um grande *milagre* chegam e adentram as academias científicas.

Diante dessa contextualização, socializo a seguir a primeira subseção desta quarta seção, que apresenta as subjetividades dessas docentes que integram o quadro de professoras

pesquisadoras efetivas da UFS, sempre de forma sensível e cuidadosa diante dos nossos olhares, com o objetivo de visualizar e entender suas histórias de vida e em contextos diversos de cursos de formação de profissionais da área de educação de diferentes áreas do saber, contextualizando as relações de saberes fundamentais à compreensão da perspectiva socioambiental e do ecofeminismo.

4.1. Sobre mulheres, ecofeminismo e docência: resistência e transformação

O ecofeminismo, movimento incorporado às perspectivas femininas, que emerge e se ramifica do feminismo e da EA, define-se como uma forma de olhar para questões socioambientais através das categorias de gênero, androcentrismo e sexismo, em função da sustentabilidade e de um olhar significativo para os preconceitos estruturados que permeiam o campo de estudo (Munõz; Meneses, 2020). Logo, o ecofeminismo discute sobre direitos femininos e a outremização¹³ das mulheres pelo sistema androcentrista, compreendendo que mulheres-natureza estão em paralela marginalização e destruição, evidenciando a opressão e exploração sofrida por ambas, de forma estruturada por uma sociedade androcêntrica (Vasconcelo; Braz, 2021). Com isso, “todas as formas de opressão existentes estão interconectadas, especialmente aquelas de gênero e do meio ambiente” (Assis; Couto, 2024, p.2). Assim, reconhecendo a existência da crise socioambiental resultante de um processo histórico, para diminuir as mazelas socioambientais faz-se necessário uma reflexão coletiva acerca do que é estar no mundo, pertencendo a ele e não o possuindo (Silva; Lopes; Wiziack, 2023). Além disso, sabendo do potencial transformador da resistência e dos movimentos ecologistas das mulheres, e, principalmente das latino-americanas, frente ao modelo hegemônico de sustentabilidade (Oliveira *et al.*, 2020), assim como, compreendendo a importância de abordar perspectivas socioambientais durante todo o processo de formação inicial e continuada de profissionais da educação, cabe refletir sobre a representatividade de mulheres na docência sob a perspectiva da EA, em paralelo às teorias ecofeministas. Desse modo, o ecofeminismo é um movimento e corrente teórica, que entrelaça as reivindicações das mulheres e problemáticas socioambientais. Visto que, a opressão das mulheres e a exploração da natureza são executadas pelo próprio sistema capitalista predatório, sendo que ambos são

¹³ Outremização trata-se do processo o qual cria-se o outro através do discurso imperial e colonizador. Assim, o Outro colonizador se estabelece quando o outro colonizado também é lapidado. O Outro é o centro, enquanto o outro adquire sua identidade através da dependência do colonizador e da manipulação ideológica de sua visão de mundo, mediante pelo discurso imperial (Bonnici, 2005).

vistos como recursos a serem explorados pelos homens, ricos, heterossexuais e poderosos.

Dessa forma, Françoise escrevia com indignação e raiva deste mundo que usa a sabedoria e força de trabalho das mulheres, na mesma medida que lhe nega seus direitos. Assim, são as mulheres as primeiras a perder sua terra fértil, com ar e água limpa. Como também, são elas que têm sua mão de obra barateada e precarizada pela indústria agroalimentar, na produção de produtos infestados de pesticidas. Françoise, também evidencia que a mulher sofre importunação sexual em um território que reverbera hegemonia e masculinidade (González, 2021), uma crítica ao sistema econômico global e à Revolução Verde, na qual as produções em grande escala promoveram a monocultura e a perda da biodiversidade, além disso, compactuam com o endividamento dos/das pequenos (as) produtores (as) e a desvalorização de seus saberes. Desse modo, ela evidencia que esse processo não favoreceu a produção de alimentos mais nutritivos, e sim a dominação capitalista do campo. Além disso, Shiva ressalta o reducionismo da ciência hegemônica contemporânea e valoriza a importância dos saberes tradicionais, como o conhecimento da terra, dos períodos de plantio e demais saberes que têm uma relação harmoniosa de cuidado com a natureza. Assim, Shiva não só evidencia como as organizações capitalistas agem, como “traz caminhos alternativos ao modo de produção capitalista-patriarcal, ambiental e socialmente injusto” (Felipe; Filho, 2023, p. 13).

Dessa maneira, Françoise, Shiva e outras ecofeministas, como Maria Mies, foram fundamentais para iniciar reflexões sobre desigualdade de gênero, justiça socioambiental e desastres ambientais que se ampliam no mundo contemporâneo. A mulher continua desempenhando um papel central na reflexão e educação em relação às temáticas socioambientais, sendo fundamental na formação e desenvolvimento das gerações futuras. Historicamente, a docência foi ocupada em larga escala pelas mulheres, especialmente na educação básica, na qual era atrelada à imagem de mulher como cuidadora. No entanto, as mulheres conquistaram a participação feminina no ensino superior e em outras esferas educacionais, passando não só a participar do ensino de crianças e jovens, como também da formação de profissionais da educação e produção de pesquisas acadêmicas (Antunes; Accorssi, 2019). Dessa forma, podemos compreender que as teorias ecofeministas e o magistério feminino têm um papel essencial na sociedade, que pode ser observado quando vemos as mulheres como elementos centrais na Educação Ambiental de Base Comunitária (EABC)¹⁴

¹⁴ Dessa forma, a EABC, regida pelos ideais freirianos e pelos postulados da Educação Popular, é balizada não somente pelo diálogo com a comunidade, mas também por uma abordagem de pesquisa que torne os sujeitos participantes ativos do processo investigativo, desde o apontamento da problemática, passando pela participação nas etapas que envolvem produção dos dados e chegando até a interpretação dos resultados emergentes da interlocução entre o olhar pela via do conhecimento científico e o olhar pela via dos saberes populares (Modesto;

(Oliveira *et al.*, 2020). As enriquecedoras práticas e teorias dos movimentos femininos subsidiam o desenvolvimento de outros modelos de sustentabilidade, que têm potencial de manutenção de direitos básicos como a alimentação, moradias seguras e acesso à água potável (Boledo; Barrera-Bassols, 2015 *apud* Oliveira *et al.*, 2020).

O ecofeminismo e a prática docente, quando colocados em função do mesmo objetivo, permitem uma educação crítica e transformadora, que reflete sobre as reais conexões entre gênero e exploração ambiental. Dessa maneira, promovem a desconstrução de um sistema patriarcal e capitalista, demonstrando como esse sistema alimenta as desigualdades. Além disso, evidenciam a importância dos saberes tradicionais, principalmente de mulheres latino-americanas, camponesas, indígenas e quilombolas. Assim, ao levar os conhecimentos ancestrais para o âmbito educacional, é ensinado a respeitar-se os povos tradicionais e originários e seus conhecimentos. Neste sentido, as docentes, por sentirem na própria pele as relações de dominação, podem agir na intersecção de gênero, natureza e justiça socioambiental, promovendo a formação de indivíduos conscientes, críticos e sensíveis às problemáticas socioambientais.

Além disso, as mulheres se tornam as guardiãs dos conhecimentos antigos, como no caso do uso de plantas medicinais ou de plantas altamente nutritivas não convencionais, conhecimentos de conservação de sementes e todo conhecimento envolvido, como a própria função das parteiras (Shiva, 1993 *apud* Oliveira *et al.*, 2020). Assim, quando pensamos em sustentabilidade, subsistência, na luta e resistência diante dos desastres ambientais e interesses do capital, precisamos considerar o conhecimento de mulheres latino-americanas, visto que são esses conhecimentos que representam formas alternativas de sustentabilidade às suas cosmologias e conhecimentos ancestrais, que não podem ser apagados (Oliveira *et al.*, 2020).

Desse modo, a crise planetária vigente é contextualizada por acréscimos na temperatura global, perda de biomas e biodiversidade e desastres naturais, ocasionados majoritariamente pela forma danosa como se estabelece a relação homem-natureza (Guiometti; Silva, 2019). Dessa forma, Françoise escrevia com indignação e raiva deste mundo que usa a sabedoria e força de trabalho das mulheres, na mesma medida que lhe nega seus direitos. Assim, são as mulheres as primeiras a perder sua terra fértil, com ar e água limpa. Como também, são elas que têm sua mão de obra barateada e precarizada pela indústria agroalimentar, na produção de produtos infestados de pesticidas. Françoise, também evidencia que a mulher sofre importunação sexual em um território que reverbera hegemonia e masculinidade (González,

2021), uma crítica ao sistema econômico global e à Revolução Verde, na qual as produções em grande escala promoveram a monocultura e a perda da biodiversidade, além disso, compactuam com o endividamento dos/das pequenos (as) produtores (as) e a desvalorização de seus saberes. Kopenawa e Albert, em “O espírito da floresta”, usam suas vozes para lembrar ao mundo a importância de ver a floresta além de seu valor econômico. Eles clamam por uma visão espiritual e holística da natureza, na qual todos os seres – humanos, animais, plantas e espíritos – estão interconectados e dependem uns dos outros para sobreviver. Ao defender a floresta, não está apenas protegendo seu lar, mas também a saúde espiritual do planeta. A cosmologia Yanomami, como apresentada pelo indígena no livro, é uma rica tapeçaria de crenças espirituais, práticas culturais e uma profunda conexão com a natureza. Essa visão de mundo coloca os Yanomami como guardiões da floresta, responsáveis por manter o equilíbrio entre os mundos humano e espiritual (Albert; Kopenawa, 2023).

A floresta não é apenas um recurso econômico; é um lar sagrado para os Yanomami, onde espíritos e seres humanos coexistem. A destruição da floresta, portanto, é também uma destruição espiritual, que afeta profundamente a identidade e a sobrevivência cultural dos Yanomami. O desmatamento altera o clima local, provoca a perda de biodiversidade e compromete a capacidade da floresta de sustentar os Yanomami e outros povos indígenas. Além disso, os desmatamentos facilitam a entrada de mais invasores e dificultam a caça e a coleta de alimentos, aumentando a vulnerabilidade das comunidades. Os Yanomami enfrentam pressões constantes para assimilarem aos modos de vida não indígenas, muitas vezes impostos através de missões religiosas, políticas governamentais e projetos de desenvolvimento. Eles nos lembram que a proteção da Amazônia e dos direitos dos povos indígenas é essencial, não apenas para a biodiversidade e o clima global, mas também para a dignidade humana e a diversidade cultural (Albert; Kopenawa, 2023).

A modernidade frequentemente é associada ao progresso e ao desenvolvimento econômico, mas esses conceitos podem ter significados diferentes para os Yanomami. Kopenawa e Albert discutem como as ideias de progresso promovidas pela sociedade não indígena muitas vezes são incompatíveis com os valores e modos desses indígenas. Para os Yanomami, progresso não se refere simplesmente ao avanço tecnológico ou econômico, mas à manutenção de uma harmonia espiritual e ecológica com a floresta. Modernidade muitas vezes propõe uma visão de desenvolvimento que envolve a exploração de recursos naturais e a transformação dos territórios indígenas; essa visão de progresso pode levar à destruição ambiental e ao enfraquecimento das culturas locais, o que contrasta fortemente com a perspectiva Yanomami, que valoriza a preservação do ambiente e a continuidade das tradições

culturais. A ocidentalização traz consigo uma série de influências que afetam profundamente a cultura Yanomami, como a introdução de novos valores, sistemas econômicos e tecnologias que podem causar mudanças significativas nos modos de vida tradicionais (Albert; Kopenawa, 2023). A adaptação dos Yanomami à modernidade não significa uma rejeição total às mudanças, mas sim uma negociação cuidadosa para integrar aspectos úteis, sem comprometer sua identidade cultural. Por exemplo, eles podem usar tecnologias modernas para facilitar a comunicação e a organização, sem renunciar a suas tradições e práticas culturais. Essa abordagem permite que os Yanomami naveguem entre dois mundos, mantendo sua autonomia e resiliência cultural.

A educação é uma área em que os Yanomami estão buscando formas de equilibrar suas tradições com as exigências da modernidade. A criação de escolas bilíngues e a inclusão de conhecimentos tradicionais no currículo são exemplos de como esses povos tradicionais estão tentando preservar sua cultura, enquanto se engajam com o sistema educacional atual, com a importância da transmissão de conhecimento tradicional para as novas gerações, garantindo que as práticas culturais e espirituais não se percam. Ao mesmo tempo, ele reconhece que a educação moderna pode proporcionar aos jovens Yanomami habilidades úteis para defender seus direitos e negociar com entidades externas, e essa combinação de conhecimento tradicional e moderno é vista como uma forma de fortalecer a comunidade e preparar as novas gerações para enfrentar os desafios da modernidade (Albert; Kopenawa, 2023).

Essa abordagem inter/transdisciplinar visa formar indivíduos capazes de compreender a complexidade dos problemas socioambientais e de agir de maneira crítica e responsável, promovendo mudanças em suas vidas, suas comunidades e no mundo. O processo educativo busca construir valores e atitudes que incentivem uma convivência harmoniosa com a natureza e, quando trabalhada sob uma perspectiva decolonial¹⁵, essa abordagem confronta as amarras do colonialismo, racismo, machismo, que historicamente separou o ser humano da natureza, enxergando-a apenas como um recurso a ser explorado.

Cabe evidenciar que sou uma mulher de pele branca, refletindo sobre essa universalidade, sobre sua própria branquitude e privilégios, estando em um país estruturalmente racista. Assim, Brum discorre que, quando se é fruto de um movimento que tinha como objetivo embranquecer o Brasil, através dos seus ancestrais italianos, ela já é violenta ao nascer. Assim como não basta apenas não ser racista, quando “os negros têm os piores empregos e os piores salários, a pior saúde, o pior estudo, a pior casa, a pior vida e a pior morte” (Brum, 2021, p. 18);

¹⁵ A perspectiva decolonial busca resgatar a epistemologia dos sujeitos historicamente marginalizados, em contraposição a universalidade e desincorporação do conhecimento colonial eurocêntrico (Reis, 2020).

ela é violenta ao existir. A desigualdade social continua cotidiana e, por mais que os brancos procurem ser igualitários, continuam ocupando o lugar de boas sinhazinhas e sinhozinhos, pois se trata de uma herança histórica. Trata-se também sobre o quanto os brancos estão dispostos a perder para estar no mesmo patamar que os outros; só assim o Brasil e o mundo mover-se-ão. Hoje, humanes como indígenas, quilombolas e beradeiros, que restaram diante do genocídio provocados por vírus, bactérias e das investidas violentas dos colonizadores, são os que arriscam a própria vida para manter o que se permaneceu da floresta em pé. Lutam também por si, visto que para os povos originários não existe distinção entre natureza e humanos; “os indígenas não estão na floresta, eles são floresta” (Brum, 2021, p. 23) e esses os humanes-floresta são sistematicamente assassinados.

A exploração realizada pelos colonizadores brancos constitui-se em um movimento político de apagamento dos povos tradicionais que ali viveram. Assim, “em geral, o que acontece é que as histórias terminam embaixo de suas botas, de suas motosserras e de suas armas” (Brum, 2021, p. 26). Essa ideologia serviu de alicerce para a propagação de que a Amazônia era uma virgem imaculada, um “deserto humano” ou “deserto verde”, pronta para ser deflorada, invadida e explorada. Com isso, esse discurso foi utilizado durante a ditadura empresarial-militar (1964-1985), em função da operação de invasão e destruição da floresta, tendo o pretexto de integrar a floresta à sociedade e não a entregar aos estrangeiros. Dessa forma:

os generais defendiam — e ainda defendem — uma estratégia de guerra: a da ocupação do território em nome dos interesses nacionais. Eles queriam ser os primeiros a “desvirginar” a floresta para garantir seu domínio. O slogan mais aviltante dessa época era “Amazônia, terra sem homens para homens sem terra”. A mensagem era clara: para os generais da ditadura, os povos originários que ocupavam a floresta antes de existir essa convenção chamada Brasil não estavam incluídos na categoria humana (Brum, 2021, p. 27).

Garrastazu Médici foi presidente do Brasil no período mais sangrento do regime ditatorial, quando cerca de “8 mil indígenas e centenas opositores brancos foram mortos e outros milhares torturados” (Brum, 2021, p. 28). O ditador, em Altamira, inaugurou o início da construção da Transamazônica. Como um ato simbólico para marcar o poder e dominação sobre a natureza, tal como um cachorro urina para marcar um território, Médici derruba uma castanheira de mais de 50 metros de altura. Ele a derruba e apaga sua história, se apossa do seu território como se fosse dele, se diverte quando ela tomba ao chão, e ele e seu palanque ficam em êxtase em cima de seu cadáver. O mesmo acontecia com os corpos nos porões, os homens e mulheres que apresentavam alguma resistência ao regime e eram torturados, apagados de si, mortos.

Atualmente, mesmo após décadas, os povos originários e povos tradicionais da floresta ainda são vistos como não humanos. Bolsonaro, ex-militar e ex-presidente do Brasil, ao declarar que os “índios” queriam ser cada vez mais como nós - logo nós, os comedores da floresta - tinha sua motivação transparente como água: usar as terras indígenas para passar a boiada, plantar soja e minerar ao seu bel-prazer. É importante frisar que essa visão da Amazônia como corpo para a violação, não foi abandonada por nenhum dos governantes, mas foi fortalecida e acelerada durante o governo Bolsonaro.

A “Amazônia é mulher”. Brum discorre sobre a necessidade de atribuir à Amazônia a característica de virgem e como essa característica está atrelada à destruição. Na vida das mulheres, não se trata apenas da destruição do hímen, mas também do controle e domínio dos seus corpos. Nesse viés, a Amazônia é chamada de virgem, pois não é inteiramente dominada e isso acende a chama de um desejo íntimo dos homens sobre aquilo que é selvagem, natural e intocado. Diante disso, o problema não está na violação de corpo, mas sim em ter o poder de determinar quais corpos podem ser violados. Da mesma maneira está a imposição de seus próprios interesses e dogmas, ao definir o que é certo e errado, e, assim, o problema segue não sendo a violação, mas a exploração do corpo de um homem por outro homem. Da mesma forma, a exploração e destruição da floresta não são a pauta, mas sim definir quem serão os “tarados” a consumá-la.

Com isso, “Os dogmas morais que constituem os pilares da supremacia branca, do patriarcado e do binarismo de gênero sustentam também o modelo capitalista que consumiu a natureza e levou o planeta à emergência climática” (Brum, 2021, p. 37). Desse modo, as mulheres, nesse século e mais intensamente nessa década, estão assumindo seus postos na linha de frente, quilombolas, ribeirinhas e indígenas, lutando contra a aniquilação. Isso porque “compreendem que se trata de um corpo só; a violação de um é a violação do outro.” (Brum, 2021, p. 38). Hoje as mulheres se levantam para falar, são radicais, não pisam em ovos, não medem palavras e não precisam atender a uma diplomacia que não as favorece.

Sônia Guajajara, coordenadora de Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), e Joenia Wapichana, deputada federal, enfrentam os já citados “comedores de floresta” em Brasília. Assim como Maria Leusa Munduruku, líder de seu povo, que se faz presente em suas intervenções públicas com um bebê aninhado em seu peito e, além disso, diz que sua inspiração é o velho guerreiro Wakubaran, que cortou cabeças em nome da justiça nos primeiros tempos, ela ressalva que, “se precisar, cortaremos algumas cabeças”. Brum, evidencia que, para Maria Leusa Munduruku, o mesmo amor que aconchega o bebê em seu peito, é o que a faz ameaçar cortar cabeças. Afinal, o que mais que o amor pelos seus descendentes, pelo seu povo, a faria

ameaçar cortar cabeças daqueles que invadem suas terras e garimpam seus rios? As mulheres Munduruku agem publicamente e levam suas crianças para aprender com elas, criam seus filhos em comunidade, ensinam a resistir e agir coletivamente. Alimentam seus filhos com “leite e guerra” (Brum, 2021, p. 42). Nuñez evidencia que a diversidade indígena é imensa, sendo etnias, línguas, costumes e modos de vida diferentes, que não podem ser generalizados. Assim, “o que forma a nossa identidade e pertencimento é o reconhecimento coletivo de nossos povos, a memória de quem nós somos, de nosso modo de ser e estar no mundo” (Nuñez, 2023, p. 19).

O direito elementar ao próprio tempo emocional já era discutido pelos indígenas há séculos, diferente do que é propagado pelo senso comum. Nuñez chama o costume dos não indígenas de dar autoria própria para questões já tecidas pelos indígenas de caravela epistêmica. Essa dificuldade em compreender o fim de relacionamento está muito relacionada ao “até que a morte nos separe” e à visão de divórcio como algo antibíblico. Essa mesma concepção desemboca em violências e feminicídios. Desse modo, o fim de um relacionamento ou uma traição pode custar a vida de uma mulher. Para Nuñez o adultério só é considerado “para quem pressupõe que o direito ao próprio corpo deve ser cedido ao cônjuge, de modo que se torne uma ofensa a terceiros a autonomia sobre a própria sexualidade” (Nuñez, 2023, p. 35).

Assim, a própria sexualidade é limitada pelo outro, não só pelo parceiro e pela conjuntura social, mas pelos próprios Código civil e penal, que legislam em função de uma sociedade monogâmica. Por exemplo:

o Código penal, no Título VII, “Dos Crimes contra o casamento”, o artigo 235, sob a denominação legal de “bigamia”, menciona que “é crime contrair novo casamento já sendo casado”. A pena de reclusão pode ser de dois a seis anos. No parágrafo único se diz que “a ação penal depende de queixa do contraente enganado” (Nuñez, 2023, p. 38)

Nesse sentido, o Estado rompe com a laicidade, quando impõe leis que advieram do catolicismo. Esse mesmo catolicismo faz com que as mulheres se sintam na obrigação de se relacionar sexualmente com seus parceiros, sem que haja nenhuma vontade eminente. Do mesmo modo, faz com que elas trabalhem para manter a casa, os filhos e o marido, sem nenhum tipo de remuneração, contribuindo para a sobrecarga e exploração da mulher, principalmente de mulheres pobres e pretas. Diante disso, as pessoas não têm tempo, principalmente as mulheres, vítimas da estrutura misógina, que estabelece o casamento como uma moeda de troca para receber atenção integral da figura feminina. Assim,

O acúmulo de tarefas que o sistema monogâmico, misógino e capitalista atribui às mulheres é o que lhes tira o tempo, não só para ter outros vínculos afetivos-sexuais, mas para ter um espaço o descanso, o lazer, para se dedicar a projetos pessoais, organizações coletivas e assim por diante. Nesse sentido, a não monogamia crítica nos

chama a atenção para a redistribuição das tarefas de maneira coletiva, para que ninguém seja sobrecarregado pela exploração de seu tempo (Nuñez, 2023, p. 65).

Com isso, é fundamental desconfiar da supervalorização de um final feliz conseguido através do casamento, pois é através desse amor romântico que nos são exigidos uma série de trabalhos domésticos. Além disso, muitas vezes há incompatibilidade financeira e as mulheres acabam por adiar sonhos, planos e projetos. O namoro, principalmente quando se trata de um homem cis-hétero, pode ser sinônimo de desgaste e cansaço físico e mental. Por isso, quando há a possibilidade de ter mais de um relacionamento ao mesmo tempo, nessa conjuntura, o termo “não monogamia” causa arrepios. Nesse viés, a não monogamia precisa se aliar à luta anticapitalista, à anti misoginia, à anti-heterocisnormativa, principalmente à anticolonial.

Nuñez afirma que, um dos aprendizados do seu povo, a interdependência, a decolonização precisa ser coletiva e ter em seu centro a luta pelo território. Assim, a autora procura descentralizar a dependência, sendo mais saudável do que não depender de ninguém, pois precisamos uns dos outros. No entanto, quando atribuímos a dependência apenas a uma pessoa, em um amor romântico, existe apenas uma fonte para toda a demanda. Assim, “a terra que, quando abusivamente explorada, se torna estéril, o amor também seca quando se toma dele cada gota” (Nuñez, 2023, p. 114). Como também, o cuidado não pode ser unilateral, ele deve circular, por que todos merecem viver bem, independentemente de sua funcionalidade para os outros. Com isso, “a luta anticolonial nos convida a um comprometimento com todos os seres, cuidando e sendo cuidados, sem que haja um vestibular especista e monogâmico orientando quem merece dignidade” (Nuñez, 2023, p. 117).

Ser mulher é sentir em seus ossos, órgãos e sangue a violência; ser mulher é não ter lugar seguro, é se defender dos olhares, dos toques, até dos pintos. Ser mulher é temer os homens, os homens que ora são médicos, ora chefes, professores, colegas, mas que podem ser padrastos, pais, primos, tios; é temer os desconhecidos e conhecidos. Como também, ser violada é ser silenciada, “justamente nós, que temos grandes e pequenos lábios e uma língua que fica ereta no nosso sexo, somos as caladas” (Brum, 2021, p. 45), porque os homens não podem resistir aos seus instintos de invadir e perfurar, restando para nós, proteger-mo-nos dessa violência. Resta para nós a responsabilidade de estar no lugar errado, com a roupa errada, hora errada, cara errado. Quando a violência não atinge nosso corpo, eles violentam as nossas performances, nossas palavras, rotulam a nossa literatura e arte como “feminina”. Enquanto mulher quilombola, a sua história começa quando 5 milhões de africanos, entre eles seus antepassados, foram arrastados para o Brasil como escravos e, quando no Brasil, diante do horror das correntes, castigos, mortes e senzalas, os homens e mulheres escravizados (as),

fugiam e se embrenhavam nas matas, conhecendo territórios que antes fora somente habitados por indígenas. Com isso, os territórios habitados pelos rebeldes eram chamados de quilombo, não obstante, os rebeldes eram denominados como quilombolas.

Dessa maneira, “NÃO estamos no mesmo barco”. A nossa sociedade se alicerça na desigualdade social, desigualdade essa que influencia diretamente em como a crise planetária atinge a população. Com isso, a responsabilidade do colapso ambiental e climático não pode ser atribuída de forma igualitária a todos os indivíduos, se apenas uma pequena parcela rica e especialmente europeia goza dos recursos espoliados dos países do Sul. Por isso, repetimos “NÃO estamos no mesmo barco”, pois enquanto a maioria possui barcos de papel de qualidade duvidosa, os outros, a minoria, que não ironicamente causou a crise ambiental, possui iates com tecnologia de ponta. Por exemplo, durante a pandemia da covid-19, os povos indígenas foram largados à própria sorte; o desgoverno negou o acesso aos direitos básicos, como proteção, leitos emergenciais e água potável, como também não existiram campanhas de informação nas diferentes línguas indígenas. O vírus foi usado como arma biológica contra os povos originários, levando grandes líderes indígenas, como Aritana Yawalapiti, Paulinho Paiakan e Arujá Juma.

Neste contexto, as primeiras duas perguntas da entrevista ajudaram a construir o perfil das docentes participantes desta tese, identificando-as em relação à idade, cor/raça, identidade de gênero e maternidade. Em relação ao perfil das docentes, a idade variou de quarenta e um a sessenta e nove anos, sendo cinco professoras brancas e três professoras negras, seis professoras declararam ter filhos e todas elas se identificaram heterossexuais (Quadro 10).

Quadro 10- Identificação Pessoal das Docentes da UFS

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	FILHOS (AS)
MARIANA	41 ANOS	NÃO
EUNICE	60 ANOS	SIM
MARIA LÚCIA	69 ANOS	SIM
VERA LÚCIA	53 ANOS	SIM
VALDA	48 ANOS	NÃO DECLARADO
VALDEREZ	49 ANOS	SIM
VIRGÍNIA	44 ANOS	SIM
ANA CELIA	49 ANOS	SIM

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

O quadro apresenta informações básicas sobre a idade e a maternidade das oito docentes participantes da pesquisa. Identificamos que a faixa etária varia entre 41 e 69 anos, o que nos permite perceber a representatividade de gerações distintas dentro do corpo docente da UFS.

Essa diversidade etária nos possibilita compreender diferentes experiências de vida e trajetórias profissionais no contexto da docência e da Educação Ambiental.

No que se refere à maternidade, observamos que a maioria das docentes declarou ter filhos, o que pode influenciar diretamente na forma como conciliam a vida pessoal, as responsabilidades familiares e a prática profissional. Notamos que apenas uma docente declarou não ter filhos e outra optou por não informar, o que evidencia a pluralidade de escolhas e situações pessoais presentes entre as participantes.

De modo geral, entendemos que as docentes se encontram em fases distintas do ciclo de vida e da carreira, o que enriquece a análise da pesquisa ao considerarmos como fatores geracionais e familiares incidem sobre os desafios enfrentados por mulheres docentes em suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

De acordo com os dados pessoais levantados e com relação à faixa etária das docentes, das quais apenas duas de oito professoras têm acima de sessenta anos, nos debruçamos para a realidade da terceira idade, pois essas questões me tocaram logo na qualificação, depois da fala de uma das integrantes da minha banca de qualificação de tese, quando mencionou a importância e a relevância de trazer a escuta e a fala das professoras aposentadas, que ao longo do seu período na universidade incorporaram em sua *práxis* questões socioambientais.

Neste contexto, validamos trazer dados, como, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a expectativa de vida no Brasil, em 2023, foi de 76,4 anos, com as mulheres vivendo, em média, 79,7 anos, e os homens, 73,1 anos (Agência Brasil, 2023). Dessa forma, o aumento da expectativa de vida da população idosa está associado aos aspectos de melhoria de vida, como os avanços da medicina, saneamento básico, práticas de atividade físicas, menor taxa de natalidade, entre outros fatores (Codo, 2012 *apud* Nascimento; Calsa, 2024). Com isso, o envelhecimento populacional pode ser considerado uma das maiores conquistas da sociedade atual (Pereira; Leonardo, 2023). No entanto, muitos obstáculos ainda persistem na vida dos (as) idosos (as), visto que, apesar de conquistas legais, como a gratuidade de transportes, aposentadoria, o atendimento preferencial em filas e a promulgação do Estatuto do Idoso, ainda existem os preconceitos e estereótipos de pessoas fragilizadas, inflexíveis, solitárias e depressivas (Nascimento; Calsa, 2024).

Portanto, a transição para a velhice reverbera nos idosos “um processo de adaptação e reconfiguração psicoemocional” (Pereira; Leonardo, 2023, p. 693), que é contextualizado pelo entendimento das mudanças e desafios psicossociais associados ao envelhecimento e oportunizam novas experiências e aprendizados. Assim, a visão depreciativa da velhice é

internalizada até mesmo por aqueles que estão nessa etapa da vida (Pereira; Leonardo, 2023). A velhice é uma etapa vital do desenvolvimento e não apenas uma fase de declínio na vida, como é visto em uma sociedade que supervaloriza a competitividade, capacidade do trabalho, independência e autonomia funcional. Neste contexto, a sociedade fortalece mitos e crenças sobre a velhice, de forma que não se preparam para as mudanças naturais que ocorrem com a idade mais avançada (Pereira; Leonardo, 2023).

Assim, um(a) idoso(a) cotidianamente passa a ter o lugar cedido, receber desprezo em situações públicas e ser imperceptível sexualmente entre os mais jovens (Nascimento; Calsa, 2024). Desse modo, o ageismo usa desses mitos, crenças e preconceitos para apoiar, de forma implícita e explícita, a discriminação contra os (as) idosos (as), operando numa discriminação velada, discreta ou sistêmica de uma faixa etária, podendo manifestar-se em comportamentos positivos e, de forma predominante, os negativos. Com isso, há uma ambiguidade em relação aos (as) idosos (as), de maneira que muitos os reconhecem como uma figura paternal/maternal, na mesma medida que os consideram incapazes ou inúteis (Viana; Helal, 2023).

Apesar de muitos idosos (as) possuírem estabilidade financeira e profissional, muitos ainda podem buscar por outras realizações, como um propósito, reinvenção profissional, paixões ou *hobbies*. O processo de envelhecimento gera um momento de introspecção profunda e transformação, principalmente para nós mulheres. Com isso, para a mulher de meia idade, esse processo se torna ainda mais complicado, já que existe um padrão de beleza e identidade, relacionado principalmente à jovialidade e a atributos que evidenciam também a fertilidade da mulher. Dessa maneira, esta é subjugada a uma eterna juventude, buscando esconder e mitigar as marcas de sua vivência, lidando com os preconceitos associados ao natural envelhecimento. Como também, há questões que se ligam à mulher nessa fase da vida, como a menopausa, a sua própria percepção sobre a velhice no âmbito social, mudanças no âmbito familiar, aposentadoria, entre outros. Essas mudanças, ora biológicas, ora sociais, agem diretamente na autoestima e no autoamor da mulher (Pereira; Leonardo, 2023).

Dessa forma, quando se trata de docentes idosos (as), o afastamento de seu ambiente de trabalho em decorrência da aposentadoria, se confronta também com os sentimentos de inutilidade, solidão e baixo poder aquisitivo, que apressam ainda mais o processo de envelhecimento social. No entanto, por mais que o trabalho seja uma importante fonte de prazer para os docentes, no próprio ambiente de trabalho, eles sofrem com o preconceito, por serem considerados incapazes devido às debilidades que acompanham o avanço da idade. Desse modo, demonstra-se a importância de políticas institucionais que incentivem o (a) professor (a) idoso (a) a permanecer no mercado de trabalho (Nascimento *et al*, 2016). Além disso, no Brasil,

sabe-se que a desigualdade social alcança níveis significativos, que se entremeiam nas esferas sociais, inclusive no ambiente universitário, e corroboram com as construções sócio-históricas do patriarcado. Dessa maneira, a subalternidade no mercado de trabalho tem as mulheres como foco, principalmente as mulheres negras, assim como, a carreira acadêmica tende a valorizar mais características que são tradicionalmente atribuídas ao homem, como lógica, objetividade, abstração (Ferreira; Teixeira; Ferreira, 2022).

Com isso, a idade, o gênero e a raça marcam o magistério superior, limitando as possibilidades de acesso dos espaços de produção de conhecimento daqueles que são subjugados e marginalizados pelo sistema. Ademais, a idade também parece ser um fator que influencia a representatividade no âmbito acadêmico. Assim, para cada ano adicional, menores seriam as chances e o privilégio de ser homem não branco, mulher branca e não branca em relação ao homem branco. No entanto, quando se compara com homens e mulheres negras, as mulheres brancas possuem mais representatividade, tanto no magistério superior quanto em relação ao nível de escolaridade (Ferreira; Teixeira; Ferreira, 2022). Diante disso, as mulheres não conseguiram alcançar um patamar de igualdade, visto que, mesmo as mulheres ocupando cargos públicos, compartilhando o sustento financeiro da família, ainda continuam exercendo o papel do cuidado. Assim, o trabalho doméstico não partilhado implica menos tempo atribuído para cuidar da própria carreira, lazer e participação política. Essa configuração continua por suprir o patriarcado como um sistema político, que beneficia os homens. Portanto, a dicotomia casa/trabalho, serve justamente para estabelecer o homem como maior provedor da casa e a mulher hierarquicamente abaixo, recebendo menores salários (Antunes; Accorssi, 2019).

A carreira acadêmica é constituída de forma predominante pelo ensino, mas a estrutura da carreira docente do magistério superior, principalmente pelas IES, tem outros pilares, como a pesquisa, extensão, o ensino também da pós-graduação e a orientação, sendo assim, uma carreira multitarefa e com muitas responsabilidades (Viana; Helal, 2023). Além disso, à medida que um (a) professor (a) demonstra competência em seu ofício, maiores são suas demandas provocadas pelo capital científico, sendo contrastantes com outras profissões que quanto maior a sua idade, podem permitir a seleção e redução de atividades (Melo; Serva, 2014 *apud* Viana; Helal, 2023). Diante do exposto, o envelhecimento populacional no Brasil, foi desencadeado por melhorias nas condições de vida, no entanto, os idosos ainda enfrentam preconceitos e estereótipos, que repercutem percepções negativas da velhice.

No ambiente acadêmico, as professoras mais velhas lidam com preconceitos de idade e de gênero, sendo desvalorizadas em áreas científicas dominadas por homens. Como também, a sociedade é moldada por representações sociais, que transmitem uma visão distorcida do

envelhecimento, exaltando a juventude como a fase mais importante da vida. Entretanto, para muitas mulheres, a meia-idade pode representar uma fonte de empoderamento, marcada por autoconfiança, resiliência e autenticidade, que talvez não tenham vivido em momentos com menos experiência. Assim, mesmo diante das pressões culturais, envelhecer pode ser visto não como um declínio, mas como uma contínua jornada de autodescoberta, permitindo reavaliações e redefinições. Por isso, é fundamental que a sociedade valorize e celebre a profundidade e a riqueza que as mulheres na meia-idade trazem (Antunes; Accorsi, 2019).

Partindo desse contexto, outro dado levantado foi a maternidade, na qual seis das oito docentes entrevistadas afirmam ter filho (a). Uma informação para contextualizarmos a maternidade: “olha, não tenha filho. Se você aparecer [com] filho - isso o meu orientador já falecido falou - você vai criar um problema para nós. Esse depoimento foi dado por uma pesquisadora da Embrapa Agroenergia, presente no livro “Mães cientistas” (2023) que traz uma reunião de diversos artigos relacionados a perspectivas e desafios na academia. Partindo desse pressuposto, a maternidade e a docência são duas esferas da vida que, muitas vezes, se entrelaçam de forma complexa e desafiadora. Ser mãe e professora universitária exige um equilíbrio delicado entre as responsabilidades profissionais e pessoais. Compreender como essa dualidade impacta a vida das mulheres docentes, analisando os desafios e as oportunidades presentes nesse contexto, é importante, pois as docentes são obrigadas a desempenhar suas funções de forma satisfatória em todos os âmbitos: pesquisa, ensino e extensão.

Pensar sobre a experiência de ser professora universitária e o impacto da maternidade nesta carreira inclui uma reflexão sobre as razões da maternidade multiplicar as exigências relativas aos cuidados reprodutivos, e sobre como diferentes modos de maternar podem evidenciar relações desiguais (de gênero e raça) ou apontar formas de cuidado compartilhado. A análise espacial da relação maternidade e docência passa por identificar os atravessamentos políticos e culturais desta experiência invisibilizada. (Oliveira, 2023 p. 100)

Dessa forma, é importante também analisar as interseccionalidades presentes nas diversas relações sociais e de gênero para compreender as experiências complexas e variadas das mulheres docentes que são mães. Ao considerar as múltiplas identidades e relações de poder que moldam essas vivências, podemos identificar as desigualdades existentes e desenvolver estratégias para promover a equidade de gênero na academia por mães docentes no magistério superior, uma esfera que ainda hoje apresenta-se como objetivista e que valoriza ainda a figura do homem eurocêntrico e desconsidera as subjetividades do ser mulher e mãe na academia.

Há na ciência uma perspectiva dominante que tende a desqualificar as subjetividades e a invisibilizar temas como os que envolvem maternidade, inequidades de gênero e raça e o bem-estar de mulheres e crianças. Dialogar com epistemologias feministas torna nítido como o caráter masculino da ciência limita nossas práticas de pesquisas.

Harding nos fala de uma “ciência mal conduzida – isto é, uma ciência distorcida pela visão masculina preconcebida na elaboração da problemática, nas teorias, nos conceitos, nos métodos de investigação, nas observações e interpretações dos resultados” (Harding, 1993, p.13). Questionar a ausência de certos temas na ciência é repensar criticamente o que validamos como prática científica (Oliveira, 2023, p. 108).

É indiscutível que a divisão sexual e racial do trabalho sempre coloca a mulher no papel do cuidado, do maternal e do dócil, enquanto aos homens é atribuído o papel de provedor e representante familiar. Evidencia-se, então, que a sociedade patriarcal percebeu e incorporou a ligação entre o cuidado das crianças na educação elementar como uma função perfeita para as mulheres, reforçando os estereótipos de gênero e perpetuando a divisão sexual do trabalho. Desse modo, somente no século XX esse panorama veio a mudar de forma significativa, com a reivindicação mais atenuada por direitos, seguida pela inserção massiva de mulheres no ensino superior. Baltar e Omizzolo (2020) afirmam que a participação feminina na força de trabalho tem crescido de forma gradual, mas consistente, conferindo às mulheres maior autonomia e um papel mais ativo na sociedade. Considerando também as questões relacionadas às mulheres negras, a interseccionalidade se faz importante, visto que esse público sofre ainda mais na sua história de inserção no magistério superior.

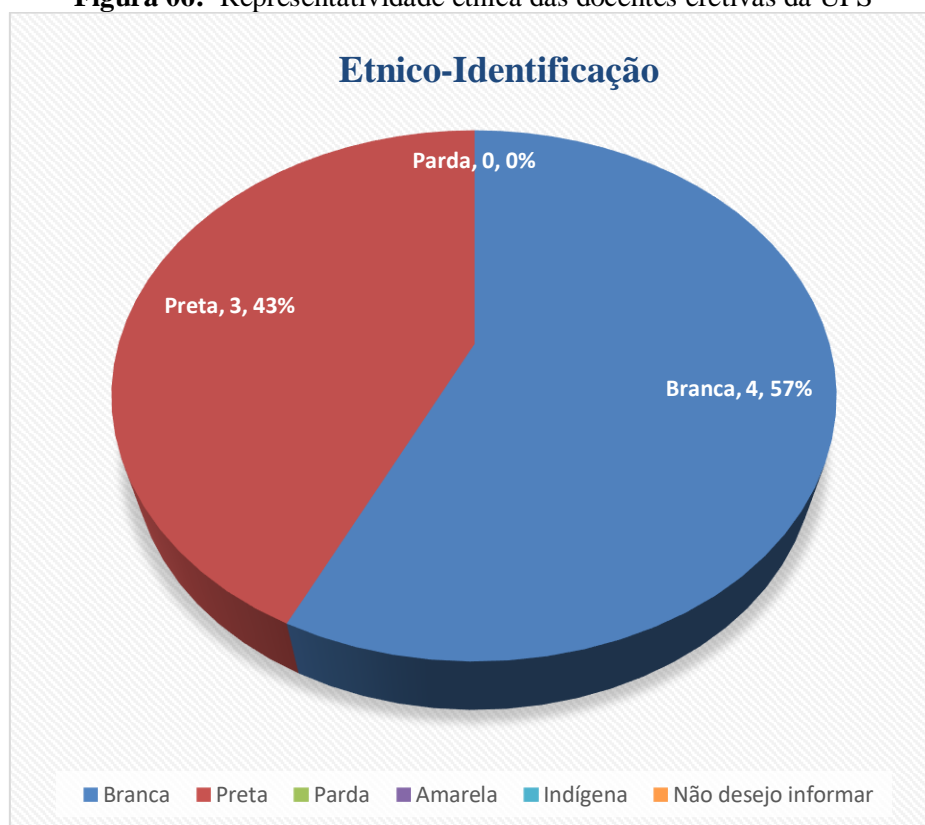
Sendo assim, a partir da contextualização, é possível identificar que as mulheres sempre foram associadas à reprodução e ao cuidado. No entanto, isso foi se modificando à medida que a sociedade se modernizou. Contudo, essas raízes históricas colonialistas, androcêntricas e machistas ainda permeiam diversos setores da sociedade, especialmente a academia, onde as subjetividades e interseccionalidades muitas vezes não são levadas em conta. Isso entra em choque com a realidade atual, em que há uma entrada significativa de mulheres no ensino superior, mas ainda carece de políticas de apoio às mães docentes. Portanto, se estabelece uma dualidade paradoxal que leva muitas vezes à opção por não ser mãe enquanto se estabelece em sua carreira profissional.

Além da maternidade, uma questão foi levantada compreendendo o aspecto racial, que permeia as universidades. De acordo, com a figura 06, o racismo trazido pela colonização resiste, com uma maioria menos significativa de professoras brancas, mas ainda ocupando a maior parte dos lugares principalmente, territórios de poder, mas antes, reitero o primeiro aviso dos povos da floresta, de que eles não cabem na linearidade, por isso a autora começa a escrever sobre a idade. Assim, se a mesma pessoa fosse perguntada sobre a idade com intervalos de tempo, ela lhe daria números diferentes, não necessariamente em ordem crescente, mas sempre de forma coerente. Com isso, as gentes da floresta não veem sentido em datar suas vidas diante da vivência na floresta, da diferença de estações, do ciclo das gentes humanas e não humanas,

que são conectados, já que se alimentam uns dos outros. Os sentimentos, desejos e o que se pode fazer são mais importantes do que a idade.

Como também, para a gente da floresta, o conceito de branco não está associado necessariamente com a cor de pele, e sim ao que Davi Kopenawa Yanomami denomina de “povo da mercadoria” ou “comedores da floresta”, mas a palavra *napẽ* que significa inimigo, estrangeiro, também se confunde com branco, não porque a dividem, mas porque se confundem. Os brancos se sentem universais e criam categoria para classificar os não-brancos, logo a autora usa a denominação “branco” em recusa a esse universalismo, tratando-a pelo que ela é, uma particularidade. Essa visão dualista, onde o ser humano é colocado acima da natureza, é uma das raízes da atual crise ambiental. Assim como as comunidades indígenas acreditam, a Terra é um ser vivo que merece respeito e cuidado, e que os seres humanos têm a responsabilidade de proteger e preservar os recursos naturais para garantir a sobrevivência de todas as formas de vida. Krenak também aponta que a crise ecológica é reflexo de uma crise mais ampla, que envolve o esgotamento dos valores humanos. Para ele, a destruição da natureza é também uma destruição das relações humanas, já que as pessoas passaram a se distanciar umas das outras e a enxergar o mundo de maneira instrumental e utilitarista.

A urgência de repensar o modelo de desenvolvimento é, portanto, central nas reflexões de Krenak, defendendo que é preciso abandonar a ideia de que o progresso econômico e tecnológico é a única via para o bem-estar humano e buscar alternativas que respeitem a Terra e seus ciclos naturais, valorizando o que realmente importa: as relações humanas, a diversidade cultural e a preservação da vida no planeta. A obra sugere que essa sabedoria ancestral é crucial para lidar com os desafios ambientais contemporâneos. Outro ponto central é o respeito à diversidade de formas de vida, um mundo ameaçado pela crise ambiental: esses saberes não estão limitados ao conhecimento técnico, mas incluem uma visão holística, integrando aspectos espirituais, sociais e ecológicos. O ar que respiramos, a água que bebemos e os alimentos que consumimos são todos produtos da inter-relação com o ambiente. No entanto, o modelo econômico atual, baseado na extração de recursos e no consumo exacerbado, ignora essa dependência e acelera a degradação ambiental. Krenak afirma que a crise ecológica é, antes de tudo, uma crise de valores e de visão de mundo, é necessário abandonar a ideia de que somos superiores às demais formas de vida e reconhecer que fazemos parte de um sistema maior e interconectado. Krenak sugere que as pessoas devem cultivar uma sensibilidade maior em relação ao planeta, adotando práticas diárias que estejam em sintonia com uma visão de sustentabilidade e respeito à vida.

Figura 06: Representatividade étnica das docentes efetivas da UFS

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A sociedade contemporânea é marcada por uma diversidade de identidades e experiências que se entrelaçam e influenciam as vivências de indivíduos em diferentes contextos. No campo educacional, compreender a complexidade dessas interações é fundamental para promover uma prática docente inclusiva e equitativa. Dois conceitos centrais para essa compreensão são a cor e a interseccionalidade. A cor é entendida aqui como um marcador social de raça, e a interseccionalidade, uma abordagem teórica que examina como múltiplas identidades se sobrepõem e criam formas únicas de opressão ou privilégio. Ambas são essenciais para analisar as dinâmicas de poder presentes na educação. Em um ranking de posições de gênero e raça, primeiro vêm os homens brancos, seguidos pelos homens negros, depois pelas mulheres brancas, e no fim, pelas mulheres negras, que possuem a menor quantidade de oportunidades durante a vida. Em conformidade com Collins e Bilge (2020), o reconhecimento crescente da desigualdade social global como um fenômeno interseccional, juntamente com a ascensão do movimento de mulheres negras brasileiras em resposta a desafios específicos, como o racismo, o sexismo e a pobreza são ferramentas para análises.

Abordar a interseccionalidade no contexto da docência é importante, não apenas para reconhecer e combater as múltiplas formas de discriminação, mas também para valorizar a diversidade como um recurso pedagógico. A formação de professores, a implementação de

metodologias inclusivas e o desenvolvimento de políticas educacionais sensíveis às questões de raça e outras identidades são passos cruciais para construir um ambiente educacional mais equitativo. O processo de colonização brasileiro, visto por uma perspectiva decolonial e interseccional, revela a complexa dinâmica de poder que moldou a sociedade brasileira, especialmente no que diz respeito à população negra e feminina.

Oliveira e Lucini (2020) afirmam que a colonialidade se estabelece como uma hierarquia política e sociocultural e, mesmo com a independência dos países colonizados, ela continua presente até os dias atuais. A abordagem decolonial propõe a desconstrução das narrativas eurocêntricas que justificaram a colonização e destaca a resistência e a agência dos povos colonizados. No Brasil, a colonização portuguesa impôs uma estrutura social e econômica baseada na exploração e na violência, primeiramente, dos povos tradicionais indígenas e dos africanos escravizados. Quando voltado o cenário para as mulheres, as violências são ainda piores. O tráfico desses, foi central para o desenvolvimento econômico da colônia, resultando em profundas cicatrizes sociais e culturais.

No Brasil e na América Latina, a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas consequências (Carneiro, 2019 p. 313).

A cor, no contexto social, vai além da mera percepção visual e se refere à construção social da raça. No Brasil, por exemplo, as categorias de cor são utilizadas para marcar diferenças raciais, hierarquias, sociais e de gênero. O racismo é uma forma de discriminação baseada na cor da pele e em características fenotípicas, que resultam em desigualdades estruturais em diversas esferas da vida, incluindo a educação. A inserção do conceito de interseccionalidade, por volta de 1989, se deu pela defensora dos direitos civis, Crenshaw, que estuda o campo da teoria crítica racial, uma área de estudo que analisa o racismo como algo naturalizado por meio de instituições e leis, e não apenas como ações isoladas de indivíduos. A interseccionalidade examina como diferentes identidades – raça, gênero, classe, e orientação sexual – se sobrepõem e criam formas únicas de opressão ou privilégio. Por exemplo, uma mulher negra pode enfrentar discriminação tanto por sua raça quanto por seu gênero e essas experiências não podem ser entendidas separadamente.

De acordo com Silva (2019), de 2.785 professores da Universidade Federal de Brasília (UNB), o perfil racial da docência no ensino superior revelou que 7% eram mulheres negras (pretas e pardas), 9,8% eram homens negros (pretos e pardas), 28% eram mulheres brancas e

32% eram homens brancos. Mulheres negras frequentemente enfrentam preconceitos no processo de contratação e promoção dentro das instituições acadêmicas. A interseccionalidade do racismo e do sexismo pode resultar em menos oportunidades de avanço na carreira em comparação com seus colegas brancos e do sexo masculino. O trabalho de mulheres negras na academia é frequentemente subestimado ou ignorado, levando-as a se esforçarem mais para obter o mesmo reconhecimento que seus pares, enfrentando barreiras adicionais para publicar pesquisas e obter financiamento. Essas subjetividades, muitas vezes não reconhecidas na academia objetivista, podem afetar seu tempo e capacidade de se dedicar à pesquisa e à progressão na carreira.

Segundo Baião (2021), "se eles fazem mil, temos de fazer mil e um". Referiu o pronome "eles" ao mundo dos homens brancos e da supremacia branca. Ainda em conformidade com Baião e Dias (2024), o marcador social da docente com características "maternas" resultou na ocultação e segregação de muitas mulheres, não apenas no âmbito social e político, mas também como participantes ativas na Ciência. Ou seja, para que as mulheres, em especial as de cor, sejam reconhecidas no campo da docência e desvinculadas do papel de cuidado maternal, é necessário fazer muito mais do que os colegas brancos. Por exemplo, esse fazer no campo da docência pode ser relacionado com o devido reconhecimento na publicação de artigos, promoção de eventos de extensão, participação em congressos entre outros.

A Lei de Cotas (Lei 12.711 de 2012), que reserva, no mínimo, 50% das vagas em universidades e institutos federais para estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, tem aproximadamente 12 anos que foi implementada e se torna um exemplo de política pública, na qual, tenta inserir nas Instituições de Ensino Superior (IES) e demais processos seletivos pessoas pretas, pardas, PcD. Conforme, Eugênio e Silva (2022), junto ao racismo estrutural preexistente, o corpo da mulher preta sofre violências institucionais conforme a tonalidade da sua pele; quanto mais preta, mais violência. Menezes (2023) fala, ainda, que "a hierarquização em segmentações de tonalidade da cor da pele no Brasil influencia na aceitação ou negação em determinados postos de trabalho e no acesso à educação".

Portanto, para superar o marco da invisibilidade imposto às mulheres, especialmente às mulheres negras, no campo acadêmico, é imperativo adotar práticas que garantam a equidade de oportunidades e visibilidade. Além disso, é crucial que as instituições acadêmicas revisem suas políticas e estruturas para incluir uma perspectiva mais inclusiva, reconhecendo e compensando adequadamente a contribuição das mulheres de cor. Medidas como a implementação de programas de formação para lideranças acadêmicas, a promoção de uma

representatividade adequada em comitês e conselhos, e a realização de eventos focados na visibilidade e valorização de pesquisas realizadas por essas mulheres são passos fundamentais para garantir uma verdadeira equidade no campo acadêmico.

A interseccionalidade revela a complexidade das dinâmicas de opressão enfrentadas por docentes de cor na educação. A integração dos conceitos de cor e interseccionalidade é crucial para entender como a diversidade de raça, gênero e outras identidades produzem experiências únicas de privilégio e discriminação. A presença de barreiras estruturais e a persistência de preconceitos dissimulados impactam negativamente a trajetória acadêmica e profissional das mulheres negras, que frequentemente enfrentam desafios adicionais para obter reconhecimento e avanço. Para uma educação verdadeiramente inclusiva, é essencial que as instituições acadêmicas implementem estratégias que promovam equidade, garantam visibilidade e ofereçam suporte contínuo às docentes e discentes negras, integrando uma perspectiva interseccional em todas as suas políticas e práticas.

Dessa forma, sobressaem-se os valores do patriarcado branco capitalista imperialista e, com isso:

os professores e professoras, que em geral tinham a pele clara (já que esses eram os indivíduos que a hierarquia do tom de pele permitia ascender e receber formação superior), expressavam seu favoritismo, demonstrando respeito e consideração por estudantes de pele mais clara (Hooks, 2021, p.31).

Segundo Hooks (2021), essa postura reforçava ainda mais a estrutura racista, sendo essa, uma realidade ambígua, visto que, esses (as) professores (as) ensinavam sobre o processo de escravização, sua crueldade, as injustiças enraizadas e movimentos de resistência e rebelião que emergiram contra ele. Assim, por meio da institucionalização dos estudos negros, o pensamento hegemônico pode ser desafiado libertando-se da asfixia causada pelo domínio branco e rico. Com o sucesso do movimento antirracista, o movimento feminista também ganhou força. As mulheres compreenderam que sua entrada nas escolas e universidades também seriam um desafio diante de uma sociedade patriarcal. No entanto, o movimento feminista, por ser majoritariamente branco, foi o mais imediatamente beneficiado pelas políticas de ação afirmativas, já que tinha mais vantagem para ingressar na academia, devido ao seu privilégio de classe e boa formação educacional.

Essa inclusão fez com que o poder e privilégio branco fosse ainda mais fortificado. Assim, os homens podiam posar-se de preocupados com a discriminação, sem realmente incluir as pessoas pretas ou demais grupos de pessoas de cor no ambiente acadêmico. O movimento feminista tornou-se ainda mais radical, exigindo a mudança no currículo acadêmico, para que os preconceitos com o gênero não fossem reforçados por ele. Essa reivindicação trouxe também

o resgate de escritoras negras acadêmicas, portanto, a luta feminista subsidiada também pelo privilégio branco. Assim, muitas indagações dos estudos negros foram abordadas em paralelo aos estudos feministas, quando as mulheres negras, mulheres de cor e mulheres brancas, aliadas à luta antirracista, trouxeram a discussão de raça para o pensamento feminista.

Queria ensinar sobre o ensino, sobre como o ambiente de sala de aula pode ser um lugar onde nós todos aprendemos a prática da liberdade. Ensinar e aprender no caminho da justiça, da paz e do amor, da criação e da manutenção de uma comunidade acadêmica e/ou intelectual se tornaram metas profissionais que eu queria perseguir (Hooks, 2021, p. 60).

Segundo Hooks (2021), os professores podem constituir grupos relutantes, quando se trata de reconhecer a supremacia branca e como ela influencia a cultura e processo de aprendizado. O processo de conscientização consiste muito em compreender como o racismo se dá no dia a dia, de forma que as pessoas saiam do estado de negação e reconheçam que ações e pensamentos racistas ainda se estabelecem na nossa cultura. Dessa forma, pessoas brancas, ao saírem do estado de negação, percebem que a supremacia branca as impedia sequer de pensar sobre questões raciais, por se sentirem superiores a esse tipo de discussão. Além disso, essas mesmas pessoas têm conhecimento sobre políticas de raça e racismo, mas preferem fingir inocência, forçando vulnerabilidade. Do mesmo modo, quando acadêmicos pretos pensam e escrevem sobre raça, são vistos como vitimistas pela lente da supremacia branca, enquanto brancos que se dedicam a esse estudo são tidos como superiores, aliados da causa antirracista. E, assim, seguem ganhando dinheiro e prestígio, vistos “como patronos, como seres civilizados superiores” (Hooks, 2021, p. 67).

As pessoas pretas que falam sobre racismo são estereotipadas e excluídas, tendo como companheiro fiel o sentimento de impotência, diante da apatia daqueles que controlam o discurso público. Bell Hooks opta por utilizar “supremacia branca”, pois este termo se torna mais abrangente que o termo “racismo” para determinar aqueles que o disseminam, sendo que tanto pessoas brancas como pessoas de cor podem perpetuar pensamentos racistas. A sociedade diz recriminar veementemente o racismo e discriminação racial, mas há uma lacuna entre o discurso e prática; há uma aceitação de discursos críticos escritos sobre o racismo, porque estes são lidos por aqueles que têm um mínimo privilégio educacional, enquanto sair destes discursos para ações práticas se tornam mais difíceis. Assim, “em uma cultura de dominação, quase todo mundo reproduz comportamentos que contradizem suas crenças e valores” (Hooks, 2021, p. 70), sendo crenças e pressupostos supremacistas brancos menos extremos, que se misturam na população e permanecem diariamente.

Toda pessoa negra e de cor também é conivente com o sistema, porque são produtos da

mesma cultura, produtos da socialização e aculturação considerada normal. Com isso, “ao cultivar a consciência e a descolonização do pensamento, conseguimos as ferramentas para romper com o modelo dominador da sociabilidade humana e do desejo de imaginar novas e diferentes formas de as pessoas se unirem” (Hooks, 2021, p. 78). Para Martin Luther King, uma comunidade amorosa poderia ser estabelecida, de acordo com a humanidade compartilhada. No entanto, segundo hooks, antes de ele ser assassinado, ele começara a perceber que, para desaprender a ser racista, era necessário a mudança de comportamento e ação. Dessa forma, “construir comunidade exige uma consciência vigilante do trabalho que precisamos fazer continuamente para enfraquecer toda socialização que nos leva a ter um comportamento que perpetua a dominação” (Hooks, 2021, p. 78). Apesar de haver um *corpus* que contextualiza o racismo e sua dinâmica, somente a teoria não leva a sociedade a fundar uma comunidade amorosa, mas quando a teoria é aplicada à vida de forma concreta ao cotidiano, a prática da transformação antirracista é ampliada e aprofundada. Por isso,

precisamos aprender com as pessoas que sabem, porque elas têm vivido uma vida antirracista, o que todo mundo pode fazer para descolonizar a mente, para manter a consciência, mudar o comportamento e criar uma comunidade amorosa (Hooks, 2021, p. 84).

Mesmo com o fim da segregação, as pessoas continuavam separadas pelos pressupostos da supremacia branca. Mesmo com o seu fim legal, ela permaneceu “na mente e no coração das pessoas brancas” (Hooks, 2021, p. 107). Com isso, as pessoas brancas que ativamente escolhem ser antirracistas devem ser vistas através de olhos compreensíveis, porque se trata de um ato heróico. Para além disso, quando damos abertura para outro tipo de discurso, que pessoas brancas são genuinamente racistas, reforçamos ainda mais a supremacia branca. Dessa forma,

Se é incontestável que qualquer cidadão desta nação, branco ou negro, nasce em uma sociedade racista que busca nos socializar, a partir do momento em que nascemos, para aceitarmos os princípios da supremacia branca também é verdade que podemos escolher resistir a essa socialização. Crianças fazem isso todos os dias. Bebês que encaram maravilhados a pessoa que está cuidando deles, sem se importar se ela é branca ou negra, já estão ativamente resistindo a essa socialização racista. Se qualquer um de nós vai se tornar racista ou não, é uma escolha nossa (Hooks, 2021, p. 108).

As mulheres andam em constante competição devido ao sexismo, quando o fator cor também faz parte da equação, essa competição torna-se ainda mais intensa. No entanto,

mulheres brancas antirracistas não sentem medo de se envolver nas críticas feitas por mulheres negras e de cor, pois mulheres brancas basicamente entendem que, enquanto temermos enfrentar nossas diferenças e evitarmos conflito, não alcançaremos o espaço verdadeiro da solidariedade e da sororidade (Hooks, 2021, p. 113).

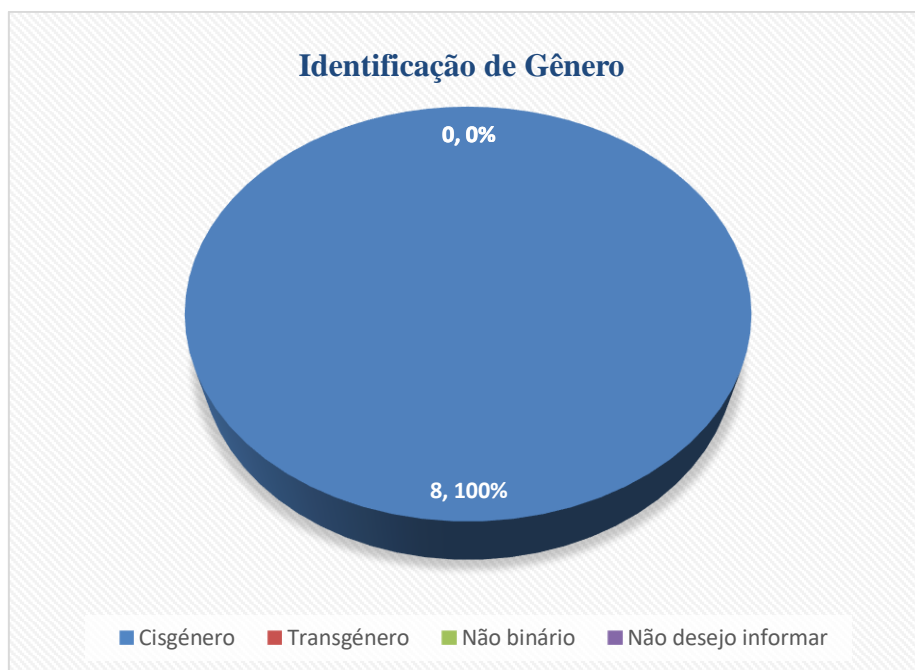
Além disso, pessoas que são genuinamente antirracistas, apesar de escutar e aprender com as críticas de pessoas de cor, reconhecem que sua resistência não precisa ser aprovada ou

desaprovada, mas sim, que ela precisa ser constante e sustentada para que torne o fim do racismo, realidade. Desse modo, ser e viver de forma consciente, assim como desenvolver uma autoestima saudável em estudantes de cor, só é possível através de uma educação libertadora. Como também, quando grupos subordinados a algum tipo de opressão e formam comunidades com pessoas semelhantes, atribuindo crenças e noções negativas sobre os dominadores, reforçam ainda mais esse poder dominante. Isso porque, não conseguem ver nas opressões algo “positivo que poderia ser catalisador de mudança” (Hooks, 2021, p. 129). Essa demonização mantém o sistema dominante. Assim, quando os grupos oprimidos reverberam o conhecimento, compartilhando-o, esse sistema também é abalado. A ideia de que não cabe aos grupos subordinados ensinar os grupos dominantes a se transformar, torna-se prejudicial, pois temos que estar dispostos a ensinar como fazer a transição de um modelo de sociedade de dominação para o de parceria.

O processo de acabar com o racismo, em pensamento e em ação, é sempre um empreendimento mútuo. Todo o nosso poder está em entender quando devemos aprender. Pessoas brancas que esperam que pessoas de cor façam todo o trabalho por elas, que desenhemos o mapa e as carreguemos nas costas pelo caminho que leva ao fim do racismo, ainda estão encenando o paradigma servo/servido (Hooks, 2021, p. 135).

Para ensinar com amor, a autora fala sobre o tabu que é amar os (as) seus (suas) estudantes. Assim, ela destaca que durante sua trajetória muitas vezes foi solicitado que ela tivesse menos paixão e mais objetividade. No entanto, os professores, que tanto valorizavam a objetividade, não possuíam habilidades básicas de comunicação. Do mesmo modo, a espiritualidade também desempenha um papel na educação, em função de uma recuperação política de pessoas colonizadas e oprimidas, sabendo que espiritualidade não é religião, estando muito mais relacionada com o amor, paciência, tolerância, contentamento, entre outros fatores. Diante desse contexto, outra questão que levantamos foi com relação ao gênero, como caracterizado na figura 07, onde as oito docentes se identificam como cisgênero, heterossexual.

Figura 07: Identidade de gênero das docentes efetivas da UFS



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O gênero é um conceito que desmitifica características inerentes ao sexo biológico, visto que a identidade de gênero é moldada através de um processo educacional. Assim sendo, construções e expressões do masculino e feminino, variam de acordo com a sociedade e o tempo e sem um significado fixo, significado este, que pode ser alvo de pauta e disputa política (Carvalho, 2004 *apud* Cruz; Barreto; Dazzani, 2020). Assim, a identidade de gênero é a performance, atitudes teatrais representando um conjunto de características adquiridas no convívio social, que se baseiam em interesses heteronormativos (Butler, 2003 *apud* Cruz; Barreto; Dazzani, 2020). Desse modo, o dualismo feminino/masculino se trata de uma norma aplicada no âmbito social, que é implícita, mas que resulta em efeitos preconceituosos e dramáticos (Butler, 2003 *apud* Reis; Castro, 2019).

Nesse ínterim, a feminilidade e o ser mulher advém de uma construção social, que historicamente favorecem majoritariamente a sociedade patriarcal, imputando à mulher a subordinação do trabalho do lar, cuidados com os filhos e marido (Beauvoir, 1960 *apud* Cruz; Barreto; Dazzani, 2020); enquanto os homens se alicerçam como provedores da casa, fortes, viris, superiores, indivíduos que naturalmente merecem respeito e obediência (Cruz; Barreto; Dazzani, 2020). Os estudos de gênero se tornam fundamentais para compreender a divisão sexual de trabalho, desembocando também na afetividade e saúde mental (Souza; Machado, 2021).

Desse modo, o “cuidar” a casa, das crianças, maridos ou dos próprios pais se tornam tarefas ligadas à subalternidade e logo são associadas à submissão e desempenhadas,

primeiramente, por escravizados(as) e, posteriormente, por mulheres negras, ao decorrer da história (Hirata, 2011 *apud* Souza; Machado, 2021). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as mulheres dedicam na semana em média cerca de 8,2 horas a mais que os homens para as tarefas domésticas e para o ato de cuidar (Souza; Machado, 2021). Além disso, desagregando por região, na Região Nordeste há ainda mais desigualdade na divisão do trabalho, com mulheres se dedicando até 19 horas semanais, representando 80% a mais que os homens (IBGE, 2018 *apud* Machado; Almeida, 2021).

Dessa maneira, as mulheres planejam e gerenciam a dinâmica da casa e do cotidiano, suprimindo também as necessidades de cada membro da família. O trabalho doméstico foi contornado de forma que se tornasse um atributo feminino, algo natural, visando a obtenção desses serviços sem a devida remuneração (Frederici, 2011 *apud* Souza; Machado, 2021). Dessa forma, o espaço doméstico pode representar um espaço de opressão, de desgaste físico e mental e de desequilíbrio entre vida pessoal e profissional, em função de um bem-estar familiar (Souza; Machado, 2021). De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), as mulheres possuem maiores obstáculos para se inserir no mercado de trabalho, visto que, as chances e qualidade de emprego (valorização social) também são menores (OIT, 2018 *apud* Machado; Almeida, 2021).

Do mesmo modo, o IBGE evidenciou, através do Conjunto Mínimo de Indicadores de Gênero (CMIG), que as desigualdades econômicas entre gêneros ainda persistem. As oportunidades, acessos e participações nos postos de emprego distanciam a sociedade da igualdade de gênero, ficando ainda mais crítico quando se intersecciona raça/etnia e regionalidade. Com isso, o Relatório de Desigualdade de Gênero de 2018, do Fórum Ecomundial, denuncia que, dos 149 países avaliados, o Brasil se insere na 95ª posição no índice global de disparidade de gênero e, em relação à equidade salarial, ocupa a 132ª posição (WEFORUM, 2018 *apud* Machado; Almeida, 2021).

Embora os homens não liderem em relação à formação no ensino superior, esses possuem muito mais conquistas e empregabilidade (Machado; Almeida, 2021). Com base no censo de 2000, as mulheres são maioria na docência, no entanto, ocupam, em suma, a educação infantil, principalmente as mulheres pretas (Teixeira, 2006 *apud* Machado; Almeida, 2021). Em contrapartida, as mulheres e homens pretos que possuem doutorado têm muito menos representatividade na academia. Já os homens brancos são os que possuem mais representatividade (Barsted; Pitanguy, 2011 *apud* Machado; Almeida, 2021). Diante dessa discussão, foi possível evidenciar que existe uma hegemonia feminina na formação da graduação e pós-graduação. Entretanto, os caminhos para conseguir se estabelecer no mercado

de trabalho são coloniais e conservadores, sendo fundamental a presença de políticas públicas que insiram a mulher no mercado de trabalho de forma mais efetiva. Assim como, profissões que estão ligadas ao cuidado, são ocupadas esmagadoramente por mulheres, sejam mais valorizadas (Machado; Almeida, 2021).

Além disso, as professoras pesquisadoras entrevistadas atuam nos cursos de Química, Pedagogia e, de forma mais predominantemente, no curso de Geografia, com cinco docentes. No curso de licenciatura em Geografia, o tempo de atuação como docentes inseridas em uma *práxis* socioambiental variou de cinco anos a dezoito anos; das oito docentes entrevistadas, cinco estão vinculadas à pós-graduação e o tempo de experiência como orientadora em pesquisas de perspectiva socioambiental variou de sete anos a dezoito anos, como ilustrados no quadro 11 a seguir (Quadro 11).

Quadro 11- Identificação profissional das docentes da UFS

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO INICIAL	TEMPO DE DOCÊNCIA NA GRADUAÇÃO DA UFS INSERIDAS NA PERSPECTIVA SOCIOAMBIENTAL	VINCULADA A PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO ORIENTADORA EM PESQUISAS DE PERSPECTIVA SOCIOAMBIENTAL
MARIANA	PEDAGOGIA	5 ANOS	NÃO	12 ANOS
EUNICE	PEDAGOGIA	10 ANOS	SIM	13 ANOS
MARIA LÚCIA	GEOGRAFIA	14 ANOS	SIM	7 ANOS
VERA LUCIA	QUÍMICA	18 ANOS	SIM	NÃO DECLARADO
VALDA	GEOGRAFIA	18 ANOS	SIM	18 ANOS
VALDEREZ	GEOGRAFIA	11 ANOS	SIM	8 A 9 ANOS
VIRGÍNIA	GEOGRAFIA	8 ANOS	NÃO	10 ANOS
ANA CELIA	GEOGRAFIA	11 ANOS	NÃO	14 ANOS

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Diante das informações obtidas por meio de entrevista contidas no quadro 11, iremos discutir sobre a formação docente, diante de cursos que formam professores (as) em uma sociedade que desvaloriza avidamente a profissão docente, imputando-lhe, muitas vezes, apenas o papel de detentor do conhecimento (Pimenta, 1999), desumanizando os (as) licenciandos (as) e professores (as). Esses fatos contribuem com uma pedagogia que oprime, quando se deveria libertar (Freire, 1987). Ainda sobre os ensinamentos de Paulo Freire: “a dignidade de existir, o direito de aprender, o amor que só expande a vida e faz de nós um projeto grandioso que sempre pode ser reimaginado” (Amaral, 2025, p. 57). Assim, cabe refletir-se sobre a importância da formação docente inicial, tanto quanto a continuada, na constituição de cidadãos (ãs) e no embate das desigualdades socioeducacionais.

Do mesmo modo, cabe-se pensar em como as ementas curriculares envolvem essa conjuntura e geram crises de identidades nos (as) profissionais da educação. Visto que, segundo Arroyo, estas modificam a preparação de aulas e a forma de ensino em função de políticas neoliberais que supervalorizam o domínio de competências, avaliações e classificações através dos resultados dos (as) estudantes e mestres (as). Além disso, as formações docentes assumem um papel colonizador do conhecimento eurocêntrico, desembocando na hegemonia no controle do que ensinar, avaliar e de como desenvolver a prática pedagógica, ou seja, atua diretamente na identidade profissional (Poso; Monteiro, 2021).

Sabe-se que a qualidade da oferta educativa é diretamente proporcional à qualidade da própria formação dos (as) professores (as) e da sua valorização, logo a formação inicial precisa ser consistente e a formação continuada deve ser diversa e crítica. No entanto, a formação inicial, ofertada pelos cursos de licenciatura, possui currículo e atividades de estágios deslocados do contexto crítico da realidade; já a formação continuada é pouco eficiente na transformação da prática docente, sendo cursos de suplência ou atualização dos conteúdos de ensino, e isso torna o ato de educar não contextual, não crítico e não transformador perante uma educação colonial que ainda se fortalece, diante de mais de 500 anos de colonização.

Dessa forma, para trilhar caminhos mais críticos na formação de professores (as), cabe a reflexão e constituição de identidade docente (Pimenta, 1999). A constituição dessa identidade não pode seguir o mesmo *modus operandi* de um Brasil colônia, não pode ignorar a existência de negros (as), pardos (as) e indígenas, promovendo sua aculturação e supervalorizando uma cultura branca, rica, heterossexual e discriminatória. Por isso, a construção de uma identidade não só deve ser inclusiva, como deve ser decolonial em relação ao poder, ao ser e o saber, através da criticidade em lidar com a colonialidade e suas reverberações (Munsberg; Fuchs; Silva, 2019). Desse modo, a pedagogia decolonial surge para ressignificar o lugar daqueles que foram mantidos sob o punho da opressão: os (as) indígenas, negros (as), pardos (as) e a comunidade LGBTQIAP+. A decolonialidade compromete-se com seres humanos, atuando nos âmbitos e espaços em que a hegemonia e heteronormatividade ainda se disseminam, tentando derrubar o alicerce que ampara a violência, preconceito e discriminação (Guida; Silva; Nantes, 2021).

A licenciatura deve desenvolver conhecimento, habilidades, atitudes e valores que possibilitem a construção da *práxis* docente de acordo com os desafios e as necessidades do meio social e ambiental, instigando a investigação de sua própria prática, renovando-se e construindo continuamente a própria identidade. Assim, o ato de educar deve ser humanizador, deve “tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo

adiante” (Pimenta, 1999, p. 23) através do trabalho coletivo e interdisciplinar entre professores (as) e estudantes com o conhecimento, de maneira crítica e transformadora (Pimenta, 1999). É perceptível que a ação pedagógica é influenciada por uma pluralidade de valores, crenças, ideais e situações, tornando ilusória qualquer tentativa de controle sobre sua natureza, devido à complexidade do processo ensino-aprendizagem (Nóvoa, 1954). Por isso, é essencial considerar o pluralismo em sua formação, incluindo a pluralidade social, econômica e cultural, para que a formação de futuros (as) professores (as) seja realmente condizente com a realidade desigual e desumana.

A construção de uma política integrada e coerente de formação de professores (as) assenta-se em determinadas bases principais: pensar na formação docente com a mesma seriedade de qualquer outra formação formal, uma formação que necessita ser realizada em um lugar institucional crítico e reflexivo. Além disso, a formação de professores (as) precisa perpassar para além dos muros que circundam as universidades para que os (as) futuros (as) professores (as) tenham vivências de sua prática profissional. Dessa forma, “a chave para a mudança da formação de professores está na criação de um ambiente escolar estimulante e inovador, o que só será possível através de uma ligação forte entre a Universidade e as redes escolares (Boto, 2019, p.20)”.

O Estado deve organizar e formular os objetivos a serem alcançados de forma mais justa e equitativa. Cabe aos (às) professores (as) e à gestão educacional a organização dos programas dos cursos, isto é, a seleção das matérias, a concretização dos exemplos, a escolha dos métodos e processos adequados para atingir os fins estabelecidos. Isso porque eles são os seres atuantes dentro da educação e compreendem seus reais desafios e limitações. A partir desse pensamento, é notável que, desde os primórdios da educação, o Estado tenta exercer controle tanto sobre os (as) professores (as) quanto sobre as instituições educacionais. Portanto, é imperativo que as políticas educacionais e as práticas curriculares sejam reavaliadas e ajustadas para apoiar e valorizar os (as) professores (as), promovendo uma educação que verdadeiramente emancipe e prepare os indivíduos para contribuir de maneira significativa e amorosa diante de sua vida e para a sociedade. Somente assim será possível construir um sistema educacional que não apenas transmita conhecimento, mas que também humanize e transforme a sociedade, tornando-a mais justa e equitativa.

Na categoria de ecofeminismo, enquadramos a subjetividade da mulher como educadora ambiental e os impasses que permeiam a jornada acadêmica feminina. Desse modo, para a docente Mariana, quando perguntada sobre essas subjetividades, evidencia-se em sua

fala a estrutura androcêntrica da sociedade, que consequentemente reflete na comunidade acadêmica, como veremos no trecho, a seguir:

as estruturas conceituais, elas são opressoras. Então, se a gente tem uma grande estrutura dentro e fora da universidade, a gente estrutura aí o que acontece? Como elas são machistas, 'to' falando opressoras, mas é no sentido de "machista". A gente percebe assim, que 'pra' ser pesquisadora destaque da Universidade Federal de Sergipe, eu não sou suficiente. Porém, 'pra' ser professora, eu sou, porque nós somos a maioria. As mulheres são maioria dentro da sala de aula. Porquê? Porque a sala de aula, a profissão professora, a partir do momento que ela foi ocupada pelas mulheres, ela foi ocupada porque esteve associada a doçura, a fragilidade e a meiguice, que são características patriarcais da concepção, do que? De mãe. (...) O cuidado, ele é generificado. Então, o cuidado do lar, o cuidado dos filhos, o cuidado dos pais que estão doentes, e todo esse tempo, ele não é contabilizado. Então, claro que a gente vai escrever menos artigos, claro que a gente vai produzir menos, claro que a gente vai ter menos orientanda, claro que a gente vai, por exemplo, concorrer a menos editais, sei lá, internacionais de cooperação internacional, porque essa concepção generalizada de que o cuidado é atributo exclusivo da mulher não é levado em consideração [...]. Então, assim, eu vejo que as mulheres, elas têm, né, o protagonismo docente, não na pesquisa (Mariana).

Iniciamos com a fala da docente Mariana, um discurso tocante e sensível diante das opressões por quais as mulheres são acometidas no nosso ambiente pessoal, social e profissional, acerca de uma sociedade machista e patriarcal, na qual a constituição dos (as) indivíduos é alicerçada por cobranças culturais, sendo necessário que haja um pertencimento a diversas categorias, como faixa etária, raça, etnia ou gênero (Reis; Castro, 2019). O gênero é um conceito que desmitifica o ser homem e o ser mulher como características inerentes ao sexo biológico, visto que a identidade de gênero é moldada através de um processo educacional. Assim sendo, construções e expressões do masculino e feminino que variam de acordo com a sociedade e o tempo e sem um significado fixo, significado este, que pode ser alvo de pauta e disputa política (Carvalho, 2004 *apud* Cruz; Barreto; Dazzani, 2020).

Dessa maneira, é perceptível que as mulheres não conseguem alcançar um patamar de igualdade tão pouco de equidade, visto que, mesmo as mulheres ocupando cargos públicos, compartilham o sustento financeiro da família, mas continuam exercendo o papel do cuidado do lar. Assim, com o trabalho doméstico não partilhado, sobra menos tempo para cuidar da própria carreira, para lazer e participação política. Essa configuração continua por suprir o patriarcado como um sistema político, que beneficia somente os homens ricos, brancos e heterossexuais. Portanto, a dicotomia casa/trabalho, serve justamente para estabelecer *o homem* como maior provedor da casa e a mulher hierarquicamente abaixo, recebendo menores salários (Antunes; Accorssi, 2019). Apesar de as mulheres serem maioria na profissionalização na educação superior em cursos de licenciatura, são menores nas posições de prestígio social, sendo que os homens não lideram, mas possuem muito mais conquistas e empregabilidade em

cargos de poder. Com base no censo de 2000, as mulheres são maioria na docência, no entanto, ocupam em suma a Educação Básica, principalmente as mulheres pretas (Teixeira, 2006 *apud* Machado; Almeida, 2021).

Caminhando para outras subjetividades, a professora pesquisadora Eunice define que ser mulher é uma ousadia; é um ato de resistência onde o machismo está presente, e que nos dizem os lugares que podemos ocupar, para sobreviver:

a gente vai vivendo, vai conduzindo alguns enlaces com a própria vida, a vida ser mãe, ser mulher, ser professora, ser dona de casa, ser doméstica, ser pesquisadora, ser escritora, ser isso, ser aquilo. Vai sendo dosado, por que a gente vai dizendo eu tenho potencialidade? Eu tenho capacidade? Eu posso fazer? Eu não posso fazer? [...] Porque você também não pode, é... dizer agora eu sou só isso, entende? e isso não é só para a mulher, isso também é para o homem. Então essas coisas da humanidade, da humanização do homem enquanto humano, eu não “to” falando de sexo, eu “tô” falando humano, precisa colocar em... colocar na essência da sua vida essa humanização, saber em que medida vai dosar (Eunice).

Eu sou suficiente? Eu tenho capacidade? Eu posso fazer? Chamaram-nos à atenção esses trechos tanto da docente Mariana quanto da docente Eunice, em relação aos lugares onde o patriarcalismo, machismo, misoginia, racismo nos cobram, nos roubam, e nos silenciam; onde muitas das vezes nos perguntamos se somos mesmo capazes, não capacidade de produtividade capitalista, mas de dignidade, de entendermos que merecemos viver uma vida digna e um bem viver pessoal e social. *Somos suficientes, somos capazes e podemos fazer tudo que desejarmos*, por mais que sempre nos digam o contrário (e por vezes infelizmente acreditamos). No caso da mesma professora, Eunice, ela relata nunca ter sofrido preconceito, quando considerado seu gênero.

Em hipótese nenhuma, nunca, nunca passei por nenhum tipo de impasse, só porque eu sou mulher, sabe? Até porque eu não... eu não penso... eu não enxergo essas coisas de uma política de impasse, de uma política porque eu sou mulher ou porque eu deixei de ser uma mulher, nunca percebi, nunca senti isso com a minha própria existência, nunca, “tendeu”? Dentro da Universidade não (Eunice).

Bell Hooks (2020), no campo da educação, cujas ideias são guiadas pelo conceito de "educação como prática de liberdade", uma abordagem inspirada em Paulo Freire, na qual a educação precisa ser um processo emancipador e de constante reflexão crítica. Trazemos Hooks, para abordar no campo educacional as nossas vivências dentro de uma pedagogia engajada, partindo do reconhecimento de que tantos professores (as) quanto estudantes, assim como qualquer pessoa presente no ambiente escolar, são sujeitos completos, com experiências e vozes que devem ser ouvidas e respeitadas com base no pensamento crítico em sua complexidade, refletindo sobre o que ocorreu, por que ocorreu e quais são suas implicações, enfatizando que esse processo não é finito. É um aprendizado contínuo e interativo, que exige

compromisso por parte dos (as) educadores (as) em incentivar práticas reflexivas ao longo do tempo. Em termos mais simples, o pensamento crítico envolve primeiro descobrir o “quem”, “o quê”, “o quando”, o “onde” e o “como” das coisas — descobrir respostas para as infindáveis perguntas da criança curiosa — e então utilizar o conhecimento de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante (Hooks, 2020). A sala de aula precisa ser um espaço de conversação, onde todas as vozes são ouvidas e respeitadas, ainda que isso possa ser desafiador em turmas numerosas, pois o diálogo promove o aprendizado e derruba barreiras tradicionais. Além disso, destaca a importância de incluir histórias pessoais no processo de contar histórias, desde a educação básica até o nível universitário, o que cria uma conexão entre educadores (as) e estudantes, harmonizando as relações e fortalecendo a aprendizagem.

Destacamos o papel das emoções na sala de aula, explorando especificamente o lugar do humor e da tristeza. hooks desafia a ideia tradicional de que os (as) professores (as) devem ser apenas inteligentes e sérios, argumentando que há espaço para o humor, desde que este não seja utilizado para ferir ou humilhar ninguém. Em vez disso, o humor deve trazer leveza às discussões difíceis e às leituras pesadas, criando um ambiente mais acolhedor e relaxado. Quando utilizado de forma respeitosa, o humor pode fortalecer os laços e facilitar o aprendizado. Por outro lado, ela fala da importância de permitir momentos de tristeza, como o choro na sala de aula, explicando que certos temas, como o machismo, o racismo e a violência, podem desencadear fortes reações emocionais nos (as) estudantes. Nesses casos, é essencial deixar que as emoções fluam, reconhecendo que elas são parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e equilibrar momentos de riso e lágrimas é fundamental para humanizar as relações na sala de aula, criando um espaço onde o aprendizado ocorre de forma mais autêntica e empática.

Outro ensinamento essencial discutido por Hooks é a autoestima, especialmente no contexto da educação universitária, destacando a falta de formação pedagógica específica para professores (as) do ensino superior, que frequentemente são preparados apenas em suas áreas de especialidade e não em práticas pedagógicas. Isso pode levar a um ensino desumanizado e até prejudicial, onde docentes ferem a autoestima dos (as) educandos (as), pois as suas já estão destruídas, muitas vezes replicando problemas emocionais próprios. Isso inclui buscar ajuda psicológica ou outros recursos necessários para proteger o bem-estar do (a) docente, do (a) estudante, reforçando a ideia de que a saúde mental está intimamente ligada ao processo de aprendizado. Buscando uma educação libertadora, é necessário que os (as) professores (as) também sejam aprendizes, dispostos (as) a refletir sobre suas práticas e a buscar constantemente novas formas de viver. Esse compromisso com a autoavaliação e a melhoria contínua é

fundamental para que o (a) educador (a) se mantenha fiel aos princípios de uma pedagogia crítica e humanizadora, propondo que a sala de aula seja um espaço de libertação, diálogo e respeito. Ensinar é um ato político e amoroso, que deve ser orientado pelo compromisso com a justiça, a empatia e a transformação social.

Nesse contexto, a docente Maria Lúcia relata que, por estar em uma fase de maior maturidade, não sofre mais com o desequilíbrio da dualidade trabalho/família vivido pelas mulheres no cotidiano, mas cita a realidade de outras professoras que lutam para conciliar o cuidado parental com a vida acadêmica, sendo vistas, muitas vezes, como “improdutivas e, mais uma vez, não capazes”

*Eu entendo que sim, não é o meu caso, **porque meu filho ta com quarenta e um anos, eu não tenho marido, então eu sou uma pessoa completamente livre** né, [pausa] tem o tempo livre da minha vida pessoal é claro né e para o meu trabalho né, então não é o meu caso, mas eu observo, né? Eu tenho amigas que pariram com quarenta e dois anos e os filhos estão com sete anos agora, lá no meu departamento. E é uma loucura, é uma loucura [ênfase] porque férias [suspiro], as crianças estavam em férias nesse período agora, né? Começaram as aulas ontem antes de ontem, não sei, então as mães levam as crianças para a universidade porque não tem com quem deixar, só que as crianças na sala de aula tiram o foco da mãe, porque criança não para fica desenhando um pouquinho [pausa], então realmente não produz nada, não participa de evento nenhum essas mães (Maria Lúcia).*

Ela relata que está “livre”, pois seu filho não depende mais de sua atenção e afirma não ter marido, reafirmando o que a sociedade machista nos obriga a pensar: que mães devem criar seus filhos “sozinhas”.? Mas será que precisamos criar nossos filhos sozinhas? Por que todo o peso cai somente para as mães? E vieram em minha mente quando trouxe essas questões, o livro do psicólogo Alexandre Coimbra Amaral, “Toda ansiedade merece um abraço”: nós mulheres não devemos e não podemos estar sozinhas diante de questões pessoais e sociais que nos gerem sofrimento e angústias. Precisamos aprender a pedir ajuda e devemos esperar que sejamos ajudadas perante as altas demandas pessoais e profissionais que potencializam-se diante de uma produtividade objetivista acadêmica do lucro intelectual. Quando a professora Maria Lúcia traz, “*então realmente não produz nada, não participam de evento nenhum, essas mães*”, a professora Maria Lúcia expõe, mais uma vez, as dificuldades enfrentadas por mulheres e mães acadêmicas ao conciliarem trabalho e cuidados solitários maternos. Contextualizado pela professora pesquisadora Vera Lúcia, a mesma, em sua fala, reflete que as estruturas sociais são planejadas para os homens, por promover que as áreas sejam ocupadas majoritariamente por homens que demarcam a sua relação de poder. Segundo a docente, a sociedade tende a condicionar os homens a serem indivíduos confiantes, desde sua infância, e a invisibilizar e marginalizar o feminino e tudo que está associado a ele. Então:

*entra a subjetividade, como cada uma consegue sobreviver, se desenvolver num ambiente que não foi preparado para... para nosso melhor desempenho, tá? Então começa aí, a hostilidade do mundo e do trabalho, do trabalho docente, ele começa por exemplo, por não respeitarem, não considerar o nosso ciclo biológico, é a coisa mais simples, vamos no básico *risos* né? Nós temos ciclos, temos nossos momentos e isso não é considerado em momento algum, nem para as professoras nem para as alunas, né? [...] Depois, nós encontramos um ambiente, a depender da área com a maioria ah... masculina, que... por questões histórico-sociais conhecem e sabem muito bem é... se movimentar no ambiente para ocupar os cargos de poder, né? Estar sempre próximo do... mais próximos do controle dos recursos, então, é... isso muda muito a nossa... a nossa carreira, por quê? (Vera Lúcia)*

Nos chamou atenção a fala da professora Vera Lúcia, quando ela afirma que a sociedade ocidental educou-se propositalmente para não respeitar os ciclos biológicos de nós mulheres, como a gestação, a menstruação. “Eu gostaria de ver o ciclo menstrual ser ensinado nas escolas como algo mais que um simples processo biológico e de ver as mulheres usarem seu ciclo natural e as energias de seu ciclo menstrual de forma ativa em sua vida cotidiana” (Gray, 2017, p.17), pois sempre aprendemos com a ideia de que o sangue da menstruação é algo “sujo”, “impuro”. Outra reflexão importantíssima a se colocar em questão é quando se trata da pobreza menstrual no Brasil.

Uma em cada quatro adolescentes não possui absorventes durante seu período menstrual. Isto pode indicar ameaça aos estudos, visto que grande parte das meninas não possuem acesso mínimo a condições de higiene nas escolas, nem acesso a absorventes, cunhando o termo pobreza menstrual, que também se relaciona a falta de informação, de apoio e dinheiro. Muitas delas em seu período menstrual não possuem recursos e são obrigadas a se recolher e não frequentarem a escola durante seus ciclos. Recentemente, no Brasil a Lei Federal 14.214 de 2021 institui o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual, com o objetivo de combater a precariedade menstrual, que se traduz na falta de acesso a produtos de higiene e a outros itens necessários ao período da menstruação. Ela foi aprovada em setembro de 2021, porém o antigo presidente da República Jair Bolsonaro vetou a distribuição gratuita dos absorventes. Somente em março de 2022 o veto foi derrubado pelo Congresso Nacional. No dia 08 de março de 2023 o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou um decreto que cria o Programa de Proteção e Promoção da Dignidade Menstrual. Através dele o Sistema Único de Saúde (SUS) vai garantir a oferta de absorventes para quem está abaixo da linha de pobreza (Marques, 2023, p. 55).

E para além, esses desrespeitos se propagam, quando discutimos sobre sabedoria ancestral, autocura, empoderamento e espiritualidade, diante do movimento do Sagrado Feminino¹⁶. Em um contexto que devemos olhar para não reproduzirmos estereótipos de gênero, pois nem todos os femininos partilham características únicas, e trazendo a sabedoria feminina para um círculo abrigado e amoroso, as mulheres que podem partilhar suas

¹⁶ Sagrado Feminino: É uma corrente de mulheres que acredita na relação de um princípio feminino como um aspecto do divino, tendo raízes em várias tradições espirituais e religiosas, incluindo a adoração da deusa (termo nativo no SF) em culturas antigas. Nesses contextos, o Sagrado Feminino é frequentemente visto como uma representação dos aspectos nutritivos, vitais e criativos do divino, é como uma personificação do princípio feminino no universo (Marques, 2023, p. 25).

experiências e problemas femininos, de natureza física, emocional ou sobrenatural. Nesse contexto, o Sagrado Feminino relaciona-se a um movimento constituído por femininos que almejam inter-relacionassem com as sagradas, as deusas, a Deusa mãe, frequentemente neopagã, resgatando o sagrado feminino com a natureza, valorizando e cultuando, perdido e silenciado na religião Judaico-cristã. Várias práticas do Sagrado Feminino anseiam por uma interconexão com a vida.

Os grupos terapêuticos de mulheres comungam pelo protagonismo, por uma natureza equilibrada, entrelaçados com a espiritualidade e misticidade, buscando ressignificar olhares diante do mundo, reconectando-se espiritualmente com a natureza e com a presença da divindade feminina. “E, assim como no ecofeminismo, reforça a importância de respeitar e proteger a natureza, bem como de reconhecer os valores mais comumente associados às mulheres, como cuidado, compaixão e empatia” (Marques, 2023, p. 30). “Isso inclui a celebração das capacidades únicas das mulheres, bem como das formas de conhecimento que muitas vezes foram marginalizadas na sociedade patriarcal” (Marques, 2023, p. 31). Desse modo, o movimento do Sagrado Feminino tem um papel além do espiritual, que percorre o social em suas rodas de mulheres ou círculos de mulheres, que fortalecem suas identidades ancestrais ressignificadas nos tempos de hoje em uma sociedade, da qual fazemos parte, ocidental, eurocêntrica e objetivista:

os círculos de mulheres podem ser compreendidos como reuniões de mulheres para a partilha de experiências pessoais, onde há um espaço seguro de fala e escuta. Além disso, caracteriza esses espaços a busca por uma “cura do feminino”, uma vez que se comunga da noção de que o feminino nas sociedades contemporâneas está ferido. Essa ferida/cura se relaciona tanto à dimensão física, como emocional e espiritual, sendo mediada por técnicas de autocuidado e autoconhecimento ligadas tanto a práticas e saberes tradicionais como às do universo esotérico. Entendemos que os círculos fazem parte de um movimento de resgate da “Tradição da Deusa” que desde a década de 1960, em diversos lugares do Ocidente, vem retomando saberes ligados a um culto da Grande-Mãe e que ampliam a noção de espiritualidade a práticas ligadas à expansão da consciência e à valorização de narrativas de um feminino poderoso, natural e sagrado (Mesquita; Paiva, 2022, p. 2).

Buscando um maior entendimento sobre as rodas de mulheres ou círculos de mulheres:

nesse sentido, os círculos de mulheres representam não apenas uma forma alternativa de organização além das igrejas e dogmas, mas também espaços que buscam, por meio do discurso espiritual e da consciência corporal, novas concepções da feminilidade. Isso é alcançado por meio da ressignificação dos discursos aprendidos e difundidos pela cultura, gerando novas narrativas e o reconhecimento de seus próprios corpos e seu potencial criativo. Uma das ideias centrais dos círculos envolve o reconhecimento e a aceitação das mulheres nos níveis físico, sexual, psicológico, social e espiritual, onde as mulheres são consideradas como seres criadores, seres de luz, mestras, companheiras, mulheres medicina, conciliadoras e portadoras de amor. Uma expressão comum nesses discursos é considerar a mulher como o agente libertador da consciência e da espiritualidade, sendo vista como o motor de mudança em direção a

uma vida mais plena, equilibrada e integral (Ramirez Morales, 2015 p. 136).

E mais, segundo Thainá Ribeiro:

fruto das causas e condições que movimentaram o período da contracultura, os Círculos de Mulheres possuem características semelhantes a diversos movimentos que fogem das conceituações clássicas sobre religião, como o movimento da nova era, ecofeminismo e espiritualidades femininas. Sendo assim, se auto-organizam como um movimento para mulheres, na grande maioria cisgênero, mas aberto para mulheres trans, que se encontram em espaços nãoinstitucionais, articulando-se a partir de referências que emergiram na contracultura, bem como as que coemergem vinculadas à região do encontro, com bricolagem de religiosidade e saberes sobre o corpo (Ribeiro, 2022, p.5).

Precisamos nos reorganizar e nos juntarmos e reconectarmos com nossa natureza, pois não somos acolhidas e valorizadas no nosso sagrado feminino. “Assim, acredita-se que historicamente as mulheres teriam papéis importantes dentro de suas comunidades, como curandeiras, líderes espirituais e detentoras de conhecimentos tradicionais, o que fortalece a ideia de que as mulheres têm uma herança de sabedoria para compartilhar” (Marques, 2023, p. 64). Em uma sociedade de estruturação capitalista, ocidental, patriarcal e machista, podemos reestruturar uma transformação social, à medida que colocarmos os paradigmas patriarcais em vista, para criação de uma sociedade mais amorosa e justa para nós mulheres.

Assim como:

*exatamente, você tocou num ponto crucial, né? Da inversão do número de mulheres, se pegar no ensino médio, ensino fundamental, nossa uma quantidade enorme de professoras, né? E isso vai diminuindo ao longo da graduação, ahn... é... tem aí a questão da (..) economia do cuidado, né? Que... **é imposta a mulher, é imposto praticamente a mulher, a questão do cuidado como algo natural, como faz parte da sua biologia.** Então, nós temos que cuidar das pessoas, todos ao nosso redor, da casa, a mulher é a gestora da casa, se faltar o café a culpa é só dela, nenhum outro habitante *risos* daquela residência é responsável por isso, é... também. Então, essa gestão do tempo e... a... principalmente, agora com a... **o mundo tecnológico que não está, digamos assim, nos fornecendo mais tempo livre, ao inverso disso, a gente “tá” cada vez mais assoberbados, é... as mulheres têm uma demanda absurda na dupla jornada, as vezes na tripla jornada, né?** (Vera Lúcia).*

A docente Vera Lúcia trouxe uma questão que nos questionamos desde o princípio desta tese e trata sobre a política cultural do cuidado. Antes de, mais uma vez, trazer essas discussões de forma crítica e emancipatória, trago a seguinte pergunta: *se não respeitamos nossos ciclos biológicos, irão respeitar nossas construções sociais femininas?* Sem hierarquizar o natural, o espiritual e o social, pois acredito que todos eles são construções humanas *ou não*, mas como forma de refletirmos sobre essas questões que objetivam a valorização do feminino, e entrelaçar o feminino da natureza e de seus ciclos para além dos processos biológicos. *E as jornadas, duplas, triplas e as mais que tiver?* O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), contextualiza que as mulheres dedicam, na semana, em média de 8,2 horas a mais que os

homens para as tarefas domésticas e para o ato de cuidar. Além disso, existe uma disparidade por região. Na Região Nordeste há ainda mais desigualdade na divisão do trabalho, com mulheres se dedicando até 19 horas semanais a tais cuidados, representando 80% a mais que os homens. Dessa maneira, as mulheres planejam e gerenciam a dinâmica da casa e do cotidiano, suprimindo também as necessidades de cada membro da família, contextualizando o que a professora entrevistada evidencia quando cita a posição da mulher enquanto “cuidadora” de seus entes familiares, como também foi citado por outras docentes entrevistadas (Souza; Machado, 2021).

“O mundo tecnológico que não está, digamos assim, nos fornecendo mais tempo livre” (Vera Lúcia). o que falar sobre? O adoecimento do uso exacerbado das redes tecnológicas? A frequência exagerada do uso das tecnologias tem nos adoecido diariamente. Vivemos em uma geração da conectividade e do adoecimento mental, o que nos causa grandes preocupações, principalmente com relação às crianças e jovens. Mas o que fazemos em busca de uma educação midiática, se essa problemática se enraíza cada vez mais até mesmo na vida dos (as) educadores (as) que falam e problematizam sobre elas? É notório, que o uso exagerado tem culminado em dificuldades de socialização física e humana, pois estamos cada vez mais conectados em telas quentes e azuis.

Inclusive eu, aqui, agora, escrevendo esta tese, com um cansaço mental e físico, com dores de cabeça frequentes e olhos secos! Culpa da produtividade intelectual “rsrs”. Profissionais da saúde, como médicos e psicólogos, estão cada vez mais associando certas doenças e transtornos mentais, como ansiedade, depressão e insônia, ao uso excessivo da tecnologia digital (Santos, 2025, p.02). E a chamada educação midiática, tão importante para diminuir essas problemáticas, “... necessárias para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica do ambiente informacional em todos os seus formatos, dos impressos aos digitais” (Ferrari, *et al*, 2020, p.50), informando sobre os bônus e ônus que a tecnologia vem a nos proporcionar, em uma indústria tecnológica bilionária, que destrói a natureza e os seres que a habitam. Essas problemáticas socioambientais necessitam estar presentes no currículo educacional, contemplando uma educação crítica e transformadora dos problemas que nos adoecem e causam prejuízos àqueles que têm o acesso, porque nem todos (as) têm o livre direito de possuir os instrumentos para acessar essas tecnologias, ou seja, as desigualdades tecnológicas.

Caminhando para diferentes outras, mas não novas problemáticas, a docente Mariana apresentou o seguinte olhar sobre a subjetividades femininas na academia:

mas assim, eu sou mulher, e vocês também, eu tenho medo de ir embora a noite da universidade. Então, não dá pra fazer projeto de extensão à tarde, tem de ser manhã, ou pelo menos que termine até a hora que não tá vazio o campus. Então, percebe como o gênero atravessa a gente, nossas ações, o nosso trabalho, o nosso desenvolvimento, inclusive enquanto professoras/pesquisadoras, e na perspectiva... é das relações de gênero, pensando nessa concepção socioambiental. Eu vejo na mesma medida, assim, sabe? Eu acho que do mesmo jeito que existe uma desqualificação dessa temática, então ao mesmo tempo que o homem está voltado para o trabalho, as mulheres são voltadas, por exemplo, 'pro' lar, pensando numa sociedade patriarcal. Só que também, se a gente pensar, as mulheres são associadas à agricultura, às plantas, às flores, à colheita, e os homens, o que? Caça. Tanto que eu gosto muito de pensar na política sexual da carne. Se vocês não têm, tenham a leitura desse livro da Carol Adams, que é incrível. Ela vai falar: 'por que que a única coisa que os homens têm tanto orgulho de fazer é o churrasco?' ... E as mulheres, o que... ah, é na colheita, o cuidado, o manejo, a seleção. É como se fossem atributos generificados e não são! Então, o que nós vemos em ambos os cenários, seja universitário/acadêmico, como a Larissa pontuou, ou seja, nesse cenário pensando nessas divisões de gênero, né, que se relacionam, nós vemos uma desqualificação. Então, assim, inclusive, é xingamento falar assim: 'a pessoa só come alface!' Ou: 'Comedor de alface.' Também o: 'ah, ela é vegana, (risos)!' É deturpado, é desqualificado. Então, meninas, pensem. As palavras têm significado, mas quando reunidas, têm sentidos. E esses sentidos, por exemplo, o da salada, como está na nossa subjetividade, no nosso imaginário coletivo associado às mulheres, é pejorativo, é inferior. Com a docência também, a mesma coisa. Ninguém vai colocar lá no ranking, destacar na UFS as melhores professoras da UFS, por que? Porque docência é coisa de mulher. Vão colocar o que? Coisa de homem. Então, a gente vai percebendo que sim, o gênero está em tudo. Ele atravessa não só as relações sociais, como também as relações de poder. Então, a gente acaba, se não ficarmos, obviamente, atentas, hierarquizando. Então, existe agora, né, toda uma leva de proteína. A gente não chama mais de carne, então 'cê' vai desqualificando. Já não é mais o animal, não é mais o boi, não é mais o porco, é a proteína. Esse deslocamento, ele é patriarcal. E por que que ele é patriarcal? Porque o capitalismo anda junto com o patriarcado, que anda junto, gente, com as mudanças climáticas, que anda junto com o fogo que tá acontecendo agora, enquanto a gente tá conversando, no Pantanal. Então, é um sistema. E esse sistema tende sim a hierarquizar homens, mulheres cis/trans, mas ao mesmo tempo, tudo o que é feminino, é inferior, sendo em qualquer um desses dois campos, mensurados por vocês, na pergunta. (Mariana).

“*Eu tenho medo de ir embora à noite da universidade*”. O Brasil é o quinto país em que se cometem mais feminicídios em relação ao *ranking* mundial. De acordo com o 18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, mil e quatrocentos e sessenta e sete (1.467) mulheres tiveram suas vidas vitimadas no ano de 2023. Segundo o anuário, o maior dado cadastrado, desde a sanção da lei que qualificou o crime de feminicídio, no ano de 2015. Agressões resultantes de violência doméstica subiram 9,8%, com um total de 258.941 casos registrados (Ministério das Mulheres, 2024). Precisamos cada dia mais denunciar casos de violência contra nós mulheres, almejando a conscientização e, *a posteriori*, a sensibilização para culminar em um processo de mudança na sociedade machista e patriarcal, iniciando a partir do individual para, em seguida, adentrar ao coletivo, a partir dos múltiplos setores que regem nossa sociedade e detém dos poderes hegemônicos, incluindo poderes Executivo, Legislativo e

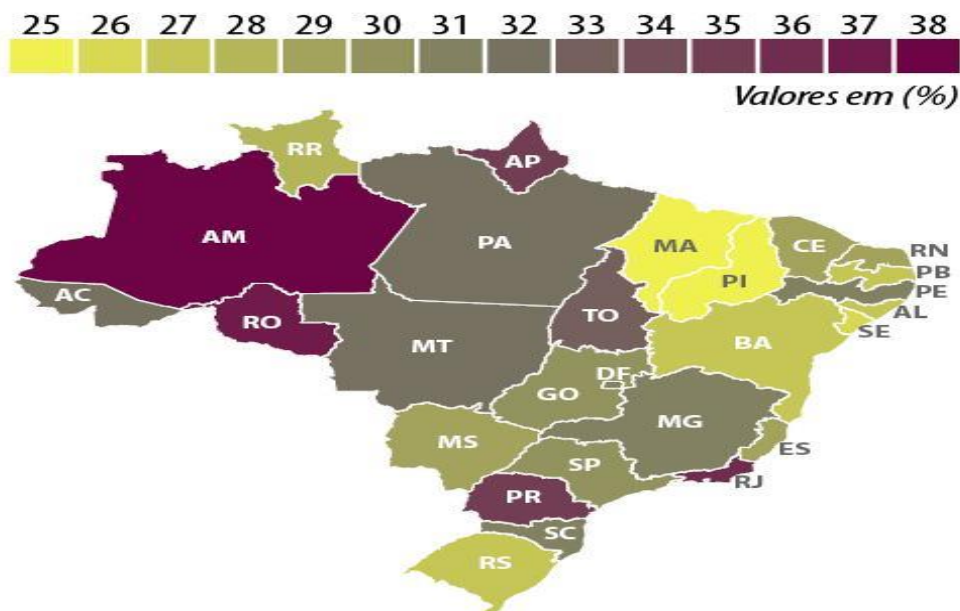
Judiciário, empresas públicas e privadas, meios de comunicação, instituições esportivas, culturais e religiosas e demais organizações da sociedade civil, movimentos sociais e figuras públicas relevantes (Ministério das Mulheres, 2024).

A violência nos estados brasileiros segue em crescimento alarmante. Em 2024, o número de registros cresceu para o equivalente a 260 mil vítimas. Em relação ao ano de 2022, houve um aumento de cerca de 9,8%, segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Juntamente com as ameaças contra as mulheres, que cresceram cerca de 16,5%, um total de 779 mil casos: a cada seis horas uma mulher é vítima de feminicídio em nosso país e cerca 63% dessas mulheres são negras (Ministério das Mulheres, 2024). Para ilustração, trago a figura 03, coletada no site do senado brasileiro sobre os estados brasileiros que mais cometem violências contra as mulheres, que seguem com os estados do Amazonas, Rio de Janeiro e Rondônia.

Figura 03: Estados brasileiros mais violentos para as mulheres.

Violência contra mulher é maior no Amazonas, Rio e Rondônia

Na média, 30% das mulheres relatam algum tipo de violência doméstica provocada por homem



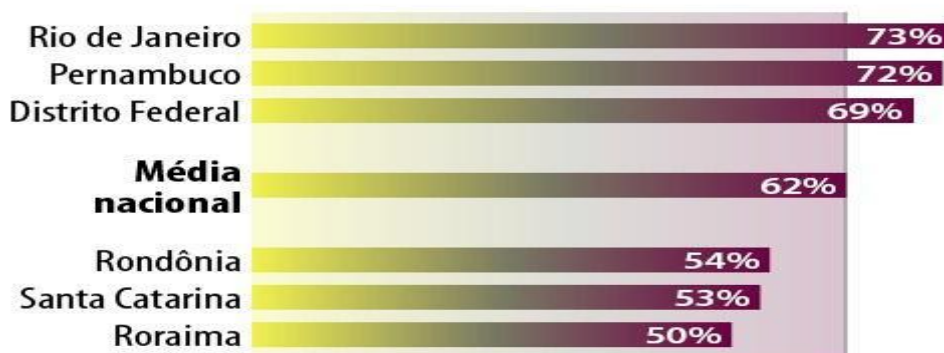
Fonte: *Datasenado*, 2024

A figura 04 mostra um contraponto das mulheres em cada estado, afirmando que o Brasil é uma nação machista: Rio de Janeiro lidera o *ranking*, confirmando a consciência de ser um estado violento, porém em Roraima, as mulheres não têm consciência e sensibilização das próprias violências a que são acometidas. Podemos, então, entender que uma formação cidadã crítica e efetiva no estado, por parte de vários setores que detém as hegemonias, é de grande valia.

Figura 04- Percentual de mulheres por estado brasileiro que consideram o Brasil uma nação machista.

Mulheres que consideram o Brasil um país muito machista

Rio de Janeiro e Roraima estão nos extremos como maior e menor índices entre os estados, respectivamente



Fonte: Datasenado, 2024

agência **senado**

É importante entendermos que são números significativos, mas não números reais, pois a maior parte das mulheres não chegam a denunciar a violências, já que nosso sistema é machista e patriarcal e, na maioria das vezes, não acolhe e não protege de fato essas mulheres vítimas de violência. Seguindo a docente Mariana, que nos trouxe questões de suma significância e que nos tocou a ponto de refletirmos criticamente sobre questões interseccionais que reverberam e fortalecem as violências, fortalecem as desigualdades de gênero, fortalecem o uso desenfreado do consumo de carne (que é um dos principais motivo do aquecimento global), *“porque o capitalismo anda junto com o patriarcado, que anda junto, gente, com as mudanças climáticas, que anda junto com o fogo que tá acontecendo agora”*.

Dessa forma, a fala traz uma reflexão contundente sobre as desigualdades presentes na

academia, destacando como os papéis de cuidado historicamente atribuídos às mulheres impactam diretamente suas trajetórias profissionais. Essa perspectiva pode ser articulada com o livro “Política Sexual da Carne”, de Carol Adams, especialmente no que diz respeito à dualidade entre cuidado e dominação, que atravessa tanto o discurso acadêmico quanto a estrutura social. Carol Adams discute como a cultura patriarcal constrói e reforça as associações entre mulheres e cuidado, atribuindo a elas uma posição de serviço e subalternidade, uma ideia de que as mulheres são aceitas como professoras por sua proximidade com estereótipos de doçura e maternidade, mas são desvalorizadas como pesquisadoras devido à métrica acadêmica que desconsidera os impactos do cuidado. Essa dualidade reflete o controle sobre os corpos e os papéis das mulheres, reduzindo-as a funções de suporte, enquanto os homens ocupam o espaço de destaque e poder. A autora também afirma que esses papéis não são neutros, mas politicamente construídos para manter desigualdades estruturais. Assim, a fala da professora pesquisadora Mariana evidencia que, mesmo na academia, os padrões opressores reforçam o acesso desigual às posições de prestígio e à valorização das contribuições femininas. Esse ponto pode ser integrado ao argumento para mostrar como a desconstrução dessas métricas acadêmicas é essencial para promover uma universidade mais justa, onde o cuidado, como um trabalho invisível, seja reconhecido e integrado às avaliações institucionais.

Portanto, as questões de gênero, particularmente no contexto acadêmico, são complexas e permeadas por desafios estruturais profundamente enraizados nas dinâmicas sociais e institucionais de machismo, sexismo, patriarcado, racismo, intersecções das problemáticas socioambientais. As mulheres, apesar de constituírem a maioria no campo educacional, enfrentam dificuldades significativas em alcançar cargos de prestígio e liderança dentro da academia e a carga dupla ou tripla de responsabilidades, que se estende do cuidado doméstico ao papel de educadora e pesquisadora, é uma constante em sua trajetória, juntamente com a ausência de reconhecimento da sobrecarga de trabalho não remunerado, como o cuidado da casa e dos filhos, que ainda impedem muitas mulheres de avançarem na carreira acadêmica.

Seguindo, a professora pesquisadora Valda também contextualiza que “o ser mulher” desemboca em obrigações inerentes a sua existência, obrigações essas que foram construídas e imputadas às mulheres em paralelo ao desenvolvimento da sociedade. No entanto, a docente encara com otimismo o panorama da mulher na academia, reconhecendo as conquistas femininas atuais frente às pressões econômicas e midiáticas, mas que se trata também de uma construção contínua ao decorrer das décadas subsequentes.

O ser mulher em si já vem agregado de várias obrigações no contexto familiar que muitas vezes impede de um avanço na carreira ou uma sobrecarga de atribuições,

o que reduz a contribuição dela na pesquisa. Mas visualizo as mulheres cada vez mais ocupando espaços. A mulher de hoje tem muito mais espaço que a mulher avó, fazendo uma comparação. Ser educadora e ser educadora ambiental, como dito anteriormente, é um desafio face às pressões econômicas e midiáticas. Pelo menos no meu convívio conheço e reconheço muito mais mulheres educadoras do que homens. É um processo de mudanças e de afirmação do ser mulher nesta sociedade do patriarcado. Uma construção contínua ainda de várias décadas à frente (Valda).

“Nós mulheres somos a maioria na EA”. Foi até por essa afirmação que esta tese nasceu, em cima desse questionamento que a professora Valda nos trouxe, justamente uma construção social do cuidado que nós mulheres fomos ensinadas, a educar para cuidar do planeta, dos animais, das plantas, da humanidade e de questões socioambientais, e é isso que a EA tem como objetivo: reafirmar os lugares que nos possibilitam ocupar, os quais, como educadoras ambientais, seremos a maioria, porém essa maioria ou esses lugares que ocupamos não podemos naturalizar socialmente, pois todos os gêneros, não só o feminino, têm essa obrigação de cuidar e preservar o planeta terra. Precisamos sempre repensar sobre essas questões que foram colocadas como intrínsecas a nós mulheres.

A Professora Valderez traz um recorte, não só do sexismo, mas, por ser uma mulher preta, interseccionado com as questões de raça, demonstrando o cansaço de se lutar pela própria reexistência.

Eu acho que... a figura da mulher é um símbolo de luta, de resistência, minha filha, de tanta coisa... até porque esse pensamento eurocêntrico, etnocêntrico, né? É... racista, nos coloca num... numa posição de marginalização, não é? (Valderez).

E prossegue:

[...] é justamente mostrar, amostrar não, se fazer presente no sentido de dizer “olha eu sou mulher, mas antes de ser mulher eu sou humana” né? Antes de ser mulher, eu sou gente, eu tenho uma história, né? E.... isso merece ser respeitado, me respeite, né? Me respeite, eu sou preta, periférica, mas isso não me diminui em nada, quem me diminui é o seu preconceito, sabe? Então, é uma luta constante, que a gente têm que estar fazendo aqui, né? Para ocupar os nossos espaços, para termos espaço de fala, né? E... mas é desse jeito assim, eu vejo uma postura assim muito machista... e não é velada não, viu? não é velada. É escancarada, aí cabe a gente se...né? Agora chato isso, né?... Nós ainda temos leis, é... que não são duras em relação a... aos feminicídios, nós temos tantas coisas ainda, sabe?(...) E ser mulher preta, aí a coisa [...] É... uma mulher preta e uma mulher preta que tá ali, na é [...] resistindo para existir e não deveria ser assim. A gente resistir, para existir, né? (Valderez).

Nos chamou atenção na fala da professora Valderez as frases: “olha eu sou mulher, mas, antes de ser mulher, eu sou humana” ... “Me respeite, eu sou preta, ...” vivências de vida de uma indignação quanto à dupla violência - a violência por ser mulher e a violência por ser mulher preta - questões essas que tocam nas feridas de muitas mulheres pretas no Brasil, porém, antes das marcações sociais, somos humanas, algo tão primário e fundamental na natureza, mas

que ainda precisamos gritar e dizer: nos respeitem! Neste contexto, trago Beatriz Nascimento, uma mulher preta, sergipana, historiadora, que trabalhou tão significativamente sobre a história negra no Brasil:

O homem negro não pode estar liberto enquanto ele não esquecer o cativo, não esquecer no gesto que ele não é mais um cativo. Quando nos questionamos e **questionamos o outro porquê da opressão de nossas imagens, sons e cores, nós defendemos e vamos ao encontro de nós mesmos**. E quando nos encontramos em nossos corpos e mentes negras e atlânticas, nos vemos, nos observamos e vivemos o nosso ser com integridade, algo fundamental para nós seres humanos de hoje (Nascimento, 2022, p. 221, grifos nossos).

É significativo entendermos as questões de raça, a partir dos que sofrem as violências, entender o (a) negro (a) diante do seu próprio olhar. Por isso, trouxemos visões tão inteligentes e significativas de Beatriz, com uma capacidade intelectual absurda: “voltavam a nós sugerirmos que não tínhamos direito a uma história, somente àquela escrita, totalmente tendenciosa” (Nascimento, 2022, p. 61).

Disse tudo isso somente para alertar, talvez a mim mesma, sobre os perigos diante da análise lúcida do professor Carlos, para não decidirmos aqui que o mito e a democracia racial e o ideal do embranquecimento (esses, sim, instrumentos de legitimação da dominação pregados pelas elites e poderes governamentais, **a fim de massacrar os verdadeiros conflitos subjacentes que existem no âmbito das relações raciais no Brasil**) sejam, por nós, cientistas, transmitidos como objetos julgados conforme valores primários do bem ou do mal. **Se não cairemos no mesmo processo ideológico de pensar que é a partir daqui, ou de nós, que essas questões serão resolvidas** (Nascimento, 2022, p. 66, grifos nossos).

Beatriz foi uma estudiosa tão assertiva e significativa em suas discussões, que ela traz questões sobre a singularização e humanidade da pessoa de pele preta e, criticamente, de forma fundamentada, até mesmo a hegemonia das questões de identidade cultural negra, que molda, a partir de um olhar branco hegemônico, os ares que caracterizam o que é do (a) preto (a). “O Jackson diz: eu não vou passar minha vida sendo uma cor. Aceitá-la ou não incorria logo em perda ou ganho de estatuto afetivo, social e mesmo humano” (Nascimento, 2022, p.102).

Um dos movimentos negros da década de 1970 exercitou esse tipo de agenciamento a exaustão, cunhado no conceito de identidade cultural e racial negras... Que o conceito de identidade cultural poderia ser um novo racismo. **A identidade cultural negra negaria singularidades, os processos de singularização ou não. Importariam a ditadura dos comportamentos e condutas, cobraria modelizações, às vezes impossíveis de atingir em se tratando de indivíduos diferenciados e dessemelhantes**. Impediria, portanto, aquilo que Guattari... Conceituaria como o devir negro (Nascimento, 2022, p. 100). Grifos nossos.

Decretava-se assim um território único para o indivíduo, fechado e controlado pela inversão da marca racial, no seio da própria minoria. Um conservadorismo que requer uma **desterritorialização/ reterritorialização** para que não haja uma hegemonia-minoritária, **onde haveria um eterno opressor e uma eterna vítima no interior dessa relação** (Nascimento, 2022, p. 102). Grifos nossos.

Neste contexto, diante dos poderes hegemônicos que negam as singularidades e constituem modelos imputados a grupos sociais, no caso a identidade cultural negra, cabe-nos repensar e questionar sobre essas questões e não reforçar essas marcas que discriminam, mas entender que, antes das marcações sociais, são seres humanos, diante dos anos que perduram a colonização desses corpos, diante dos poderes burgueses. “Quero ser qualquer coisa que seja mais humano” (Nascimento, 2022, p. 103), pois a multipluridade e dinamicidade que circundam os (as) negros (as) brasileiros (as) percorrem vários terrenos e chãos de cruzamentos étnicos. Precisamos todos (as) reflorestar nossos posicionamentos e ideais diante das questões de raça. “Enquanto a liberdade, a privacidade e a modernidade sofrem refluxos: são as filas nos bancos para os aposentados, o medo e a pena de morte para as filas de meninos negros em “arrastão” (Nascimento, 2022, p.110) que pesam diante desses corpos marcados por preconceito e discriminação, diante dos seus estereótipos singulares, como “para as Deusas Mães, como Nanã, Iansã e Oxum (Nascimento, 2022, p.54).

Nessa perspectiva, o IBGE evidenciou, através do Conjunto Mínimo de Indicadores de Gênero (CMIG), que as desigualdades econômicas entre gêneros ainda persistem. As oportunidades, acessos e participações nos postos de emprego distanciam a sociedade da igualdade de gênero, ficando ainda mais crítico quando se intersecciona raça/etnia e regionalidade. Dessa forma, a sociedade diz recriar veementemente o racismo e discriminação racial, mas há uma lacuna entre o discurso e a prática. Assim, há a aceitação de discursos críticos escritos sobre o racismo, porque estes são lidos por aqueles que têm um mínimo privilégio educacional.

No entanto, sair destes discursos para ações práticas se torna mais difícil, pois, “em uma cultura de dominação, quase todo mundo reproduz comportamentos que contradizem suas crenças e valores” (hooks, 2021, p. 70), sendo crenças e pressupostos supremacistas brancos menos extremos, que se misturam na população e permanecem diariamente. Com isso, apesar de haver uma contextualização vasta sobre o racismo e sua dinâmica, somente a teoria não leva a sociedade a fundar uma comunidade amorosa, de forma que teoria deve ser aplicada à vida de forma concreta, por meio do cotidiano, para que a prática da transformação antirracista seja reverberada (hooks, 2021).

Assim, Brum (2021), uma mulher branca, discorre que, quando se é fruto de um movimento que tinha como objetivo embranquecer o Brasil, através dos seus ancestrais italianos, já se é violentada ao nascer. Neste viés, não basta apenas não ser racista quando as pessoas negras ocupam os piores empregos e os piores salários, com pouco acesso a saúde e

educação e possuem a pior moradia. A desigualdade social continua cotidiana e, por mais que os brancos procurem ser igualitários, continuam ocupando o lugar de bons “sinhozinhos e sinhozinhos”, pois esse contexto emerge de uma herança histórica; trata-se também sobre o quanto os brancos estão dispostos a perder para estar no mesmo patamar que os outros. Desse modo, ser e viver de forma consciente, assim como desenvolver uma autoestima saudável nos estudantes e docentes racializados, só é possível através de uma educação libertadora. Como também, quando grupos subordinados a algum tipo de opressão formam comunidades com pessoas semelhantes, atribuindo crenças e noções negativas sobre os dominadores, reforçam ainda mais esse poder dominante. Isso porque, não conseguem ver nos opressores algo “positivo que poderia ser catalisador de mudança” (Hooks, 2021, p. 129).

Em relação às subjetividades da mulher na academia, as Professoras Virgínia e Ana Célia denotam um discurso que considera mais as competências profissionais dos indivíduos que as relações de gênero em si:

certo, é...do ponto de vista de formação e a (...) pessoa chegar a ser uma profissional num ambiente acadêmico eu acho que não...não existe essa questão de (...) sexismo, é de pesquisa, de(...) você ter...**eu acho que vai mais do conhecimento, da capacidade argumentativa.** É de como você se coloca é... no seu local de trabalho ou no seu ambiente de estudo, né? (...) (Virgínia).

Eu acredito que dentro da academia se sobrepõe ou se sobressai aquele que tem competência, então você tem que mostrar, né? aos seus pares que você tem competência na área, isso acontece em qualquer lugar, senão você não é respeitado. **Então aquele que não é competente ou que não vai pelas vias da competência para executar o seu trabalho, ele é sempre visto de uma forma pejorativa, né?** [...] Quando você demonstra competência naquilo que você faz, naturalmente as pessoas reconhecem, não precisa você impor (Ana Célia).

A docência no ensino superior é uma atividade complexa e multifacetada, conectada pela tríade ensino, pesquisa e extensão. A discussão dessa perspectiva é importante para entendermos a complexidade da fala da docente Virgínia com relação à carreira docente no ensino superior. O exercício dessa profissão refere-se ao ato de ensinar e orientar estudantes em instituições de ensino pós-secundário, como universidades, faculdades e centros universitários. Ela envolve uma série de responsabilidades e competências que vão além da simples transmissão de conhecimento, incluindo a preparação de aulas, o desenvolvimento de pesquisas, a orientação de estudantes, a participação em atividades administrativas e a promoção de um ambiente acadêmico estimulante e inclusivo, ou seja, são *muitas atribuições*.

Nesse contexto, outras questões podem ser levantadas, muitas vezes tornando-se empecilhos para alcançar um ambiente acadêmico inclusivo, como o objetivismo acadêmico. Esse modelo favorece formas, práticas, discursos e valores que desumanizam os indivíduos e

estabelecem uma hierarquização política e sociocultural, negligenciando a complexidade das diversas formas de ser, agir e pensar. Trata-se de uma herança da colonialidade, presente em todas as estruturas sociais e educacionais. Conforme Oliveira e Lucini (2021), a colonialidade do saber fundamenta-se no eurocentrismo, visto que, esse sistema não permite a coexistência de diversos saberes, culturas e modos de vida que não sejam ocidentais dominantes.

Observando o cenário do magistério universitário, apesar das mazelas objetivistas, é uma trajetória profissional árdua e elitizada na sociedade, que concede privilégios a quem consegue ocupá-la em detrimento a outras áreas de trabalho. Os privilégios no contexto da docência no ensino superior podem ser entendidos, como as vantagens e benefícios que professores (as) possuem devido à sua posição, experiência ou afiliações institucionais. Entre essas vantagens, destacam-se a estabilidade de emprego proporcionada pela titularidade, o acesso a recursos avançados para pesquisa, e a oportunidade de participar em conferências internacionais. De acordo com Lemos *et al.*, (2013, *apud* Claro; Capelloza; Moraes; Profeta, 2022), no ensino superior também se vê uma corrente migratória de profissionais advindos de empresas não educacionais vindo para a carreira docente em busca de tranquilidade e menor sobrecarga de trabalho, o que aparenta ser um paradoxo. Um paradoxo que se dá, pois o professorado universitário enfrenta fatores de estresse, incluindo demandas dos (as) discentes, conflitos de papéis e pressões institucionais. Além disso, esses autores relatam que o corpo docente feminino sofre uma sobrecarga maior em seus papéis e maior estresse no desenvolvimento de carreira, em comparação com o corpo docente masculino, independentemente da área de atuação (Russel; Weigold, 2020).

Para superar os desafios objetivistas de raízes eurocêtricas, é fundamental que as IES adotem políticas que promovam o bem-estar e o desenvolvimento contínuo dos (as) docentes e principalmente das docentes. Programas de mentoria, oportunidades de desenvolvimento profissional e o reconhecimento de diversas formas de contribuição acadêmica são estratégias eficazes. Costumamos visualizar ações pontuais, como por exemplo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que recentemente evoluiu o Currículo Lattes para permitir o registro dos períodos de licença-maternidade, mas precisamos avançar. Políticas públicas, como a citada acima, servem como exemplo na tentativa de superar as diferenças geradas pelo objetivismo acadêmico presente relações de gênero entre homens e mulheres, dado que as mulheres, muitas vezes, precisam dividir-se entre trabalho remunerado, tarefas domésticas e, em alguns casos, responsabilidades maternas, resultando em uma sobrecarga de estresse devido à dupla jornada (Barros; Mourão; Lima, 2018, *apud* Ibarra; Ramos; Oliveira, 2021).

Portanto, a docência no ensino superior é uma atividade que envolve a tríade ensino, pesquisa e extensão, exigindo que os docentes desempenhem essas funções de maneira simultânea e eficaz. Apesar da importância da pesquisa na formação docente, o objetivismo acadêmico impõe desafios significativos ao promover práticas que desumanizam e hierarquizam o ambiente acadêmico. A persistência de traços androcêntricos nas metodologias científicas e a segregação de gênero, evidenciada tanto verticalmente quanto horizontalmente, reforçam a necessidade de políticas públicas que abordem essas desigualdades. No entanto, a docente também demonstra que há uma incongruência entre os papéis sociais atribuídos às mulheres e as atividades acadêmicas de uma docente efetiva.

(...) aí vem a questão feminina de ser mãe, de ser dona de casa, é a incompatibilidade com o ser acadêmico, né? **essa é a dificuldade, teve momentos que eu entrei em crise porque eu via todos os meus colegas que não tinham filhos ascendendo passando em concurso, fazendo as coisas, viajando ‘pra’ fora do país e eu tendo que cuidar de casa, de marido, de doença, de um monte de problema e não conseguia produzir, eu não conseguia estudar.** Mas foi um caminho difícil assim ‘pra’ eu entender, no momento que mais me dediquei aqui na UFS na... **no ambiente acadêmico foi o ano que eu me separei.** [...] **Então a gente tem que lutar, né, pelo espaço, mas eu num digo que isso, a questão do sexo, ser do sexo feminino tenha me atrapalhado a chegar onde eu cheguei. Mas a manutenção dessa minha posição ela é complicada, desde que você não tenha essa visão de que você não é só um ser acadêmico, profissional, você é um ser social, familiar, e eu preciso muito ‘pra’ manter meu equilíbrio, minha paz, de ter esse tempo fora da academia** (Virgínia).

A professora Virgínia traz questões para além de um sucesso profissional acadêmico; traz à tona questões de saúde espiritual e física que, diante de uma sociedade de produção que apaga e nos faz esquecer sempre de nos cuidarmos primeiramente, nos faz adoecer de forma proposital: *“eu entrei em crise porque eu via todos os meus colegas que não tinham filhos ascendendo passando em concurso”*.

E mais uma vez a história se repete: *“e eu tendo que cuidar de casa, de marido, de doença, de um monte de problema e não conseguia produzir, eu não conseguia estudar”*, sempre nos culpando e reproduzindo que tudo isso não é uma violência gênero-social. *“Então a gente tem que lutar, né, pelo espaço, mas eu num digo que isso, a questão do sexo, ser do sexo feminino tenha me atrapalhado a chegar onde eu cheguei. Mas a manutenção dessa minha posição ela é complicada,”*, fala que reafirma o nosso adoecimento e nosso grito enquanto humanidade de ter esperança na vida. *“Você é um ser social, familiar, e eu preciso muito ‘pra’ manter meu equilíbrio, minha paz, de ter esse tempo fora da academia”*, o que comunga da ideia contida no livro de Alexandre Coimbra Amaral, “A esperança a gente planta”: “contam-nos a história de que não podemos descansar, de que temos que centrar na meta a ser

atingida até o final do mês impreterivelmente, de que podemos perder o emprego ou o cargo caso isso não aconteça, de que não importa quem somos, mas o que produzimos” (Amaral, 2025, p. 41). Porém precisamos fazer acabar com essa crença de sermos um produto e Alexandre, em seu livro, nos faz refletir justamente essas questões: “o sofrimento não existe na vida com o propósito de te ensinar a ser uma pessoa melhor” (Amaral, 2025, p. 45).

As dores vão se acumulando porque a vida é complexa, porque as variáveis que fundam sofrimentos não são únicas, nem depende exclusivamente de cada uma e cada um de nós. Essa ideia de que tudo depende só de você, da sua força de vontade da sua motivação ou gratidão pela vida é uma ideia falsa, perigosa, que adoce e pode até matar (Amaral, 2025, p. 45).

A discussão sobre o sofrimento é capitalista produtivista, diante da “dignidade de existir, o direito de aprender, o amor que só expande a vida e faz de nós um projeto grandioso que sempre pode ser reimaginado” (Amaral, 2025, p. 57). “Caminhar para produzir Esperança não é uma experiência linear” (Amaral, 2025, p. 121).

Temos o direito de ficar no meio da caminhada, sermos atropeladas por uma questão qualquer que nos derruba. Temos o direito de voltar a pensar, a sentir, para resgatar pedaços nossos que ficaram pelo caminho. Temos o direito de chorar quando precisamos retornar a um lugar anterior que nos faz sofrer, mas que não conseguimos evitar. Temos o direito de recuperar o direito de sermos tão somente humanos (Amaral, 2025, p. 123).

“O broto da Esperança que nasce no peito pode ser, também, uma nova pedagogia do cuidado de si” (Amaral, 2025, p. 144). “Por isso, a Esperança é uma luta amorosa, coletiva e sistêmica. Para quem pode, portanto, é o momento de aproveitar a pausa para recolher as histórias que ficaram esquecidas” (Amaral, 2025, p. 149). “Há pétalas de você esperando para embelezar o mundo. O mundo anda precisando, demais, da sua beleza. E você é reserva abundante disso, dessa materialidade” (Amaral, 2025, p. 170).

“Agora eu posso dizer o que você precisava entender: a liberdade é árida, autonomia é úmida, o alívio é um broto e a Esperança é uma flor e um fruto” (Amaral, 2025, p. 184). A partir desse fôlego de Esperançar, Ana Célia, docente entrevistada, tem um olhar sobre a vida pessoal e profissional semelhante a da professora Virgínia na discussão anterior, quando afirma:

a vida acadêmica é um trabalho como outro qualquer, né? Eu encaro desta forma, tem pessoas que não encaram, acham que a vida acadêmica é a vida pessoal, e não é, né? **A universidade é meu local de trabalho**, eu sou paga “pra” não trabalhar em outro lugar, por isso que eu tenho dedicação exclusiva, né? [...] E sou paga para trabalhar 40 horas, como as demais empresas, **então eu minha vida particular com minha família, com o meu filho e não tem nada, é só o meu trabalho**. Não é a minha vida (risos), ou melhor, é apenas uma parte da minha vida, não é a minha vida (Ana Célia).

Apesar de algumas professoras não identificarem em seu contexto social e em suas vivências a estrutura patriarcal e androcêntrica, a literatura e a realidade são ricas quando se debate desigualdades de gênero. Desse modo, é possível evidenciar que existe uma hegemonia feminina na formação de futuros (as) professores (as). Entretanto, os caminhos para conseguir se estabelecer no mercado de trabalho são coloniais e conservadores, sendo fundamental a execução de políticas públicas que insiram as mulheres no mercado de trabalho de forma mais equitativa e respeitosa, cujo caminho é uma educação crítica e transformadora, assim como, que profissões ligadas ao cuidado, sendo ocupadas esmagadoramente por mulheres, sejam mais valorizadas (Machado; Almeida, 2021). Com isso,

fomentar políticas de empregabilidade, melhores condições e equidade salarial, promoção de educação e saúde, que alcancem populações negras e indígenas em suas comunidades urbanas, rurais ou tradicionais, são fundamentais para que as mulheres conquistem a igualdade de condições de inserção e de competitividade no mercado de trabalho (Machado; Almeida, 2021, p. 19).

Assim, a desigualdade de gênero só será mitigada quando houver (re) distribuição de privilégios, de forma que a dominância capitalista e patriarcal seja diminuída, como *práxis* em relação às políticas públicas efetivas e a uma educação transformadora. Com isso, “Os dogmas morais que constituem os pilares da supremacia branca, do patriarcado e do binarismo de gênero sustentam também o modelo capitalista que consumiu a natureza e levou o planeta à emergência climática” (Brum, 2021, p. 37).

Desse modo, as mulheres nesse século e, mais intensamente nesta década, estão assumindo seus postos na linha de frente, quilombolas, ribeirinhas e indígenas, lutando contra a aniquilação. Isso porque, “compreendem que se trata de um corpo só, a violação de um é a violação do outro” (Brum, 2021, p. 38). Brum denota que hoje as mulheres estão aos poucos assumindo seu lugar de fala, são radicais, não pisam em ovos, não medem palavras e não precisam atender a uma diplomacia que não as favorece. Dessa maneira, o ecofeminismo, ao considerar a interseção entre as opressões de gênero e as questões socioambientais, exige que a formação inicial e continuada dos (as) docentes incluam revisões críticas de *práxis* pedagógicas tradicionais, que muitas vezes ignoram a perspectiva subjetiva dos seres. Isso implica discutir e promover uma educação que reconheça as contribuições de mulheres camponesas, indígenas, quilombolas e de outras comunidades periféricas que, historicamente, têm preservado e transmitido saberes ligados à natureza, à sustentabilidade e à resistência contra a exploração capitalista.

No livro “Ideias para Adiar o Fim do Mundo” o autor indígena Ailton Krenak

argumenta sobre como o sistema capitalista e industrial está na raiz de uma desconexão crescente entre o ser humano e natureza, levando à destruição dos ecossistemas e ao empobrecimento das relações sociais. Ele não propõe apenas uma crítica, mas também sugere alternativas, inspiradas na sabedoria ancestral dos povos indígenas, para construir uma nova relação entre os seres humanos e o ambiente, defendendo que o respeito à Terra e aos seus ciclos naturais é essencial para garantir a continuidade da vida, sendo necessário repensar a maneira como vivemos, produzimos e consumimos. Continuidade da ancestralidade, onde o conhecimento tradicional e a sabedoria dos povos indígenas oferecem alternativas para uma vida mais equilibrada e conectada à natureza. A visão tradicional de futuro, amplamente defendida pelo Ocidente, valoriza o progresso, o crescimento econômico e a inovação tecnológica como pilares de um futuro ideal.

Segundo o autor, essa visão, que desconecta o futuro do passado e da ancestralidade, leva a um modelo de desenvolvimento predatório e ao consumismo, contribuindo para a degradação ambiental e para o empobrecimento das relações humanas. Krenak propõe o conceito de “futuro ancestral”, como uma alternativa à ideia linear de progresso, evitando a ruptura com o passado. Para ele, o futuro ideal deve ser uma continuidade do passado, enraizado na ancestralidade e nos saberes tradicionais, respeitando os conhecimentos e práticas dos povos indígenas, e promovendo uma relação de harmonia com a natureza. Ele sugere que o futuro não deve ser visto como uma simples busca por avanço tecnológico e material, mas como um compromisso de preservação e respeito às tradições e ao equilíbrio ecológico.

Para Krenak, a crise de civilização é resultado da desconexão entre as pessoas e a natureza, e da visão de que o futuro pode ser construído independentemente do passado. Ele ainda sugere que essa crise de civilização é resultado da desconexão entre as pessoas e a natureza, e da visão de que o futuro pode ser construído independentemente do passado. A mensagem central de Futuro Ancestral é que o verdadeiro progresso está em preservar e honrar as raízes culturais e a ancestralidade (Krenak, 2022). O autor desafia a sociedade a adotar uma postura de humildade e respeito em relação aos saberes tradicionais, reconhecendo que esses conhecimentos são essenciais para a construção de um futuro sustentável. Ele propõe que a humanidade abandone a ideia de um futuro construído exclusivamente sobre inovação e avanço tecnológico e adote uma visão que inclua o respeito ao passado, à cultura e à natureza. Somente por meio dessa reconexão com a ancestralidade será possível criar um futuro que não repita os erros do presente, mas que se baseie em harmonia, equilíbrio e respeito. Krenak enfatiza a ancestralidade como fonte de sabedoria, capaz de orientar a humanidade rumo a um futuro mais sustentável e humano.

Em paralelo a essa visão trazida no livro, foi possível identificar essas nuances na fala de Valderez, ao explicar a separação natureza e vida:

mas isso é intencional...isso já vem de uma visão eurocêntrica...né... etnocêntrica, 'num' é...essa...essa cultura né da humanidade. Eu não gosto de dizer homem porque...[...] muito masculino, né homem...é humanidade 'a' no feminino 'a humanidade'...é...essa dicotomia, 'num' é...intencional, né da humanidade com a natureza nos coloca nesse patamar de fora né, fora da natureza... Mas nós somos natureza pura, se gente não respira a gente morre, se a gente não beber água morre, num é isso? [...] Se a gente não come o que vem da terra (interrupção) (Valderez).

A ancestralidade indígena nos ensina que a responsabilidade pelo futuro está em viver de forma consciente e cuidadosa hoje, preservando os recursos naturais e cultivando o respeito pelos ciclos da vida. A ideia de futuro no pensamento indígena é coletiva e abarca todos os seres vivos, humanos e não humanos. Diferente da visão ocidental, onde o futuro muitas vezes é projetado como um cenário de conquistas individuais e avanço tecnológico, a ancestralidade nos convida a ver o futuro como um espaço que pertence a todos. Isso implica uma convivência que valorize a coletividade e o respeito à vida em todas as suas formas. Ele ressalta que o futuro ancestral não pode ser construído de forma isolada ou individualista, mas exige uma mentalidade de interdependência e cuidado coletivo. Ao resgatar essa visão de futuro compartilhado, a sociedade poderá reduzir as desigualdades e promover uma convivência mais equilibrada e solidária.

Assim, a ancestralidade oferece um modelo de futuro em que as conquistas individuais dão lugar a ações coletivas que beneficiem o bem-estar de todos, incluindo as próximas gerações e os demais seres vivos. Krenak nos convida a uma *práxis* socioambiental diante da reflexão e da ação. Ele conclama todos (as) a reconsiderar suas práticas e valores, adotando uma postura que integre o respeito pela natureza e pela ancestralidade no cotidiano. Esse chamado não é apenas uma reflexão, mas uma convocação para que cada pessoa se comprometa a adotar práticas que favoreçam a preservação do ambiente e a convivência pacífica entre as culturas socioambientais.

Nesse sentido, a EA, tomada como processo formador contínuo e permanente, introduziu-se como significativa estratégia para o desenvolvimento de sujeitos (as) e de práticas, individuais e coletivas, justas e equilibradas (Nepomuceno; Araujo; Santana, 2016) e a formação inicial de professores (as) desempenha um papel central na implementação de uma EA que considere as questões de gênero e justiça socioambiental. Quando refletimos sobre a importância de se integrar às questões ambientais e ecofeministas no processo educativo, é

fundamental para que a formação desses (as) professores (as) vá além da mera transmissão de conteúdos, formando profissionais críticos (as) e comprometidos (as) com as causas sociais e ambientais, capacitados a lidar com a complexidade das interações entre o gênero e o meio ambiente.

O ecofeminismo, ao considerar a interseção entre as opressões de gênero e as questões ambientais, almeja que a formação inicial e continuada dos (as) docentes inclua a revisão crítica das práticas pedagógicas que não comunguem com as diversas realidades socioambientais, que muitas vezes ignoram a perspectiva subjetiva dos seres. Isso implica em discutir e promover uma educação que reconheça as contribuições de mulheres camponesas, indígenas, quilombolas e de outras comunidades periféricas que, historicamente, têm preservado e transmitido saberes ligados à natureza, à sustentabilidade e à resistência contra a exploração capitalista.

4.2. Identidades Femininas e *Práxis* Socioambiental: vozes que ecoam

Iniciamos esta quarta subseção com discussões sobre identidade socioambiental, ou seja, a forma como os (as) indivíduos resultantes de suas crenças e valores sociais, interagem com o ambiente. Com isso, segundo Guiometti e Silva (2019), a EA surge como um processo educacional formativo contínuo e permanente para o desenvolvimento de uma identidade socioambiental, ressignificando paradigmas ecológicos. Isso porque, através da EA, podemos refletir sobre as contradições existentes, identificar as necessidades da sociedade contemporânea e provocar a transformação do ambiente em que se inserem os (as) humanos (as) e não humanos. Como também, torna-se fundamental problematizar o próprio contexto social e abordá-lo desenvolvendo práticas pedagógicas que insiram a dimensão socioambiental (Rosa; Carniatto; Cruz, 2021).

Neste contexto poderemos encontrar por intermédio da Educação Ambiental a capacidade pedagógica de um vasto conjunto de abordagens e métodos, bem como de promover a configuração socioeducativa de acordo com a realidade territorial através de conotações gerais que possam empreender as concepções orientadas por sua legislação e política (Guiometti; Silva, 2019, p. 8).

A EA precisa ser abordada a partir de uma compreensão política, social e cultural que um (a) educador (a) ambiental como sujeito (a) ecológico (a) deveria tratar a crise e dimensão socioambiental (Carvalho, 2012 *apud* Guiometti; Silva, 2019). Assim, o desenvolvimento da identidade socioambiental é fundamental no campo das relações sociais, materiais, institucionais e simbólicas, envolvendo a subjetividade e sua relação com outros (Carvalho, 2005 *apud* Castro, 2017). Com isso, o “ser mais ambiental” se constrói pela *práxis* e se faz

presente no mundo, isto é, pertence a um contexto histórico-sociocultural, reflexivo e consciente, sensível em relação à sua própria existência e à existência dos outros, que são diversos, suas diferenças e como se manifestam no mundo (Granier, 2022).

Além disso, para compreender as estruturas que desembocam nas desigualdades sociais, é fundamental fugir do colonialismo, caracterizado pela relação dominadora política e economicamente colonial de um povo ou nação sobre outro (Holanda, 2020), e do padrão hegemônico, considerando o debate sobre a *práxis* socioambiental com enfoque decolonial. Assim:

ao considerar os pressupostos decoloniais, defendemos que a formação cidadã deve ser socialmente referenciada e oposta a esses efeitos da colonialidade que minimizam a humanidade dos sujeitos. Isto é, almejamos uma educação para o exercício da cidadania em perspectiva decolonial crítica. Esta formação está atrelada a práticas pedagógicas que proporcionam aos estudantes a construção de conhecimentos e práticas libertadoras, com potencial para denunciar e anunciar formas de superar as contradições presentes no contexto em que eles estão inseridos (Rodrigues, 2022, p. 57).

Assim, é necessário promover uma formação que se comprometa em oportunizar o exercício da cidadania dos (as) educandos (as). No entanto, a cidadania precisa ir além de aprender direito e deveres, que muitas vezes, não provocam uma mudança de comportamento e nem possuem potencial de transformação da sociedade (Rodrigues, 2022). A transformação da sociedade poderia ser acarretada através da compreensão de que a contradição na comunidade escolar está diretamente ligada à estrutura social, debate esse promovido pelo diálogo (Freire, 2011 *apud* Rodrigues, 2022). Com isso, é fundamental compreender que a desigualdade e colonialidade não são um fenômeno natural atrelado à organização mundial, mas sim à manipulação de um grupo dominante e hegemônico, que busca por ampliar e manter seus privilégios (Freire, 2018 *apud* Rodrigues, 2022). Desse modo, o instrumento de diálogo que tem a capacidade de transformação é a *práxis*, isto é, a teoria e prática, reflexão e ação, evitando-se as teorias sem ação e ativismo sem reflexão (Freire, 2011 *apud* Rodrigues, 2022).

No entanto, para que a *práxis* se perpetue de forma crítica e emancipatória, é necessário que os (as) próprios (as) educadores (as) compreendam o contexto brasileiro, caracterizado por desigualdades geradas pelo colonialismo e padrão hegemônico e patriarcal, evidenciando que:

a *práxis* decolonial transformadora tem como fundamento o estabelecimento de intervenções fundamentadas na realidade, de maneira a enfrentar os efeitos da colonialidade do ser, do saber, do poder e da mãe natureza (Rodrigues, 2022, p. 57).

Dessa forma, quando a formação cidadã decolonial crítica considera em seu processo emancipatório os diversos tipos de saber, assim como, contesta a autoria dos conhecimentos científicos apropriados de outros povos, a colonialidade do saber se estabelece. Como também,

quando dicotomias como selvagem/racional, sofisticado/primitivo, desenvolvido/atrasado são superadas através da formação cidadã decolonial, a humanidade de povos não ocidentais é reconhecida. Desse modo, o ser é decolonial, oportuniza o respeito dessa subjetividade e desenvolve uma sociedade para além da justiça e da equidade, subvertendo a lógica colonial do poder (Rodrigues, 2022), sendo a educação efetiva em evidenciar as contradições do colonialismo, que se perpetuaram durante séculos e que foram condicionando as relações sociais através do bloqueio de processo histórico do não europeu (Taques; Marques; Mise, 2023). Uma educação que foge do padrão mercantilista, desenvolvimentista e de consumo desenfreado, possui o arcabouço teórico e epistemológico necessário para as análises complexas das realidades sociais (Taques; Marques; Mise, 2023). Com isso, a EA Crítica e decolonial reconhece que a exploração e colonização dos países africanos e latinos resultou na riqueza, ascensão e dominação dos povos e culturas em paralelo à espoliação da natureza (Vieira, 2018 *apud* Taques; Marques; Mise, 2023).

Neste contexto à *práxis* socioambiental, cabe a demanda emergente de se refletir sobre a prática docente. Desse modo:

a *práxis* da Educação Ambiental é um tema complexo, especialmente quando a intenção é que, em seu processo, seja transversalizada de forma crítica e transformadora. Para tal, considera-se que a Educação Ambiental precisa ser problematizada a partir da realidade do contexto social e político da escola, promovendo a integração entre os diferentes saberes (Vorpapel, 2021, p. 84).

No entanto, apesar dos saberes adquiridos e (re)construídos ao longo do tempo, o que se considera como essencial na prática pedagógica nem sempre é possível de ser realizado. Isso porque, o contexto social e político controla a condução dessas práticas pedagógicas. Além disso, a própria organização do sistema escolar dificulta o desenvolvimento de atividades comprometidas com a perspectiva socioambiental. Portanto:

nesse sentido, não podemos negar que a organização do sistema escolar, a exemplo da elevada carga horária de aula dos professores, restringe o planejamento e o desenvolvimento de atividades comprometidas com a transformação social. Se não há tempo para planejamento e reflexão das atividades, estas dificilmente contemplarão aspectos críticos e transformadores, pois para a ação docente ser crítica, necessitamos de atividades pensadas de forma interdisciplinar e transversal, a partir da realidade do lugar, do contexto de pertencimento da escola (Vorpapel, 2021, p. 21)

O processo pedagógico precisa ir além de conceitos curriculares e a transversalidade promove a consciência crítica e emancipadora, “conscientizando os sujeitos, a partir das relações dialógicas, experienciais e sociais vivenciadas, em especial, na escola” (Vorpapel, 2021, p. 85). Tais abordagens são essenciais para a transformação social, rejeitando a

colonialidade do saber e do ser, ao promoverem práticas pedagógicas que desafiam as desigualdades geradas por séculos de dominação colonial. Assim, a educação resultante não apenas deve ensinar direitos e deveres, mas fomentar a compreensão crítica das estruturas sociais que perpetuam a desigualdade. Como também, através de uma *práxis* transformadora, é possível contestar a lógica colonial e promover a emancipação dos (as) sujeitos (as) historicamente marginalizados, como as populações parda, preta e indígenas.

Classificamos a subjetividade do ser mulher como educadora ambiental e os impasses que permeiam a jornada acadêmica feminina. Desse modo, a terceira pergunta do roteiro de entrevista semiestruturada abordou a identificação das docentes como educadoras ambientais, o que gerou discussões que foram além da simples afirmação ou negação sobre identificação em ser ou não ser educadora ambiental. Essas discussões envolveram também reflexões sobre as concepções de EA e seu ensino, tanto no contexto formal quanto no não formal. Assim, apesar da docente Mariana não se identificar como uma educadora ambiental, ela ressalta:

eu não me visualizo, não me entendo como educadora ambiental no sentido de efetivamente trabalhar, por exemplo, dentro das escolas, ter pesquisas sobre o assunto. No entanto, eu queria deixar registrado aqui pra vocês que acho que essas maneiras, **essas formas escolares, não são as únicas.** Então, por exemplo, eu trabalho com **relações de gênero e, quando eu vou falar de relações de gênero, em algum momento eu preciso falar da humanidade. Mas, quando eu vou falar das humanidades, não tem como a gente desvincular dos outros seres vivos, das outras espécies.** Então, nesse momento, a gente se aproxima da educação ambiental, por mais que ela não seja formal ou institucionalizada. **Eu vejo que eu ainda executo, mesmo que eu ainda não me considere uma educadora ambiental,** tal como algumas pessoas que têm, várias excelentes por aí (Mariana).

Com isso, a professora traz uma concepção crítica fundamental para transformação social por meio da *práxis* socioambiental, que se entrelaça com os debates emergentes sobre a sociedade, desigualdade social, raça e gênero. Desse modo, quando a EA é problematizada pelo contexto político e social da instituição de ensino, permite-se que ela seja transversal e articule os diversos saberes (Vorpágel, 2021). A *práxis* socioambiental emerge como uma estratégia crucial, especialmente quando analisada sob uma perspectiva decolonial. Entendida como uma ação reflexiva e transformadora, adquirindo uma nova dimensão ao ser aplicada às questões socioambientais, pois exige um questionamento profundo das narrativas hegemônicas que historicamente ancoram práticas insustentáveis e injustas. Segundo Gramsci (1931), a hegemonia se estabelece nos campos político, cultural e econômico, por meio de formas de controle exercidas pela classe dominante na sociedade capitalista. Ele argumenta que, além do uso da coerção, as classes dominantes disseminam suas ideologias para garantir a aceitação voluntária das massas em relação à ordem social existente.

Ao considerar o Sul Global, onde os legados do colonialismo ainda são profundamente sentidos, torna-se evidente que uma abordagem crítica e de base comunitária é essencial no processo para além de uma justiça socioambiental. “A descolonização pode ser entendida como ações inscritas em diferentes temporalidades que confluem em luta ontológica/epistemológica contra o colonialismo/eurocentrismo” (Martins; Stortti; Sanchez; Rufino, 2023). Esta perspectiva reconhece a importância dos saberes locais e tradicionais, muitas vezes marginalizados pelas abordagens ocidentais, e propõe um reposicionamento dessas vozes no centro das práticas educativas. A *práxis* socioambiental, quando orientada por uma perspectiva decolonial, pode contribuir para a construção uma identidade socioambiental e de uma EA crítica, voltando os olhares para a realidade do sul global, a consciência da dimensão social e política na qual estamos inseridos e como essa relação afeta nossas atitudes frente ao ambiente natural e as crises civilizatórias.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano, ao analisar a imposição dos padrões eurocêtricos na América Latina, afirma que “[...] a produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que chegou a nosso conhecimento” (Musberg; Fuchs; Silva, 2019 *apud* Quijano, 2005, p. 16). Para que haja um rompimento gradual dessa visão de mundo eurocêntrica, a decolonialidade aparece em forma de movimentos sociais e protestos, ou seja, é a luta contra a colonialidade, a modernidade e o sistema-mundo moderno capitalista (Oliveira e Lucini, 2021), um conjunto de relações de dominação, subordinação e adesão, associado a estratégias ideológicas de conservação ou de subversão da ordem estabelecida dentro deste espaço social, dotado de regras próprias e dedicado à produção e reprodução de bens culturais, representações e formas de perceber a realidade.

Ao incorporar saberes de base comunitária e decolonial, o (a) educador (a) refina ainda mais sua prática pedagógica, alinhando-a com o contexto específico e suas limitações, promovendo uma abordagem mais inclusiva e transformadora na medida do que é possível em sua realidade. Segundo o texto, Reflexões Afro-pindorâmicas como perspectiva para a descolonização da EA, de Martins, Stortti, Sanchez e Rufino (2023), é importante a valorização cada vez maior dos conhecimentos não-hegemônicos, para fazer da descolonização o objetivo permanente da educação. A *práxis* socioambiental, orientada por uma perspectiva decolonial e fundamentada em uma EA crítica e de base comunitária, é essencial para enfrentar as crises civilizatórias e ambientais contemporâneas. Ao valorizar saberes locais e não-hegemônicos, e ao promover práticas educativas que transcendem o conservacionismo e o preservacionismo tradicionais, essa abordagem contribui para a construção de um futuro mais justo, inclusivo e

para além do ecologicamente equilibrado, sempre em busca do bem-viver.

A transformação social e a justiça ambiental, almejadas por essa *práxis*, dependem da articulação entre o conhecimento comunitário, a crítica às estruturas de poder e a implementação de práticas educativas que, junto às comunidades, contribuem no processo de gerir seus recursos e territórios de maneira sustentável e equitativa, de modo a fortalecer as múltiplas identidade socioambientais, e até mesmo o reconhecimento de se classificar como educadora ambiental e entender da importância de educar em favor da vida, como afirma a docente Eunice: *“questões de sustentabilidade... elas são necessárias serem discutidas no âmbito da escola, no âmbito do... da sociedade civil, na nossa casa, em todos os ambientes”*. A partir de sua resposta, a professora traz uma importante discussão sobre a presença da EA em ambientes formais e não formais. Assim como a docente Maria Lúcia, ao afirmar: *“mas de alguma forma a gente identifica os impactos ambientais ou na zona costeira ou na área continental, só isso (Maria Lúcia)*. Fui, ao longo do meu percurso de estudos e amadurecimento enquanto educadora ambiental, observando a importância de uma EA formal e não formal, sem hierarquizar em instâncias significativas, marginalizando uma em detrimento da outra; fui passando a compreender que precisamos significar todas as perceptivas, pois cada uma tem sua importância exercida dentro de um contexto de uma educação diversa, significativa, decolonial e que não culmine na execução dos poderes capitalista, patriarcais e machistas; uma educação transformadora que humanize e traga mais cidadania, justiça, equidade e identidades singulares.

Diante dessas identidades, a professora Virgínia não se declarou como educadora ambiental, quando afirma que a EA não foi o foco de seus projetos acadêmicos, mas que alguns deles tiveram uma abordagem social.

ham... não... porque eu atuo mais na área de geomorfologia e... eu não diria que... **em alguns trabalhos meus, eu tive enfoque pra educação ambiental, embora eu tivesse uma abordagem social... tá... mas... não... não era esse... nunca foi meu objetivo**, exceto quando eu estive vinculada ao PROFCIAMB. Eu só orientei uma dissertação de mestrado, foi durante... eu entrei um pouco antes da pandemia e teve a seleção (Virgínia).

“questões de sustentabilidade... elas são necessárias serem discutidas no âmbito da escola, no âmbito do... da sociedade civil, na nossa casa, em todos os ambientes”. A partir de sua resposta, a professora traz uma importante discussão sobre a presença da EA em ambientes formais e não formais. Assim como a docente Maria Lúcia, ao afirmar: *“mas de alguma forma a gente identifica os impactos ambientais ou na zona costeira ou na área continental, só isso (Maria Lúcia)*. Fui, ao longo do meu percurso de estudos e amadurecimento enquanto

educadora ambiental, observando a importância de uma EA formal e não formal, sem hierarquizar em instâncias significativas, marginalizando uma em detrimento da outra; fui passando a compreender que precisamos significar todas as perceptivas, pois cada uma tem sua importância exercida dentro de um contexto de uma educação diversa, significativa, decolonial e que não culmine na execução dos poderes capitalista, patriarcais e machistas; uma educação transformadora que humanize e traga mais cidadania, justiça, equidade e identidades singulares.

A professora Vera Lúcia, diante do questionamento do ser educadora ambiental, respondeu:

veja, um.. não de forma totalmente... como que eu posso dizer... oficial, né? Eu nunca estive na disciplina “Educação Ambiental”, mas eu costumo orientar os alunos, discutir os assuntos e... e o tema do meio ambiente ele aparece tanto na (...) minha... na sala de aula quanto no ensino e na extensão. Então posso dizer que sim! (Vera Lúcia).

Dessa maneira, a professora Vera Lúcia define-se como educadora ambiental de forma indireta, como ela justifica, pelo fato de não lecionar a disciplina “EA” de forma evidente, mas a perspectiva ambiental permeia as suas práticas docentes, assim como leciona outros CC atrelados à perspectiva socioambiental. Assim, a EA trata-se de um processo educativo complexo, contínuo e permanente. Então, se essa perspectiva for interdisciplinar pelas professoras por meio de CCs, caminhando para além de contextos conservadoras e naturalistas, que trazem visões reducionistas e fragmentadas da perspectiva socioambiental, é significativo o processo de emancipar e tornar os/as licenciandos (as) mais críticos (as) (Fernandes; Kataoka; Suriani-Affonso, 2021). Já a professora Valda afirma ser educadora ambiental, sem hesitação, e ressalta que:

a educação ambiental permeou minha formação desde a graduação e minhas práticas pedagógicas desde que licenciada. Ao assumir meu cargo de funcionária pública na UFS, ministrei a disciplina de fundamentos de educação ambiental. Acredito na vivência comum entre homem e natureza, que fora fortemente impactada e negada em especial após a emergência do capitalismo. Sou educadora ambiental por identidade e pela busca de uma convivência menos impactante e com respeito a todos os seres e a diversidade existente na Terra. Só com uma mudança cultural, teremos um equilíbrio dinâmico mais efetivo. Por isso, as práticas pedagógicas que foquem no ambiental podem contribuir com essa mudança (Valda).

Logo, a docente ressalta que é educadora ambiental por identidade. Assim, a identidade socioambiental é a forma como os (as) indivíduos, resultantes de suas crenças e valores sociais, interagem com o ambiente, sendo a EA um processo para o desenvolvimento dessa identidade (Guiometti; Silva, 2019). Além disso, a professora corrobora com uma EA que ressignifica a relação humano-natureza, sendo uma dimensão que tem o potencial de libertação do comportamento autodestrutivo humano e que contrapõe aos padrões hegemônicos, que

reforçam as desigualdades sociais e a degradação ambiental (Ribeiro; Malvestio, 2021). A professora Valderez confidenciou que declarar-se como educadora ambiental é um ato complexo, mas que se considera uma educadora ambiental para a vida, visto que:

educação ambiental dentro da minha percepção...da minha formação de geóloga é...primeiro eu parto de questão do ambiente né...o que vem a ser ambiente 'pra mim' 'pra' eu pensar essa questão da educação ambiental. Porque assim ambiente 'pra mim' vai além...do aspecto...das questões físicas...né da natureza, né...é...o ambiente somos nós...né...e...se o ambiente somos nós, logo, a educação ambiental...o educar...né...o educar está muito relacionado a orientar, né...a...orientar condutas, né...comportamentos valores, logo, eu penso que...a educação ambiental...assim eu me considero a partir do momento que eu vejo que o ambiente... Então assim eu me sinto (pausa) uma educadora ambiental, não no ambiente formal...né...na vida (Valderez).

Dessa maneira, Bell Hooks (2021), denota que o conhecimento do ensino básico e superior se afasta do cotidiano dos/das estudantes, mas, para que uma mentalidade estudiosa seja cultivada, é necessário explicitar que o conhecimento é uma experiência enriquecedora e transformadora, visto que o mundo está em constante mudança e, para estar conectado no agora, precisamos aprender, de modo que não fiquemos presos ao passado. Assim a docente, vincula a EA ao reconhecimento do indivíduo, considerando suas relações na esfera física, como ambiente e, além disso, vê na perspectiva socioambiental, a construção de comportamentos, condutas e valores, que podem despertar em seus/suas estudantes por meio da EA uma formação crítica sobre seu contexto socioambiental que forme para a vida.

Caminhando, a professora pesquisadora Ana Célia também se identificava como educadora ambiental, de forma que:

todos que trabalham com essa área da dinâmica ambiental, né? E como a gente trabalha também com licenciatura, a gente faz parte do processo, né? Né? Nós somos também educadores ambientais e também eu já trabalhei, atualmente eu não trabalho mais, eu não estou trabalhando, mas já trabalhei com projetos de extensão em escolas, né? De comunidade, né? Como por exemplo de Cristinópolis, de Porto da Folha, né? Com produtores rurais. Então... com esse processo de... Educação Ambiental, com produtores rurais e com... alunos de escolas do ensino fundamental, viu? (Ana Célia).

Dessa forma, a professora denota que todos(as) os/as docentes que estão na área ambiental e atuam na licenciatura são educadores(as) ambientais: “*nós somos também educadores ambientais*”, demonstrando desenvolver também o processo educativo com a comunidade. Com isso, pode-se promover a compreensão das demandas dessa comunidade, através da reflexão crítica e significativa das contradições que entremeiam a relação sujeito-natureza-sociedade, problematizando as questões socioambientais, em busca de transformação para uma vida melhor e um bem-viver, dos(as) próprios (as) sujeitos(as) e dos demais seres

viventes no planeta Terra (Rosa; Carniatto; Cruz, 2021).

4.3. O porquê de não entender o processo formativo da EA diante de olhares femininos das docentes da UFS: ecofeminismo

Começamos essa discussão na subseção anterior, 4.2, e iremos continuar nesta subseção uma abordagem de como os CC, projetos de extensão e projetos de pesquisa se desenvolviam sob o escopo da EA em sua *práxis* pedagógica, de acordo com a percepção dessas docentes. Assim, três questões mediarão essas concepções, como observamos no quadro 12, a seguir:

Quadro 12: Formação Docente, Ensino, Pesquisa e Extensão

Questões utilizadas para a categoria de formação docente, Ensino, pesquisa e Extensão.
Os componentes curriculares obrigatórios e optativos que a senhora leciona perpassam a perspectiva de uma formação de licenciandos(as) comprometidos(as) com a EA? Caso positivo, indique o que os(as) aproxima das questões socioambientais.
A senhora contextualiza seus projetos/atividades de pesquisa e/ou de extensão sob o escopo da EA? Caso positivo, indique o que os contextualiza em relação às questões socioambientais.
Quais são os principais desafios e potencialidades para a inserção da Educação Ambiental no currículo do curso que a senhora integra?

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Desse modo, diante ao que se refere dos CCs, a docente Mariana relatou o seguinte acontecimento, no qual trouxe sua indignação e o fortalecimento do não da EA nos cursos de licenciatura:

então algumas coisas, quando eu entrei, já estavam certas. Uma delas, ‘pra’ vocês terem uma ideia, foi o deslocamento da disciplina de “Educação e Ética ambiental” do quinto período do curso. Então nós tínhamos, assim... um desenho da matriz curricular de pedagogia. Era no quarto período, nós tínhamos o “Ensino de Ciências Naturais” e no quinto, nós tínhamos “Educação e Ética Ambiental”, salve engano, tá? Mas elas eram coladas uma na outra, então a gente conseguia fazer uma continuidade, um aprofundamento dos temas. Com a reformulação curricular, em uma reunião de departamento, a maioria das pessoas presentes (só eu e uma outra professora também, que tem afinidade com esse tema, votamos contra) aprovou o deslocamento dessa disciplina do quinto período ‘pro’ nono! (Mariana).

A docente prossegue com os desafios e as possibilidades:

*agora, eu vou falar do desafio e possibilidade. Nós estávamos dentro da maior crise sanitária do século. A minha geração, que é diferente da geração de vocês, nunca tinha passado por isso e as pessoas podem falar: "Ah! Mas não teve a gripe espanhola?" Não, a nossa geração não tinha passado por isso. Nós estávamos no ensino remoto, sem sair de casa, sem vacina, sem poder ter contato com as pessoas. Vocês se lembram disso, como foi difícil, e a gente tendo que provar dentro de uma reunião de departamento a importância da discussão de "Educação e Ética ambiental". Uma disciplina como essa não poderia ir pro final do curso. Porquê, vejam, em pedagogia, meninas, vai até nove períodos essa reformulação curricular. Então as pessoas estariam fazendo TCC, elas estariam fazendo a disciplina de Libras e "Educação e Ética Ambiental", só... Então, assim, quem já escolheu seu tema, olhe como de alguma maneira desprivilegia, desqualifica. Esse é o desafio. **Porque a gente olha pra isso, a gente contesta, a gente mostra tanto que um dos meus argumentos nessa reunião de departamento foi justamente esse: Como que nós estamos vivendo uma crise sanitária dessa magnitude e a gente não tem consciência de que também é uma questão ambiental?** (Mariana).*

Quanta indignação! Até quando vamos precisar gritar, espernear e dizer que o planeta, a natureza - nós estamos morrendo? Mas vamos lá! A docente Mariana ressalta que, a reformulação da matriz curricular do curso de Pedagogia, o qual atua, foi no contexto da pandemia da covid-19¹⁷ e a EA tendeu a ser marginalizada, sendo o CC "Educação e Ética Ambiental" ofertado apenas nos períodos finais do curso. Com isso, é evidenciada a falta de responsabilidade por parte dos detentores do poder na formação de licenciandos (as) sob o escopo da EA. Além disso, sabendo-se que em Pedagogia, a formação de professores(as) com uma visão crítica sobre as questões ambientais é essencial e significativa para o bem viver, a comunicação socioambiental atua na formação das percepções sobre a natureza e na educação da opinião pública para a problemática e os valores ambientais (Santos; Rodrigues, 2020). A professora Eunice evidencia que no CC "Ética e Educação Ambiental", ministrado por ela, busca refletir o ato de ser humano estando inserido à sociedade, reflexão essa relacionada às questões socioambientais e sustentabilidade. Assim:

trabalho dentro do viés de que o aluno se perceba pertencente à natureza e as questões "socioambiental" está relacionada às dimensões da sustentabilidade, discutidas por Henrique Leff, que é um autor forte, né... é... e outros autores que são importantes para o desenvolvimento do conhecimento, né... e por.. e que... e eles **possam se descobrir natureza, porque o homem, ele está distante da natureza, achando que ele não é natureza,** que ele só pode se ocupar da natureza, ou seja, se ocupar não... se apropriar da natureza, exaurir os recursos naturais e... o resto é o resto, e ele tem essa superioridade, mas eu na minha disciplina, eu procuro desmistificar esse cenário, em que nós somos natureza, precisamos rever o nossos

¹⁷ A covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo vírus SARS-CoV-2, tendo desde sintomas leves como tosse e febre persistente, até pneumonia, Síndrome Respiratória Aguda Grave, sepse, entre outros sintomas. Identificado pela primeira vez em Wuhan, província de Hubei, China, o vírus atingiu os demais países do mundo, causando uma pandemia com inúmeros óbitos e uma mobilização global em função do combate da doença (Brasil, 2021).

“cuidado” com a natureza, os nossos atos e as nossas atitudes, é ver.... É... no grupo de pesquisa vem desenvolvendo algumas ações [...] **de ambientalização**, não ambientação curricular, mas sim do ambiente em que nós estamos **plantando árvores, harmonizando o ambiente com flores e etc. Então, a discussão é toda essa, é... então o consumo exacerbado**, é... os... os resíduos que nós não cuidamos desses resíduos, os cuidados e as atitudes que precisamos ter em relação ao nosso comportamento, né... é... tudo isso é ação humana, **então o agir humano na natureza, eles são fundamentais para o nosso debate na minha disciplina** (Eunice).

As docentes Mariana e Eunice citam o CC "Educação e Ética Ambiental", sendo um CC obrigatório no curso de Pedagogia. Nessa disciplina, demonstra-se a preocupação com a formação de futuros (as) educadores (as) ambientalmente conscientes. Dessa forma, esse CC é fundamental, pois os/as professores(as) têm um papel importante no processo contínuo e permanente da inserção da EA na educação, onde atuam como mediadores (as) entre os conhecimentos científicos e as práticas cotidianas e populares, tão significativas para uma formação crítica em busca do bem viver. Segundo Sorrentino e Trajber (2020), educadores (as) que compreendem a importância de uma ética socioambiental são essenciais para a formação de cidadãos (ãs) críticos (as) em relação ao ambiente. A presença do CC como obrigatório garante que todos os/as licenciandos (as) de Pedagogia tenham uma base transformadora em EA, preparando-os (as) para lidar com as problemáticas socioambientais em suas futuras práticas pedagógicas. No entanto, é preciso evidenciar que a EA precisa estar inserida, não somente em uma disciplina e ou em um determinado lugar do curso de pedagogia ou qualquer outro da área de educação, lugares preestabelecidos não cabem mais, quando precisamos falar sobre o direito de viver e perpetuar a vida.

Seguimos para a docente Maria Lúcia, que afirma não comportar a EA nos CC lecionados por ela, visto que:

eu não trato disso né, as minhas disciplinas... eu sou, eu fiz concurso 'pra' matéria da geografia física, eu sou da matéria geografia física, então eu dou aula de geomorfologia costeira; geomorfologia fluvial; geologia, 'tá' entendendo? (Maria Lúcia).

Dessa maneira, ela entende não trabalhar com práticas socioambientais em áreas da geografia, como a “geomorfologia costeira; geomorfologia fluvial; geologia”, devido a um olhar fragmentador de saberes. Com isso, Modesto e Nepomuceno (2013) definem que o maior limite que impede essa interdisciplinaridade da EA é, justamente, a predominância da formação fragmentada, que não articula as áreas do conhecimento, não considera as subjetividades do contexto social e o dinamismo do conhecimento e suas relações de poder.

A professora Vera Lúcia denota que nos CC lecionados por ela não havia uma obrigação na ementa de falar sobre a temática ambiental de forma estrutural, no entanto:

por volta de dois mil e seis, quando eu...assumi uma disciplina chamada “Monitoramento Ambiental”, ‘tá’? Então, nessa disciplina a gente fala é.. o... o conteúdo dela é muito técnico, é sobre amostragem, análise química, interpretação de resultados das análises químicas, só que a disciplina, ela tava no elenco do curso de Engenharia ambiental[...] eu me senti na obrigação de introduzir o assunto também de uma maneira mais ampla e falando sobre sustentabilidade, sobre economia circular, sobre temas voltados [...] ao meio ambiente e a atuação humana humana, né? Aos efeitos da atuação humana no ambiente, então foi... mais ou menos... foi nessa disciplina que... que foi em dois mil e seis, que eu comecei a introduzir o assunto, independente dele estar na ementa de maneira clara ou não na ementa (Vera Lúcia).

Para a professora Valda, nos CC de Geografia, área em que ela atua: *“é inerente abordar temas socioambientais, pois é a ciência que estuda as relações socioespaciais, que incluem as diferentes dimensões da sustentabilidade”* (Valda). De acordo com as falas das professoras Vera Lúcia e Valda, as estratégias adotadas metodologicamente para integrar a EA no processo de ensino dos cursos de graduação, que no caso foi o de Geografia, reafirma uma matriz curricular com CC onde a EA se apresenta de forma oculta, cabendo ao/à docente, com uma formação inicial a continuada crítica e reflexiva, ter a sensibilidade de envolver a EA em sua formação e outro CC, onde a EA crítica e reflexiva já vem de forma a ser identificada desde o princípio. Para Vera Lúcia, ao ministrar a disciplina "Monitoramento Ambiental", CC com conteúdo técnico, a preocupação e a responsabilidade em trabalhar com temas de sustentabilidade e economia circular, vieram a partir de uma sensibilidade pessoal relacionado com suas relações com o mundo, mesmo sem previsão explícita na ementa, porque o seu trabalho era relacionado à Engenharia Ambiental e ela considera que a atuação humana tem efeitos no ambiente.

Para a docente Valda, a abordagem de questões socioambientais está contida na própria disciplina Geografia, já que esta analisa as relações socioespaciais, espaço geográfico na Geografia e suas múltiplas dimensões de sustentabilidade. A docente Ana Célia também diz contextualizar as práticas de ensino dos CC que ela leciona sob a égide da EA.

Sim, porque eu trabalho, já trabalhei com várias... vários componentes, né? Com geomorfologia, né? E a gente precisa entender algum... o relevo por causa da ocupação humana (...). Né? Então... eu trabalho com... solo, preciso entender os solos porque é objeto e insumo, né? “Pra” produção, né? Das atividades... principalmente das atividades rurais. Biogeografia, você precisa entender o contexto no qual as interações ecossistêmicas podem interferir, a partir de interferências humanas, podem interferir de forma negativa, né? Para o homem através dos problemas ambientais. (...) Então... em Climatologia, né? Veja que para a gente estar dentro dessa sala precisa de ar-condicionado, então o clima influencia a vida do homem, né? Todo o tempo, então a gente precisa ter essa perspectiva, na geografia a gente trabalha isso, né? Então os componentes ambientais da paisagem e a interação que eles têm com o homem na construção e organização espacial, né? (...) Que é o homem que organiza o espaço (Ana

Célia).

Da mesma forma, a professora Virgínia cita os CC nos quais ela contextualiza na perspectiva da gestão ambiental, como “Análise e Gestão de Bacias”: *“com a área de planejamento e gestão, a gente sempre dá um enfoque socioambiental, né? ..., fazer uma análise dos aspectos físicos e socioambientais, né, das bacias... é tudo... ‘pra’ fins de proposição... diagnóstico e proposição de mudanças”*. Já a docente Valderez descreve sua trajetória como educadora ambiental, desde sua graduação até sua efetivação como docente da universidade, em 2013. Ela traz que a perspectiva socioambiental é transversal, portanto, nos componentes que ela lecionou, como “Geografia Regional dos Países Centrais”, “Geografia Regional dos Países Periféricos” e “Geografia Econômica”, nos quais a dimensão da EA era abordada por meio da relação sociedade-natureza. Desse modo:

então eu já tinha essa...essa visão mais ampliada né da...dessa questão ambiental...e...eu inicialmente comecei a ministrar disciplinas, foi da geografia econômica depois veio ordenamento urbano e territorial (pensa) e aí depois veio ‘pra’ mim é...”Geografia Regional dos Países Centrais”, “Geografia Regional dos Países Periféricos”... aí eu amei as disciplinas, porque lá eu trabalho mesmo a relação sociedade-natureza. “Geografia Econômica”... é...porque é assim, aqui na geografia a gente tem matérias de ensino, eu...meu concurso foi para a “Geografia Regional Planejamento Urbano e Territorial”, então a gente trabalha. A que...a questão ambiental na verdade (pausa) ela é transversal... (Valderez).

Assim como, por meio dos CC “Geografia de Sergipe”, “Estudo de Sergipe” e “Geografia Regional dos Países Centrais”, a docente Valderez reflete sobre a construção da sociedade mediante a espoliação dos recursos naturais e invasão dos territórios ocupados pelos povos originários de forma tão significativa e crítica. Dessa forma, a docente inicia afirmando:

foi uma coisa assim, extremamente cruel. Então assim, eu começo a trabalhar esse processo de histórico dos países e formação dos países centrais a partir da relação sociedade-natureza, né...a partir espoliação do ambiente físico e esse ambiente físico somos nós também, não é só a terra, a água (...) porque se detonam com o rio, se detonam com a terra...a terra em si detona com a gente...se maltrata com agrotóxico, maltrata a gente também. Porque quem vai comer...esse monte de coisa? É a gente...né... Então assim essas grandes empresas multinacionais, como elas exploram nosso território...nosso corpo...nosso corpo também é ambiente né o nosso território, nosso ambiente... Como é que a nossa força de trabalho. Então, assim tudo está ligado...a...a...questão ambiental... a fragmentação humanidade-natureza ne (Valderez).

E continua:

coisificar o outro...né...desumanizar o outro para justificar um processo de civilização que até hoje a gente, né? Então isso tudo...é... a gente não pode deixar de trabalhar né essa relação sociedade-natureza (pausa) e porque não dizer sociedade e ambiente, num é? Então como é que se dá essa questão da exploração até hoje...Sergipe mesmo nós estávamos hoje...processo de formação do território, né...a relação do indígena e tem pouca coisa sobre...sobre esse marco eurocêntrico

né...Sergipe mil quinhentos e trinta e quatro começa aí, mas não (ênfase) só que não...começa antes né, porque aqui tem povos...vários povos indígenas. Então a relação desses povos com...com a terra, né? O seu território...que território que a gente da geografia, não é só político administrativo não...território é apropriação...né território é a partir do momento que você vai achar mais identidade, então é uma coisa mais...e o ambiente né...é [...] com essas questões né...se discutir o ambiente. Então eu sempre busco trabalhar essa relação sociedade-natureza... geografia cultural que eu amo trabalhar...porque eu sou geógrafa culturalista, aí a relação sociedade-natureza (Valderez).

Com o crescimento e desenvolvimento da civilização ocidental eurocêntrica e capitalista, territórios foram dominados e o mesmo ocorreu com a identidade dos povos originários, países e nações pelas mãos eurocentristas. Assim, a professora demonstra em sua fala que, para compreender as estruturas que desembocam nas desigualdades sociais, é fundamental fugir do colonialismo¹⁸, caracterizado pela relação dominadora política e economicamente colonial de um povo ou nação sobre outro (Holanda, 2020), e do padrão hegemônico, considerando o debate sobre a *práxis* socioambiental com enfoque decolonial, visto que, ao considerar os pressupostos decoloniais, “defendemos que a formação cidadã deve ser socialmente referenciada e oposta a esses efeitos da colonialidade que minimizam a humanidade dos sujeitos (Rodrigues, 2022, p. 57). Como também, questionamos sobre a contextualização dos Projetos/Atividades de Pesquisa e de Extensão sob o escopo da EA. A partir disso, a Professora Mariana nos relatou a seguinte vivência:

me coloco à disposição para orientar são temas ligados às questões socioambientais, só que não houve procura. Assim, desde 2019, quando eu assumi o concurso aqui na UFS, eu orientei dois trabalhos sobre o tema, o restante todos sobre corpo, gênero e feminismo. Então, assim como existem outras professoras no departamento que trabalham essa temática, acabam migrando para elas, né (Mariana).

Dessa forma, a docente se dispõe a orientar pesquisas sob a égide socioambiental, mas não obteve procura pelos (as) discentes para a orientação em trabalhos com enfoque na EA. No entanto, ela atribui esse fato à presença de outras professoras que também orientam trabalhos nessa perspectiva e atendem a essas demandas. A docente Eunice relata que sua forma de planejar os projetos de pesquisa e extensão culminam a partir das necessidades e situações-problemas reais presentes no cotidiano:

então há (..) uma amplitude, uma complexidade de questões que comparece tanto no ponto de vista da pesquisa como no ponto de vista da extensão, da extensão alguns cursos sobre é... resolução de situação-problema matemático, envolvendo as operações dentro do contexto da natureza, é... questão de... é... turismo de base comunitária e a sustentabilidade. Então, há vários vieses, então vai depender da demanda que comparece, para que a gente possa se debruçar sobre

¹⁸ Colonialismo refere-se a uma relação política e econômica dominadora, em que um povo ou nação é subjugado ao outro (Holanda, 2020).

algo, né? (Eunice).

Já a docente Vera Lúcia, ao ser questionada sobre a contextualização dos projetos de pesquisa e extensão sob o escopo da EA, ela argumenta que a sustentabilidade deve ser o primeiro passo para se elaborar um projeto:

*então, é... o primeiro passo para qualquer ideia de projeto, o que tem que estar presente o tempo todo nos meus projetos, é a sustentabilidade. Então, é... por exemplo, eu tenho um... eu tive uma ideia muito boa, que eu tenho que usar um reagente, que ele tem uma linha de produção extremamente complexa, confusa, tóxica ou assim a historinha dele é péssima, digamos assim, o currículo lattes de reagente *risos* “tá” péssima, eu vou buscar alternativas. Então, é se eu “tô” trabalhando, veja, na produção do papel ecológico, eu já uso resíduo, eu já uso a polpa de celulose do papel reciclado, eu” tô” buscando essas soluções sustentáveis e em todo o caminho dessa pesquisa, eu (...) não posso... é... acrescentar a esse processo situações que... que não são adequadas ambientalmente (Vera Lúcia).*

A docente Valda informou que há dezoito anos já iniciou sua carreira com uma forte participação no tripé da pesquisa, ensino e extensão, sempre inserindo a EA nos diversos temas abordados pelos projetos:

são diversos temas a depender do projeto – temáticas como gestão hídrica, educação ambiental no contexto escolar, serviços ecossistêmicos, unidades de conservação, geodiversidade e geoturismo, escola sustentável, reuso da água, trilhas ecológicas, educação e saúde, doenças negligenciadas, dentre outros. Todos estes têm a dimensão socioambiental inserida (Valda).

A docente Valderez demonstra grande interesse por pesquisas e atividades de extensão no âmbito socioambiental, sempre valorizando os saberes e as vivências dos grupos sociais envolvidos no estudo. Assim,

então eu começo orientando é...alunos de geografia e as minhas pesquisas sempre elas estão voltadas (ênfase) para os saberes, os fazeres, as vivências e as experiências de grupos sociais, não é, que é...tem um...um...uma relação mais intensa com o lugar, o território, a paisagem né e isso envolve...né...o modo de vida né, a forma como a pessoa lida com seu território...incluindo as questões culturais é...e quando a gente fala de cultura a gente também fala de ambiente né...é...culturais, econômicas...é...sociais né e geralmente minhas pesquisas estão muito voltadas para os grupos aqui em Sergipe, não é? Então eu vou, eu passeio, né? Por exemplo, eu já pesquisei sobre...as manifestações culturais...num é...do folguedos de Laranjeiras, já pesquisei sobre comunidades de pescadores...a... (pensa) de Nossa Senhora...(pensa) de Santa Luzia do Itanhy, de Indiaroba...é...já...já...pesquisei Porto do Mato, Saco do Rio Real...a questão da relação do turismo convencional do ambiente e consequentemente as pessoas, tudo que faz parte desse ambiente é...o turismo de base comunitária (Valderez).

Ao ser questionada sobre sua participação em atividades de extensão, a docente Virgínia demonstrou insatisfação em relação à burocracia exigida para a submissão ao comitê de ética. Com isso, evidenciou um certo afastamento das questões socioambientais em seus projetos:

*vou ser bem sincera, depois que inventaram todos essas...esses...termos 'pra' assinar que você vai lidar com seres humanos e com isso e aquilo que você tem ir 'pro' comitê de ética pedir autorização que isso que 'cês' **tão fazendo teve que passar pelo comitê de ética...eu perdi o gosto completamente de trabalhar com o homem.** [...] E aí você pode encontrar trabalhos onde, se quer, aparece o homem, tá, 'cê' vai trabalhar com depósito, com formações, evolução, uma escala de tempo muito mais longa que homem não vai ter tanta importância, mas, os meus estudos em geral **eu sempre tive essa relação sim com o uso do espaço então de certa forma tem mas evito de ter que fazer entrevistas, de ter que coletar dados, porque, isso dá mais trabalho e torna mais burocrático o andamento da pesquisa e muitas vezes a gente não tem nem tempo 'pra' isso 'pra' fazer um pibic ou uma pesquisa mais simples** (Virgínia).*

A docente Ana Célia ressalta, sobre as atividades de extensão e pesquisa desenvolvidas por ela:

*não tem como você trabalhar com... **com educação ambiental desconsiderando os pressupostos da geografia física** e o que embasa os conceitos da... da geografia física e dos processos que estruturam o meio ambiente (risada). Então, isso é (risada) categórico, então trabalhar, trabalha (Ana Célia).*

Dessa forma, através dos relatos das docentes, é evidente que, por meio da EA, temos aporte teórico e metodológico para promover uma educação transformadora e comprometida com os fatores e realidades sociais dos(as) educandos(as) (Guiometti; Silva, 2019). Desse modo, compreendendo a importância do processo educativo socioambiental e da indissociabilidade da tríade que constitui a UFS, cabe refletir sobre como os projetos de pesquisa, extensão e ensino corroboram com EA, na formação de profissionais engajados com sua própria realidade nos cursos de licenciatura em Geografia, Química, Biologia e Pedagogia, cursos nos quais as docentes participantes da pesquisa lecionam.

Dessa forma, a o ensino, a pesquisa e a extensão tem suma importância em relacionar os conhecimentos científico-tecnológicos, filosóficos e artístico-culturais desenvolvidos em âmbito acadêmico, com o contexto da sociedade (Severino, 2016 *apud* Kaplan *et al.*, 2022). Assim sendo, o ensino, a extensão e a pesquisa são um “instrumento de um processo dialético entre a teoria e a prática, promovendo, através da interdisciplinaridade de suas ações, uma visão integrada do social. Tendo por base uma parceria política-pedagógica com a sociedade” (Costa; Ramos; Santos, 2020 p. 554). Ainda segundo os autores, a extensão, a pesquisa, o ensino e a formação, baseadas na *práxis*, não se estabelecem fragmentadas ou desconectadas da realidade dos (as) sujeitos (as). Elas constituem um espaço formativo, onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma contextualizada e emancipatória (Costa; Ramos; Santos, 2020).

Schmitt e Kitzmann (2022), também citam sobre o potencial da inserção da EA no âmbito universitário tanto através da ambientalização como pela ampliação de projetos de pesquisa e extensão, que se comprometem com a formação cidadã, iniciativas essas, fundamentais para a integração dos três pilares da universidade, de forma que exista a

transformação interna (universidade) e externa (sociedade), sabendo que a pesquisa científica tem caráter diverso, com procedimentos e instrumentos técnicos que podem ser utilizados de acordo com a necessidade do (a) pesquisador (a) e do objeto de estudo (Santos *et al.*, 2020).

Assim, o conhecimento é construído em paralelo à valorização e divulgação da sociedade, de forma que esse conhecimento se constitui por uma produção social, cultural e política (Silva; Cavalari, 2022). Desse modo, segundo Fonseca (2021), é nítido que há uma trajetória penosa para inclusão da EA nos currículos das UFS, sendo fundamental que este seja contextualizado e crítico, de forma que tenha como princípios a liberdade e o respeito às diferenças, assim como, que haja o embasamento em diferentes epistemologias, que proporcionem a construção de novos saberes e de hábitos para uma EA potencialmente vivificada e contextualizada dos cursos de licenciatura, que culminem ao processo de humanidade para o bem-viver (Fonseca, 2021).

CONSIDERAÇÕES sem pontos FINAIS

Nós mulheres e educadoras ambientais fomos e ainda somos oprimidas e naturalizadas como submissas em um processo da construção de uma ideologia de gênero colonial, que quando colocada em um parametro com sociedades arquitetadas em experiências e culturas não ocidentais, evidencia uma estrutura social que beneficia homens ricos, brancos e heterossexuais e estabelece a hierarquia androcêntrica, machista e missogena. Os impasses dos lugares das mulheres diante dos encontros profissionais e pessoais são tarefas urgentes e evidenciamos ao longo desses quatro anos de pesquisa de doutorado, de forma teorica e prática, diagnosticando a *práxis* socioambiental das docentes pesquisadoras da UFS na qual entrevistamos e ouvimos, nos mostrou os poucos espaços do qual foram subalternizadas e restritas oriundos dos mais significativos ismos de dominação enfrentados por essas docentes, no que concerne seus embates, sobretudo no ensino, na pesquisa e na extensão, atreladas às necessidades de resignificação e de superação diante das circunstâncias políticas e sociais vividas atualmente.

Perante esses fatores, e diante do problema que configurou esta tese, na qual passamos a questionar os desafios enfrentados pelas docentes dos cursos de licenciatura presenciais da Universidade Federal de Sergipe (UFS) no tocante à implementação da EA na formação de professores(as), a partir daí passamos a conhecermos o que é trabalhado pelas professoras pesquisadoras no contexto da EA, práticas visivelmente significativas e enriquecedora no processo do bem viver, diante da tese de que essas docentes, mulheres inseridas em um ambiente permeado pelo androcentrismo, enfrentam problemáticas em sua prática diária, as quais levam a desdobramentos de sentido e de significância fundamentais à abordagem e ao enfrentamento das problemáticas socioambientais e das visões e práticas que caracterizam as diferenças de gênero. Quando consideramos a carreira docente e gênero, as subjetividades de cada docente emergiram de forma que pudéssemos discutir sobre a sociedade patriarcal, androcêntrica, machista, misogena, racista. Assim, ficou evidente que as identidades e disparidades de gênero impactam diretamente na conquista e manutenção da carreira acadêmica dessas docentes.

Conhecendo o contexto sócio-histórico do ecofeminismo diante das práticas das docentes que atuam na formação inicial de professoras(es) da UFS que trabalham com a EA no ensino, na pesquisa e na extensão, identificamos concepções da *práxis* socioambiental em suas mais diversas histórias pessoais de mulheres e docentes com suas bagagens que nos inspiraram e nos fizeram acreditar que apesar dos problemas diversos não podemos desistir dos nossos objetivos pessoais e profissionais.

Além disso, a intersecção entre gênero, raça e classe social intensifica essas desigualdades, fazendo com que mulheres negras, periféricas e homossexuais enfrentem barreiras adicionais para ocupar e se manter em posições de destaque no ambiente acadêmico, como ficou evidente em nossa pesquisa onde não pudemos identificar nenhuma docente com essas interseccionais características. A falta de políticas institucionais que considerem as especificidades do ciclo biológico feminino e a sobrecarga de tarefas domésticas, que contribuem para um ambiente onde as mulheres, muitas vezes, não conseguem equilibrar suas múltiplas funções de forma satisfatória, resultando em uma produção científica e acadêmica inferior, comparada aos seus colegas homens, assim como ficou evidenciado nas escutas.

Desse modo, o processo de mudança é gradual e demanda esforços tanto de dentro do espaço acadêmico da UFS quanto da sociedade em geral, para que se possam criar condições mais equitativas e justas para essas professoras no ambiente acadêmico. A resistência, a resiliência e a busca por igualdade de condições para o exercício da profissão acadêmica são marcas importantes dessa trajetória, mas também um lembrete das transformações necessárias para alcançar um cenário verdadeiramente inclusivo e equitativo, assim também para a EA na UFS onde pudemos observar que a inserção da EA nos cursos de licenciatura ainda é tímida. A sua maioria não insere a perspectiva de uma EA crítica e transformadora, visto que esse aspecto não está presente nos documentos oficiais dos cursos, os PPC, em que a EA quando inserida apresentaram uma perspectiva pouco voltada à reflexão e à contextualização da realidade, permanecendo com o foco maior no ambiental, sem relacioná-lo ao social e podemos levantar o seguinte questionamento para seguir em futuras pesquisas, qual a preocupação da UFS na implementação da EA nos cursos de licenciatura?

Sem fim, afirmo que esta tese não finaliza por aqui... e sim abrirá caminhos para pesquisas que irão surgir ao longo de significativas vidas profissionais que levam a EA como ato político.

Eu sou cheia de amar, Eu sou de muitas espiritualidades, Eu sou cheia de aprender, Eu sou cheia de querer, Eu sou muitas e muitos, assim como o mar-lua (prazer Eu sou Mariana) que está aprendendo sobre e com a Vida.

O amor é a nossa libertação.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, V. **Expectativa de vida no Brasil em 2023 chega a 76,4 anos, diz IBGE**. Agência Brasil, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-08/expectativa-de-vida-no-brasil-em-2023-chega-a-764-anos-diz-ibge>. Acesso em: 23 set. 2024. Acesso em: 26 set 2024.
- ACCORSI, F. A. **Professoras, levem mulheres à sala de aula: do jornalismo violento à prática pedagógica filógena**. 2018. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.
- ADAMS, C. **Política sexual da carne: o feminismo e a libertação animal**. Tradução de Ivana Jinkings. 1. ed. São Paulo: Editora Elefante, 2019.
- AGUIAR, A. D. Currículo, território em disputa, de Miguel Gonzáles Arroyo. **Dialogia**, [S.L.], n. 15, p. 166-168, 12 dez. 2012. University Nove de Julho. <http://dx.doi.org/10.5585/dialogia.n15.3949>.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- Albert, B; Kopenawa, D. **O espírito da Floresta: A luta pelo nosso futuro**. São Paulo: Companhia das letras, 2023. 230p.
- ALMEIDA, R. O.; ANDRADE, M. A. S. Convergência entre perspectivas críticas da educação científica, da educação ambiental e da educação intercultural na promoção do engajamento estudantil. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, [S.l.], v. 3, n. 3, p. 1-26, mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- AMARAL, A. C. **A esperança a gente planta**. São Paulo: planeta do Brasil, 2025.
- Anais [...]**. Juiz de Fora: UFJF, 2017. p. 1-13.
- ANDRADE, L. B.; PINTO, V. P. S. Discutindo os riscos e a vulnerabilidade ambiental no estado capitalista: a proposta de uma educação ambiental como ato político. *In*: ENCONTRO PESQUISA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 9., 2017, Juiz de Fora. Antônio Nóvoa: uma vida para a educação. Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 44, p. e201844002003, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201844002003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157254>. Acesso em: 10 jul. 2024
- ANTUNES, F. R.; NORONHA, P. H. B.; GARCES, S. B. B. Os desafios da organização curricular no ensino superior a partir do contexto da modernidade líquida. *In*: OLIVEIRA, T. D. (org.). **Coleção - Desenvolvimento, Tecnologias e Educação: diálogos multidisciplinares**.

Curitiba: CRV, 2019. V. III. p. 393-402.

ANTUNES, L; ACCORSSI, A. Relações de gênero e a feminização da profissão docente: reflexões sobre a divisão sexual do trabalho. **Educação, Ciência e Cultura**, [S.L.], v. 24, n. 3, p. 49-60, 29 nov. 2019. Centro Universitário La Salle - UNILASALLE.
<http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i3.5425>. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/67713/46110>. Acesso em: 22 set. 2024.

ARAÚJO, M. I. O.; DOMINGOS, P. Perspectiva Teórico-Metodológica da Educação Ambiental na Escola. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 182-195, 2018.

ASSIS, M. M; COUTO, E. K. N. N. do. Análise do discurso ecossistêmica e ecofeminismo: uma análise do caso da vaca Doris. **Travessias**, Cascavel, v. 18, n. 1, p. 1-18, 2024. DOI: 10.48075/rt.v18i1.32680. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/32680>. Acesso em: 7 out. 2024.

ÁVILA, D. A.; RIBEIRO, P. R. C. Gênero, mulheres, feminismos e meio ambiente: problematizações para a educação ambiental. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11., e WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2017.

BAIÃO, J. C. “Se eles fazem mil, temos de fazer mil e um” - e ela fez! trajetória acadêmica de uma doutora negra nos anos 1970. **Revista transversos**, Rio de Janeiro, n. 21, abr. 2021.

BAIÃO, J. C; DIAS, G. de O. Docência e interseccionalidade: o que dizem as professoras. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 17.

BALTAR, C.T; OMIZZOLO, J. A. Participação da mulher no mercado de trabalho brasileiro de 2014 a 2019. **Textos de Economia**, 2020. DOI: 10.5007/2175-8085.2020.e71522. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/economia/article/view/2175-8085.2020.e71522>

BARROS, S; MOURÃO, L. (2018). Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. **Psicologia & Sociedade**, 30, 1-11. Doi: 10.1590/1807-0310/2018v30i174090

BERNABÉ, F. N. Androcentrismo, ciência e filosofia da ciência. **Revista de Humanidades de Valparaíso**, [S. l.] , n. 14, p. 287–313, 2019. DOI: 10.22370/rhv2019iss14pp287-313. Disponível em: <https://revistas.uv.cl/index.php/RHV/article/view/2001>. Acesso em: 30 nov. 2022.

BONNICI, T. **Conceitos-chave da teoria pós-colonial**. 1.ed Maringá: Eduem, 2005. 65 p.

BOTO, C. António Nóvoa: uma vida para a educação. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 44, 23 nov. 2018. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844002003>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BOTO, C. António Nóvoa: uma vida para a educação. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 44, 23

nov. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844002003>
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 nov.
 2022.

BRASIL. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 03 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 9.795. Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 de abr. 1999. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm. Acesso em: 02 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: documento introdutório. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEF, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 9 de junho de 2015, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN22015.pdf?query=Cursos%20T%C3%A9cnicos%20de%20N%C3%ADvel%20M%C3%A9dio. Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares

BRETAS, S. A.; OLIVEIRA, I. S. A constituição da Universidade Federal de Sergipe (1950-1960): um estudo sobre aspectos históricos da educação superior brasileira. **Revista História da Educação**, v. 18, n. 42, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30339>. Acesso em: 29 maio 2023.

BRITO, M. da S; FEITOSA, R. A. Formação de professores autantes como educadores ambientais: reflexões frente a vertente crítica. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.L.], v. 15, n. 32, p. 140-155, 2020. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v15i32.25585>.

BRUM, E. **Banzeiro òkòtó:** uma viagem à Amazônia centro do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. 448 p.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CÂNDIDO, G. G.; REDIGOLO, F. M.; CONDURÚ, M. T.; BRITO, C. do N.; SILVA, C. P. L. O ecofeminismo como perspectiva em pesquisas científicas. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, e5912, maio 2022. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5912>. Acesso em: 04 maio 2023.

CÂNDIDO, G. G; REDIGOLO, F. M; CONDURO, M. T; BRITO, C. do N; SILVA, C. P. L. O ecofeminismo como perspectiva em pesquisas científicas. **Liinc em Revista**, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 1-13, 9 maio 2022. Liinc em Revista. <http://dx.doi.org/10.18617/liinc.v18i1.5912>. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5912/5592> . Acesso em: 05 out. 2024.

CANDIOTTO, J. F. S. A Teologia ecofeminista e sua perspectiva simbólico/cultural. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 10, n. 28, p. 1395-1413, out/dez 2012. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2012v10n28p1395/4729>. Acesso em: 04 maio 2023.

CARNEIRO, S. **Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígena. Universidade Católica de Pernambuco, 2019.

CASTRO, V. M. **O Letramento e a Educação Ambiental nos Contextos, Diálogos e Práticas do Caic Paulo Dacorso Filho: limites e possibilidades**. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017)

CAVALCANTE, M. M. D. *et al.* (orgs.). **Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade**. Fortaleza: EDUECE, 2015. p. 1155-1172. v. 4.

CAVALHEIRO, L. N; ARAUJO, L. E. B. de. O CENÁRIO SOCIOAMBIENTAL BRASILEIRO E A NECESSÁRIA PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA SOCIOBIODIVERSIDADE. **Revista da Faculdade Mineira de Direito**, [S.L.], v. 26, n. 51, p. 25-39, 23 ago. 2023. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. <http://dx.doi.org/10.5752/p.2318-7999.2023v26n51p25-39>.

CLARO, J. A. C. dos S; CAPPELLOZZA, A.; PROFETA, R. A.; MORAES, G. H. M. Análise dos benefícios sociais do docente no ensino superior frente a outras carreiras profissionais no Brasil. **Revista Unitins Parintins**, v. 9, n. 10, 2022. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/158>

CONEPE. **Resolução nº 110**. Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Artes Visuais - Licenciatura, Presencial e dá outras providências. São Cristóvão: CONEPE, 2011d.

CONEPE. **Resolução nº 114**. Projeto Político-Pedagógico do curso de licenciatura em Geografia. São Cristóvão: CONEPE, 2010b.

CONEPE. **Resolução nº 14**. Aprova as alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Teatro. São Cristóvão: CONEPE, 2020a.

CONEPE. **Resolução nº 142**. Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Música Licenciatura e dá outras providências. São Cristóvão: CONEPE, 2010c.

CONEPE. **Resolução nº 150**. Aprova alteração no Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação em Matemática habilitação Licenciatura Diurno (curso 150) e Noturno (curso 152)

e dá outras providências. São Cristóvão: CONEPE, 2009c.

CONEPE. **Resolução nº 19.** Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Educação Física, licenciatura, e dá outras providências. São Cristóvão: CONEPE, 2011a.

CONEPE. **Resolução nº 22.** Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Química Licenciatura da Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos e dá outras providências. São Cristóvão: CONEPE, 2019a.

CONEPE. **Resolução nº 24.** Aprova a substituição da Resolução nº 05/00/CONEP. São Cristóvão: CONEPE, 2000.

CONEPE. **Resolução nº 25.** Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura e dá outras providências. São Cristóvão: CONEPE, 2008.

CONEPE. **Resolução nº 27.** Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Química Licenciatura do Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho. São Cristóvão: CONEPE, 2020b.

CONEPE. **Resolução nº 28.** Aprovar as alterações no Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Letras, Português-Francês Licenciatura (matutino e noturno) e dá outras providências. São Cristóvão: CONEPE, 2013a.

CONEPE. **Resolução nº 29.** Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Inglês Licenciatura e dá outras providências. São Cristóvão: CONEPE, 2013b.

CONEPE. **Resolução nº 30.** Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Artes Visuais - Licenciatura, Presencial e dá outras providências. São Cristóvão: CONEPE, 2011b.

CONEPE. **Resolução nº 30.** Aprova o Projeto alterações no Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Espanhol, período Noturno, e dá outras providências. São Cristóvão: CONEPE, 2013c.

CONEPE. **Resolução nº 31.** Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Educação Física, licenciatura, e dá outras providências. São Cristóvão: CONEPE, 2020c.

CONEPE. **Resolução nº 33.** Altera o Projeto Pedagógico do curso de graduação em Letras LIBRAS. São Cristóvão: CONEPE, 2020d.

CONEPE. **Resolução nº 35.** Aprova Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação em Geografia – Licenciatura diurno e noturno (430 e 432) e Bacharelado (431) e dá outras providências. São Cristóvão: CONEPE, 2009a.

CONEPE. **Resolução nº 39.** Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas. São Cristóvão: CONEPE, 2014a.

CONEPE. **Resolução nº 44.** Aprova alteração no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação

em Matemática Licenciatura do Núcleo de Matemática do Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho e dá outras providências. São Cristóvão: CONEPE, 2009b.

CONEPE. **Resolução nº 44.** Aprova as alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Física Licenciatura da Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos e dá outras providências. São Cristóvão: CONEPE, 2017.

CONEPE. **Resolução nº 49.** Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Artes Visuais - Licenciatura, Presencial e dá outras providências. São Cristóvão: CONEPE, 2019b.

CONEPE. **Resolução nº 58.** Substitui Resolução Nº 62/2006/CONEP que aprova o Projeto Pedagógico da habilitação Português-Espanhol Licenciatura (diurno) do Curso de Graduação em Letras, e dá outras providências. São Cristóvão: CONEPE, 2007a.

CONEPE. **Resolução nº 59.** Aprova o Projeto Pedagógico da habilitação Português-Inglês Licenciatura (diurno) do Curso de Graduação em Letras e dá outras providências. São Cristóvão: CONEPE, 2007b.

CONEPE. **Resolução nº 6.** Altera o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, do Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho. São Cristóvão: CONEPE, 2021.

CONEPE. **Resolução nº 62.** Aprova as alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras, Português Licenciatura (matutino e noturno) e dá outras providências. São Cristóvão: CONEPE, 2012a.

CONEPE. **Resolução nº 62.** Substitui a Resolução nº 77/2009/CONEPE que aprova o Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Letras Português Licenciatura, do Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho e dá outras providências. São Cristóvão: CONEPE, 2010a.

CONEPE. **Resolução nº 65.** Aprova alterações no Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação em História Licenciatura e dá outras providências. São Cristóvão: CONEPE, 2011c.

CONEPE. **Resolução nº 68.** Aprova as alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Filosofia - Licenciatura e dá outras providências. São Cristóvão: CONEPE, 2012b.

CONEPE. **Resolução nº 99.** Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Dança Licenciatura—turno matutino, do Campus de Laranjeiras e dá outras providências. São Cristóvão: CONEPE, 2014b.

COSTA, A. S. da; RAMOS, N. B; SANTOS, P. B. B. Práxis, extensão universitária e o desenvolvimento de uma consciência política. **Pensar Acadêmico** [S.l.], v.18, n. 3, p. 552-565, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21576/pa.2020v18i3.1884>. Disponível em: <https://pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/1884> . Acesso em: 04 de out. 2024.

COSTA, C. A.; LOUREIRO, C. F. A interdisciplinaridade em Paulo Freire:

aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. **Revista Katál.**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 111-121, jan./abr. 2017.

COSTA, M. G. Conhecimento e luta política das mulheres no movimento agroecológico: diálogos ecofeministas e descoloniais *In*: ROSENDO, D.; OLIVEIRA, F. A. G.;

CARVALHO, P.; KUHNEN, T. A. (orgs.). **Ecofeminismos: fundamentos teóricos e práxis interseccionais**. Rio de Janeiro: Ape'ku Editora e Produtora Ltda, 2020. p 178-193.

COUTINHO, M. R. S.; LUZ, P. C. S. da; SANTIAGO, L. F. Educação ambiental: o fazer docente em uma escola pública do município de Marituba. *In*: **ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**, 9., 2017, Juiz de Fora. **Anais [...]**. Juiz de Fora: UFJF, 2017. p. 1-11.

CRUZ, L. E. de M. P.; BARRETO, M. L. da S.; DAZZANI, M. V. M. DO GÊNERO AOS PAPÉIS SOCIAIS: a construção da identidade da pessoa transexual. **Interfaces Científicas - Educação**, [S.L.], v. 8, n. 2, p. 299-314, 23 abr. 2020. Universidade Tiradentes. <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n2p299-314>.

CURIEL, O. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. *In*: HOLLANDA, H. B. de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 120-139.

DUTRA, D. S. A.; MONTEIRO, B. A. P. Interlocuções entre a decolonialidade e a formação de professores: um cenário em perspectiva. **Revista Eletrônica DECT**, Vitória (ES), v. 10, edição especial dinter, p. 94-128, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/1341/765>. Acesso em: 26 maio 2023.

EUGÊNIO, J; SILVA, A. S. da. “Os professores não sabiam o que fazer comigo!”: reflexões interseccionais de uma mulher negra com deficiência. **Educação em Revista**, Marília, v. 23, n. 1, 2021.

FEDERICI, S.; VALIO, L. B. M. “Na luta para mudar o mundo: Mulheres, Reprodução e Resistência na América Latina”. Tradução de Luciana Benetti Marques Valio. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 2020.

FELIPE, R..T; FILHO, E. A. B. Ciência, Teoria e Educação Ecofeminista: A Trajetória de Vandana Shiva. **International Journal of Environmental Resilience Research and Science**, [S. l.], v. 5, n. 2, 2023. DOI: 10.48075/ijerrs.v5i2.32420. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ijerrs/article/view/32420> . Acesso em: 7 out. 2024.

FERDINAND, M. **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**”. São Paulo: Ubu editora, 2022. 320 p.

FERLA, M. R.; NABOZNY, A. Implicações territoriais entre as diferentes categorias de unidades de conservação da natureza no Brasil e as concepções político-pedagógicas da educação ambiental. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, [S. l.], v. 26, n. 1, e-167226, 2022. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2022.167226. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/167226>. Acesso em: 2 jan. 2023.

FERNANDES, R. M.; KATAOKA, A. M.; SURIANI-AFFONSO, A. L. A abordagem das macro tendências da educação ambiental em livros didáticos. **Revista Valore**, [S.L.], v. 6, p. 1518-1530, 14 jul. 2021. Instituto de Cultura Técnica Sociedade Civil Ltda. <http://dx.doi.org/10.22408/reva6020219221518-1530>.

FERNANDES, R. M.; KATAOKA, A. M.; SURIANI-AFFONSO, A. L. A abordagem das macro tendências da Educação Ambiental em livros didáticos. **Revista Valore**, [S. l.], v. 6, p. 1518–1530, 2021. DOI: 10.22408/reva6020219221518-1530. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/922>. Acesso em: 13 dez. 2024.

FERREIRA, E. M.; TEIXEIRA, K. M. D.; FERREIRA, M. A. M. Prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do ensino superior. **Revista Katálýsis**, [S.L.], v. 25, n. 2, p. 303-315, ago. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e84603>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/LvwKpGwBpzfTFtZkS3MygsL/#>. Acesso em: 22 set. 2024.

FERREIRA, E. M.; TEIXEIRA, K. M. D.; FERREIRA, M. A. M. Prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do ensino superior. **Revista Katálýsis**, [S.l.], v. 25, n. 2, p. 303-315, ago. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e84603>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/LvwKpGwBpzfTFtZkS3MygsL/#>. Acesso em: 22 set. 2024.

FONSECA, M. R. **Ambientalização Curricular nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe**. 2021. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

FONSECA, M. R.; SANTOS, L. A. M.; NEPOMUCENO, A. L. de O. Teacher's FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1uPbpmTueOkGd6mmUVZkKk5qF5vcC8_RA/view. Acesso em: 03 jul. 2024

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **PROFESSORES DO BRASIL: Novos Cenários de Formação**. Brasília: Unesco, 2019. 351p.

GÊNERO E DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO. Campo Grande: Ufms, 2021. 133 p. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3859>. Acesso em: 07 jul. 2024

GOMES, L. A; BRASILEIRO, T. S. A; CAEIRO, S. S. F. da S. Educação ambiental e educação superior: uma revisão sistemática da literatura / Environmental education and higher education: a systematic literature review. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 10, p. 75575–75592, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n10-112. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/17852> . Acesso em: 4 out. 2024.

GONZÁLEZ, A. M. Perfumar la rabia: El ecofeminismo de Françoise d'Eaubonne en la era del barbijo. **Ecología Política**, [S.l.], v. 61, p. 124-128, 2021.

DOI:doi.org/10.53368/EP61FCrefa01. Disponível em:

<https://www.ecologiapolitica.info/perfumar-la-rabia-el-ecofeminismo-de-francoise-deaubonne-en-la-era-del-barbijo/>. Acesso em: 05 out. 2021.

GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLLANDA, H. B. de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 38-51.

GOV, 29 de dezembro de 2023; <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2023/dezembro/projeto-fortalece-presenca-de-mulheres-negras-no-ensino-superior-do-reconcavo-baiano>. Acesso: em 28 jul. 2024.

GOV, Br. CNPq anuncia inclusão do campo licença-maternidade no Currículo Lattes. Wwww.gov.br, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/cnpq-anuncia-inclusao-do-campo-licenca-maternidade-no-curriculo-lattes>. Acesso em: 17 jul. 2024.

GRANIER, N. B. **A Construção de Ambientes Educativos e dos Princípios Formativos de Educadores Ambientais na Proposta da “ComVivência Pedagógica”**. 2022. 270 f. Tese (Doutorado) - Curso de Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2022.

GRAY, M. **Lua vermelha: as energias criativas do ciclo menstrual como fonte de empoderamento sexual, espiritual e emocional**. São Paulo: Pensamento, 1ªed. 2017.

GUIDA, A.; SILVA, E. M. da; NANTES, F. A.. **Notas de gênero e decolonialidade na educação**. Campo Grande: Ufms, 2021. 133 p. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3859>. Acesso em: 07 jul. 2024

GUIDA, A.; SILVA, E. M. da; NANTES, F. A. Notas de GUIOMETTI, A. B. dos R.; SILVA, T. P. da. A questão da identidade homem-natureza e suas perspectivas a partir da educação ambiental. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 9-20, 18 jul. 2019. Revista Sergipana de Educação Ambiental. <http://dx.doi.org/10.47401/revisea.v7i1.11672>.

GUIMARÃES, M.; CARTEA, P. A. M. Há Rota de fuga para alguns, ou somos todos vulneráveis?: a radicalidade da crise e a educação ambiental. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, n.esp., p. 21-43, jun. 2020.

GUIOMETTI, A. L. B. dos R.; SILVA, T. P. da. A questão da identidade homem-natureza e suas perspectivas a partir da Educação Ambiental. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 9-20, 18 jul. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.47401/revisea.v7i1.11672>. rticle/view/5586. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revisea/article/view/11672>. Acesso em: 28 de set. 2024

GUTIERRES, H. E. P.; SANTOS, C. J. S.; PEREIRA, V. D.; RODRIGUES, J. O. N. A atuação profissional do Geógrafo na elaboração dos Estudos e Relatórios de Impacto Ambiental (EIAs/RIMAs). **Caderno de Geografia**, [S.l.], v. 29, n. 59, p. 997-1028, out. 2019. <http://dx.doi.org/10.5752/p.2318-2962.2019v29n59p997>. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/20742/15860>. Acesso em: 20 dez. 2022.

HOLLANDA, H. B. de. Introdução. In: HOLLANDA, H. B. de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 10-37.
HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020. 288 p.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidades: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021. 296 p.

HUERGO, J.; MORAWICKI, K. Una reescritura contrahegemónica de la formación de docentes. **Nómadas**, Bogotá, n. 33, p. 129-145, oct. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118973010.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

IBARRA, A. C. R.; RAMOS, N. B.; OLIVEIRA, M. Z. de. Desafios das mulheres na carreira científica no Brasil: uma revisão sistemática. **Revista bras. orientac. prof**, Campinas, v. 22, n. 11, jun. 2021.

IMPERATORE, S. L. B. **Curricularização da extensão: experiência da articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais**. Rio de Janeiro: Gramma, 2019. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2021/11/IMPERATORE-2019-Livro-Curricularizacao-da-Extensao-1.pdf>. Acesso em: 04 set. 2024.

KHEEL, M. A contribuição do ecofeminismo para a ética animal. In: ROSENDO, D.; OLIVEIRA, F. A. G.; CARVALHO, P.; KUHNEN, T. A. (orgs.). **Ecofeminismos: fundamentos teóricos e práxis interseccionais**. Rio de Janeiro: Ape'ku Editora e Produtora Ltda, 2019. p 18-31.

KOCHE, S. C.; GROSCH, M. S. **A catarse na formação continuada: por uma construção coletiva dos saberes docentes**. Retratos da Escola, 2021.

KRAUSE, C. S. C.; KRAUSE, M. A educação de mulheres do período colonial brasileiro até o início do século XX: do imbecilitus sexus à feminização do magistério. In: Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental, 10, 2016. **Anais do [...]**. Rio Branco: Editora da Universidade Federal do Acre, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/simposiufac/issue/view/48>. Acesso em: 3 dez. 2022.

KRENAK, A. **Futuro Ancestral**. São Paulo: companhia das Letras, 2022. 122 p.

KRENAK, A. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. 102 p.

KUHNEN, T. A. Conservação da natureza e manutenção do patriarcado: apontamentos ecofeministas. In: FERRI, C.; CAMARDELO, A. M. P.; OLIVEIRA, M. O. (orgs.) **Mulheres, desigualdade e meio ambiente**. Caxias do Sul: Educs, 2017. p. 73-92.

LAYRARGUES, P. P. Pandemias, colapso climático, antiecológico: educação ambiental entre as emergências de um ecocídio apocalíptico. **RevBea**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 01-30, jul. 2020.

LAYRARGUES, P. P; LIMA, G. F. da C. As macro tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, [S.l.] v. 17, n. 1, p. 23-40, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/>. Acesso em: 21 dez. 2024.

LEMOES, A. H. C.; SILVA, M. A. C; ALMEIDA, T. G.; **Adeus, Empresa**: Bases do Contrato Psicológico de Professores Egressos do Mundo Corporativo. Encontro da ANPAD - EnANPAD, 37. Anais. Rio de Janeiro (RJ), Brasil: ANPAD, 9 set. 2013.

LIMA, F. L. de. Educação ambiental não formal e emancipadora: Uma postura impermanente no e com o mundo. In: LAMIM-GUEDES, V. (org). **O que eu faço quando digo que sou educador ou educadora ambiental?** São Paulo: Editora Na Raiz, 2020. 185 p.

LIMA, J. R. de. **Identidade pessoal e identidade de gênero na perspectiva da complexidade**. 2021. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Filosofia, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

LINO, T. R.; MAYORGA, C. As mulheres como sujeitos da Ciência: uma análise da participação das mulheres na Ciência Moderna. **Saúde & Transformação Social**, [S.l.], v. 3, n. 7, p. 96-107, ago. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2653/265347623012.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.

LOCATELI, C. C.; WENCZENOVICZ, T. J. Bem Viver e Gênero: aproximações e reflexões decoloniais. **Revista Videre**, Dourados, v. 13, n. 26, jan./abr., 2021.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LUGONES, M. **Colonialidade e gênero**. In: HOLLANDA, H. B. de (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 52-83.

MACHADO, R. N. da S; ALMEIDA, A. C. de M. **Mulheres no mercado de trabalho do magistério superior**. Perspectiva, 2021. DOI: 10.5007/2175-795X.2021.e67713. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/67713>.

MACHADO, R. N. da S; ALMEIDA, A. C. de M. Mulheres no mercado de trabalho do magistério superior. **Perspectiva**, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 1–22, 2021. DOI: 10.5007/2175-795X.2021.e67713. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/67713> . Acesso em: 5 ago. 2024.

MARQUES, D. V. **Sagrado feminista?! conflitos e continuidades entre o Sagrado Feminino e os Feminismos**. 2023. 80 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

MARTINS, M. M. de M. M. ; STORTTI, M. A.; SANCHEZ, C; RUFINO, L. **As Reflexões Afro-pindorâmicas como perspectiva para a descolonização da Educação Ambiental**. Revista Sergipana de Educação Ambiental, 2023.

MARX, K.; FRIEDRICH, E. **O Manifesto Comunista**. Reino Unido, 1848.

MATTIOLI, D. D. SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. **Campinas: Autores Associados**, 2011. Práxis Educativa, 2013.

MELO, A. C.; BARZANO, M. A. L. Re-existências e Esperanças: Perspectivas decoloniais para se pensar uma Educação Ambiental Quilombola. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Rio de Janeiro, n. esp., p. 147-162, jun. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/40221>. Acesso em: 05 nov. 2022.

MENDES, R. P. da S. **Mulheres no mercado de trabalho**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilestela.uol.com.br/sociologia/a-mulher-mercado-trabalho.htm>.

MENEZES, S. A. R. **A Mulher Preta com Deficiência**: impactos da intersecção. *Organicom*, São Paulo, v. 20, n. 41, 2023.

MESQUITA, R. G; PAIVA, A. C. S. Os círculos de mulheres: reelaborando um feminino natural, sagrado e cíclico. **Revista Temporis[ação]**, v. 23, n. 02, p. 20, 2024. Acesso em: 15 abr. 2025.

MIES, M.; SHIVA, V. **Ecofeminismo**. Tradução De Carolina Caires Coelho. Belo Horizonte: Editora Luas, 2021.

MINISTERIO DAS MULHERES <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2024/novembro/ministra-das-mulheres-apresenta-a-mobilizacao-nacional-pelo-feminicidio-zero-ao-senado>. 2024.

MIÑOSO, Y. E. Fazendo uma genealogia da experiência: o método rumo a uma crítica da colonialidade da razão feminista a partir da experiência histórica na América Latina. In: HOLLANDA, H. B. de (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 96-119.

MODESTO, M. A; NEPOMUCENO, A. L. de O. (org.). **Educação Ambiental de Base Comunitária**: princípios e práticas. Aracaju, SE: Criação Editora, 2023. E-Book. 73 p. ISBN: 978-85-8413-375-81. Acesso em: 11 set. 2024.

MORAES, R; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Injuí: Unijuí, 2016. movimentos de mulheres e os ecofeminismos do sul nos ensinam?: apontamentos para a educação ambiental de base comunitária. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, n. esp., p. 180-204, jun.2020.

MUÑOZ, M. A. M; MENESES, G. G. L. Ecofeminismo: un pensamiento ambientalista de corte feminista. **Hegemonia: Revista de Ciências Sociais**, [S.L.], n. 20, p. 1-14, 13 abr. 2020. Centro Universitario UNIEURO. <http://dx.doi.org/10.47695/hegemonia.vi20.176>. Disponível em: <https://revistahegemonia.emnuvens.com.br/hegemonia/article/view/176> . Acesso em: 05 out. 2024.

MUNSBER, J. A. S.; FUSHIS, H. L.; SILVA, G. F. O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural. **Religare: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. p.593–614, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1982-

6605.2019v16n2.44085. Disponível em:
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/44085>. Acesso em: 9 jul. 2024.

MUSBERG, J. A. S; FUCHS, H. L.; SILVA, G. F. da. **O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural**. Religare: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB, 2019.
 Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf . Acesso em: 25 nov. 2022.

NASCIMENTO, A. P. F. do. A questão do gênero e sua influência na educação ambiental. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 11., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2017.

NASCIMENTO, M. B. **O negro visto por ele mesmo**. Org. Alex Ratts. São Paulo: ubu editora, 2022.

NASCIMENTO, M. C; CALSA, G. C. Velhice e juventude: revisão da produção acadêmica brasileira acerca de suas representações sociais (2005-2015). **Educ. Form.**, [S. l.], v. 2, n. 5, p. 131–143, 2017. DOI: 10.25053/edufor.v2i5.1956. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/140>. Acesso em: 23 set. 2024.

NASCIMENTO, R. P; COSTA, D. V. F; SALVÁ, M. N. R; MOURA, R. G. de; SIMÃO, L. A. S. “Trabalhar É Manter-Se Vivo”: envelhecimento e sentido do trabalho para docentes do ensino superior. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 119-138, 23 ago. 2016. Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis da UFRJ.
http://dx.doi.org/10.21446/scg_ufrj.v11i2.13382. Disponível em:
<https://revistas.ufrj.br/index.php/scg/article/view/13382/9204>. Acesso em: 22 set. 2024.

NEPOMUCENO, A. L. de O; ARAUJO, M. I. O; SANTANA, C. G. (Organizadoras). **Educadores Ambientais: caminho para a práxis**. Aracaju: Editora Criação, 2016.
 NEPOMUCENO, A. L. O. **Das tensões políticas à prática pedagógica socioambiental: contextos da política estadual de educação ambiental (SE)**. 2017. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

NEPOMUCENO, A. L. O.; GUIMARÃES, M. Caminhos da práxis participativa à construção da cidadania socioambiental. **Revista de Educação Ambiental**, [S.l.], v. 21, n. 1, p. 59-74, abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/5761>. Acesso em: 26 nov. 2022.

NEPOMUCENO, A. L. O.; MODESTO, M. A.; FONSECA, M. R.; SANTOS, H. C. A. O não lugar da formação ambiental na educação básica: reflexões à luz da BNCC e da BNC-Formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e26552, 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/99zmHxYDybJXnLK58myPZ8f/abstract/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: 10 set. 2022.

NUÑEZ, G. **Decolonizando afetos: experimentando sobre outras formas de amar**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 192 p.

OLIVEIRA, C. A. G.; ROJAS, L. A. P.; PRADA, K. A. F.; SALGADO, S. D. O que os Movimentos de Mulheres e os Ecofeminismos do Sul nos ensinam? Apontamentos para a

Educação Ambiental de Base Comunitária. **Ensino, Saúde e Ambiente**, [S.l.], número especial, p. 180-204. 2020.. DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/resa2020.v0i0.a40225>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/40225/26997> . Acesso em: 06 out. 2024.

OLIVEIRA, E. de S.; LUCINI, M. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência . **Boletim Historiar**, [S.l.], v. 8, n. 01, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/15456>. Acesso em: 19 jul. 2024.

OLIVEIRA, E. de S; LUCINI, M. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência . **Boletim Historiar**, [S.l.], v. 8, n. 01, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/15456>. Acesso em: 19 jul. 2024.

OLIVEIRA, E. de S; LUCINI, M. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Boletim Historiar**, [S. l.], v. 8, n. 01, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/15456>. Acesso em: 12 dez. 2024.

PEREIRA, V. L. M. S; LEONARDO, J. F. Representações sociais da velhice e do processo de envelhecimento da mulher na meia idade: preconceito, estigmatização. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. 693–701, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i10.11664. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11664>. Acesso em: 19 set. 2024.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PINHO, M. J. Ciência e ensino: contribuições da iniciação científica na educação superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), [S.l.], v. 22, n. 3, p. 658-675, dez. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/T33wvHSY5PvjWvdpfMmmTby/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 30 nov. 2022.

PITANGA, A. F.; NEPOMUCENO, A. L. O.; ARAUJO, M. I. O. Entendimentos e Práticas de Ensino de Professores Universitários em Educação Ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 270–289, 2017. DOI: 10.14295/remea.v34i1.6692. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6692>. Acesso em: 29 nov. 2022.

PITANGUY, J.; ALVES, B. M. **Feminismos no Brasil: memórias de quem fez acontecer**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.
Professionalization: A Study On Academic Production Of The Graduation Program On Education At The Federal University Of Sergipe. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 10, n. 3, p. 16-29, set./dez., 2020.

RAMÍREZ MORALES, M. Del R. **Cuerpos sagrados, cuerpos resignificados: círculos de mujeres y nuevas espiritualidades**. November 2015 In book: Comprendiendo a los Creyentes: la religión y la religiosidad en sus manifestaciones sociales. Publisher: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/Juan Pablos Editor RAMÍREZ Morales, M. del R. (2016). Del tabú a la sacralidad: la menstruación en la era del sagrado femenino. *Ciencias Sociales Y Religión/Ciências Sociais E Religião*, 18(24), 134–152.

REIS, D. dos S. Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 36, p. 1-20, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.75102>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Hvf6N7pz6yxwk6J945MS9CC/>. Acesso em: 22 dez. 2024.

REIS, N. dos; CASTRO, R. P. de. Narrativas de experiências na não-binaridade: discutindo gênero, identidades e diferenças. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 4, n. 11, p. 504–520, 2019. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n11.p504-520. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5979>. Acesso em: 5 ago. 2024.

RIBEIRO, M. T; MALVESTIO, A. C. O ensino da temática ambiental nas Instituições de Ensino Superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 347–361, 2021. DOI: 10.34024/revbea. 2021.v16.11150. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/11150>. Acesso em: 04 out. 2024

RIBEIRO, T. S. **A ética do cuidado entre gerações nos círculos de mulheres: aproximações empíricas em salvador e região metropolitana**. 2022. “Trabalho apresentado na 33ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 28 de agosto a 03 de setembro de 2022. UFBA/BA.

ROCHA, J. M. da; PEREIRA, L. D. Interdisciplinaridade e educação ambiental: uma análise bibliométrica de periódicos publicados entre 2017 a 2019. **Revista Monografias Ambientais**, [S. l.], v. 19, p. e7, 2020. DOI: 10.5902/2236130843395. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/43395>. Acesso em: 29 nov. 2022.

RODRIGUES, V. A. B. **Formação cidadã decolonial crítica: uma proposta socialmente referenciada para a educação científica e tecnológica**. 2022. 207 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

ROSA, A. R; CARNIATTO, I; CRUZ, A. C. Educação Ambiental e Resiliência Climática: desafios contemporâneos da crise da água numa escola do campo / environmental education and climate resilience: contemporary challenges in the water crisis at a field school. **International Journal of Environmental Resilience Research and Science**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2021. DOI: 10.48075/ijerrs.v3i1.26480. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/ijerrs/article/view/26480> . Acesso em: 12 dez. 2024.

ROSA, M. A.; CARNIATTO, I.; CRUZ, R. A. Educação ambiental e resiliência climática: desafios contemporâneos da crise da água numa escola do campo / environmental education and climate resilience: contemporary challenges in the water crisis at a field school. **International Journal of Environmental Resilience Research and Science**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2021. DOI: 10.48075/ijerrs.v3i1.26480. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ijerrs/article/view/26480>. Acesso em: 19 jul. 2024.

ROSENDO, D.; OLIVEIRA, F. A. G.; KUHNEN, T. A. (orgs.). Apresentação. In: ROSENDO, D.; OLIVEIRA, F. A. G.; CARVALHO, P.; KUHNEN, T. A. **Ecofeminismos: fundamentos teóricos e práxis interseccionais**. Rio de Janeiro: Ape'ku Editora e Produtora Ltda, 2020. 232 p.

RUSSELL, E. J.; WEIGOLD, I. K. Work stress and comfort in university faculty: Do gender and academic field matter? **Journal of Employment Counseling**, v. 57, n. 3, p. 130-142, 2020.

RUZ, L. E. de M. P.; BARRETO, M. L. da S.; DAZZANI, M. V. M. DO GÊNERO AOS PAPÉIS SOCIAIS: a construção da identidade da pessoa transexual. **Interfaces Científicas - Educação**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 299-314, 23 abr. 2020. Universidade Tiradentes.

<http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n2p299-314>. Disponível em:

<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/7905>. Acesso em: 9 nov. 2024.

SANTANA, C. M. Feminismo e Ciência: possíveis avanços a partir de políticas feministas e de gênero na ciência. **Revista Brasileira de Pós-graduação em Ciências Sociais**, Brasília, v. 14, n. 2, ago. 2019.

SANTIAGO, E. Carreira acadêmica de mulheres e dinâmicas de gênero: reflexões para a constituição de políticas públicas de apoio à maternidade no meio científico. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, p. 69-80, ago. 2022. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/64020/751375154632>
Acesso em: 30 de nov. 2022

SANTOS, A. S.; SOUZA, G. S.; DIAS, V. B. A inserção da educação ambiental no currículo escolar na rede pública de ensino do município de Cruz das Almas – BA. **Revista Educação Ambiental em Ação**, [S.l.], n. 60, 2017. Disponível em:

<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=2756>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SANTOS, C. L. dos. **O uso abusivo de telas e o impacto na educação**. Bananeiras, 2024. 25 f. TCC (Graduação) - UFPB/CCHSA. 2024.

SANTOS, M. A. R. dos; SANTOS, C. A. F. dos; SERIQUE, N. P.; LIMA, R. R. Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 8, n. 17, p. 202–220, 2020. DOI: 10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.215. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/215>. Acesso em: 4 out. 2024.

SANTOS, S. A. **Trabalho docente, família e vida pessoal**: permanências, deslocamentos e mudanças contemporâneas. 2012. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

SATO, M.; MOREIRA, B. D.; LUIZ, T. C. Educação ambiental e narrativa transmídia: pedagogia popular e fenomenologia recriando o espaço escolar. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 26, n. 2, p. 282-296, jan./jun. 2017.

SCHLEE, J. C. P.; ÁVILA, D. A.; HENNING, P. C. Relação mulheres e natureza nos interstícios da Educação Ambiental. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 4, 2018.

SCHLEE, J. C. P.; MARQUES, I. R.; SCHLEE, R. L. A potência dos Discursos: um pensar sobre as mulheres, a natureza e o Pampa. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 4, 2019.

SCHLESENER, A. H. **Hegemonia e Cultura: Gramsci**. Editora UFPR, 1992.

SCHMITT, L.; KITZMANN, D. I. S. A Educação Ambiental e os compromissos com a Sustentabilidade na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 39, n. Especial, p. 75–92, 2022. DOI: 10.14295/remea.v39i2.13876. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/13876>. Acesso em: 04 out. 2024

SILVA, D. dos S.; CAVALARI, R. M. F. Ambientalização das instituições de ensino superior no campo da pesquisa em Educação Ambiental. **Ciência & Educação**, [S.L.], v. 28, n. 2, p. 1-23, 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320220050>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/xfLYtK3gZGH8Wcdt4gJsBKk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2024.

SILVA, É. C. **Trajetória profissional de mulheres negras docentes na Universidade de Brasília (UnB): estratégias e resistências**. 2019. 101 f., il. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SILVA, L. L. T. da; FREITAS, A. L. C. de. Educação ambiental crítica e ecofeminismo: uma potente lente epistemológica para uma educação ambiental popular e feminista. **Horizontes**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e022037, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1357>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SILVA, L. N. da; LOPES, N. V. B. M. B; WIZIACK, S. R. de C. Educação Ambiental e mulheres: um diálogo decolonial necessário e possível. **Geofronter**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2023. DOI: 10.61389/geofronter.v9i1.7614. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/GEOF/article/view/7614> . Acesso em: 7 out. 2024.

SILVA, N. N. E. S. da; TAUCEDA, K. C. A ambientalização curricular no ensino superior: uma análise de 9 cursos de licenciatura em química do nordeste brasileiro. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 39, n. Especial, p. 256–276, 2022. DOI: 10.14295/remea.v39i2.13890. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/13890>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SILVA, V. N. F. **A educação ambiental crítica no Brasil: as questões de gênero e da diversidade sexual, entre (in)visibilidade e dialogia**. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SOLÓN, P. **Alternativas sistêmicas: bem viver, decrescimento, comuns, ecofeminismo, direitos da mãe terra e desglobalização**. São Paulo: Elefante, 2019, p. 224.

SORRENTINO, M; TRAJBER, R; MENDONÇA, P. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, 2005, v. 31, n. 2, p. 285–299, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WMXKtTbHxzVcgFmRybWtKrr/abstract/?lang=pt>.

SOUZA, L. F. de; MACHADO, L. H. B. Casa, maternidade e trabalho no distanciamento social: A “pandemia” da sobrecarga de trabalho para as mulheres. **Revista da ANPEGE**, [S. l.], v. 17, n. 32, p. 282–308, 2021. DOI: 10.5418/ra2021.v17i32.12467 . Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/12467> . Acesso em: 5 ago. 2024.

SUZUKI, J. C; CASTRO, R. de C. M. L. de; SOARES, A. G. **Mães cientistas: perspectivas e desafios na academia**. Universidade de São Paulo, 2023. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. DOI: <https://doi.org/10.11606/9788575064641> Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1116

TAMAGNINI, E. "**Programas taxativos e Diário do aluno**". Arquivo Pedagógico, 1930.

TAQUES, R. C. V.; MARQUES, D. K. de L.; MISE, F. T. Aproximações entre a educação ambiental crítica e a práxis decolonial de Amílcar Cabral. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 332–349, 2023. DOI: 10.14295/remea.v40i1.13564. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/13564>. Acesso em: 16 ago. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Docentes - Conheça a UFS**. Publicado em 25 jul. 2011. São Cristóvão: UFS, 2011. Disponível em: [https://treinamentoascom.ufs.br/pagina/9777-docentes#:~:text=No%20total%2C%20o%20quadro%20de,deles%20com%20t%C3%ADulo%20de%20doutorado\).](https://treinamentoascom.ufs.br/pagina/9777-docentes#:~:text=No%20total%2C%20o%20quadro%20de,deles%20com%20t%C3%ADulo%20de%20doutorado).) Acesso em: 14 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução nº 40/2018/CONSU**. Aprova alterações no Regimento Interno da Reitoria. São Cristóvão: UFS, 2018.

VASCONCELOS, C. M. de A; BRAZ, R. F. Ventos do apocalipse e a relação com Ecofeminismo. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 10, n. 4, p. 10-29, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.8401280. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1267> . Acesso em: 7 out. 2024.

VERGÈS, F. **Um feminismo decolonial**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

VIANA, L. O; HELAL, D. H. Ageísmo na Carreira Acadêmica: um estudo com professores universitários. **Educação & Realidade**, [S.L.], v. 48, n. 33, p. 1-25, 2023. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236121896vs01>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jMXGqNRw8dntJmvPScnLdnP/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2024.

VORPAGEL, F. S. **Educação ambiental com professores: diálogos emergentes acerca da práxis pedagógica na educação básica do Brasil e da Colômbia**. 2021. 218 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2021.

YANNOULAS, S.; VALLEJOS, A.; LENARDUZZI, Z. Feminismo e academia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, n. 199, 1 dez. 2000.

ANEXO A – Folha de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Sergipe



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ECOFEMINISMO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Pesquisador: Mariana Reis Fonseca

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58125622.6.0000.5546

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

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

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.615.595

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_1919422.pdf) e do "Projeto Detalhado / Brochura Investigador" (FOMULARIOPLATAFORMABRASILmodificado.docx), postados em 20/07/2022.

Introdução:

A prática docente corresponde a uma etapa de extrema importância para o desenvolvimento da incorporação da dimensão socioambiental às práticas de professores(as) dos cursos de formação docente. Diante disso, este projeto de tese se propõe a refletir sobre a práxis socioambiental de pesquisadoras docentes que atuam em cursos de licenciatura¹ presencial da Universidade Federal de Sergipe (UFS), em seus diversos campi. É válido lembrar que este projeto de pesquisa, é um ato de resistência, sob dois ângulos que, como será demonstrado neste espaço, convergem-se: de um lado, as problemáticas socioambientais têm atingido níveis de alcance mundiais, desde representantes de governos até populares; de outro lado, tem-se o lugar da mulher na sociedade, uma questão que atravessa séculos e que perdura de diferentes maneiras no seio da existência e da convivência humana. No centro desses dois fenômenos desafiadores, está o modo de produtividade capitalista e o patriarcalismo, que toma como rotineiras, sem o oferecimento de nenhum tipo de escolha, atitudes e posturas que geram danos ambientais e sociais. Nesse sentido,

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE - UFS



Continuação do Parecer: 5.615.595

a Educação Ambiental (EA), tomada como processo formador contínuo e permanente, introduziu-se como significativa estratégia para o desenvolvimento de sujeitos e de práticas, individuais e coletivas, justas e equilibradas (NEPOMUCENO, 2017), o que resvala tanto no ensino-aprendizagem amparado socioambientalmente quanto na valorização e na visibilização do trabalho docente e da vivência feminina, em um todo calcado na perspectiva emancipadora humana. De acordo com a autora Bernardete Gatti onde a mesma afirma a feminização da docência, uma vez que as mulheres são a maioria nas licenciaturas. Sendo assim, a construção de gênero perpassa aos aspectos sociais, políticos e históricos, que são passíveis de serem desconstruídos e (re)significados (ACCORSI, 2018). Para conceder garantias legais e iguais a todos(as) que coabitam o mesmo ambiente, seja ele

natural, político, cultural e social, deve-se problematizar o sistema econômico que tem atribuições importantes para essas garantias, partindo do pressuposto do respeito à justiça e à igualdade social e ambiental. É nesse caminho que o combate aos excessos praticados pelos poderes hegemônicos e que causam vulnerabilidades socioambientais (SATO et al, 2017) e um1 Resultados obtidos na dissertação da presente autora no ano de 2020. Presença da dimensão socioambiental nos projetos político de curso e nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da UFS em seus diversos campi: Ciências Biológicas (039/2014 /CONEPE); Ciências Sociais (024/2000 /CONEPE); Geografia (035/2009/CONEPE); História (065/2011 /CONEPE); Pedagogia (025/2008/CONEPE); Química (22/ 2019/CONEPE); Ciências Biológicas (49/2019/CONEPE); Pedagogia (101/2008/CONEPE); Química (051/2010/CONEPE); Dança (099/2014/CONEPE). dispositivo para além da problemática estreita das relações de gênero. Dessa forma, a EA, vinculada à formação e à prática docente, proporciona a efetivação do processo emancipatório aos sujeitos sociais em estado de vulnerabilidade2, por refletir, entender e discutir a raiz do que concentra os conflitos socioambientais. Propõe-se que seja abordada a partir da prática interdisciplinar e contínua, tanto no ensino básico quanto no ensino superior, o que proporciona o entendimento da complexidade ambiental, social, política e cultural e, portanto, inefetiva o uso disciplinar e pontual da EA (ANDRADE; PINTO, 2017). Porém, como as práticas socioambientais efetivas na formação docente proporcionam o processo de mudança de paradigmas para reduzir desigualdades e injustiças socioambientais, fortalecê-las envolve muito mais do que a importante presença da interdisciplinaridade no ensino, abrangendo as tomadas de poder do currículo, a gestão de ensino, o processo de pesquisa e extensão e os gerenciamentos dos recursos, o que torna a inserção da EA no ensino superior algo complexo de se analisar. Apesar da multiplicidade dos fatores mencionados, as significâncias dos saberes e das experiências das(os) docentes

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE - UFS



Continuação do Parecer: 5.615.595

durante a formação dos(as) futuros(as) profissionais em Educação são fundamentais e essenciais para o desenvolvimento da EA

no ambiente de ensino (COUTINHO et al, 2017). Como afirmam Araujo e Domingos (2018), para essa abordagem com vistas à formação e à prática docente, emerge a importante questão da concepção sobre EA e da sua presença no ensino formal, fundamental para o reconhecimento do seu lugar na construção de uma significativa postura socioambiental. Compreende-se assim, que viver de fato a docência é refletir o ensino-aprendizagem, em que os saberes construídos sucede em novas conexões com diferentes conhecimentos que, por sua vez, geram vigorosos sentidos (FONSECA, et al, 2020). Desse modo, é necessária a garantia da incorporação das discussões de gênero à formação socioambiental, de modo que práticas de mulheres e homens sejam problematizadas e fortaleçam o entendimento de que desigualdades são construídas e naturalizadas socialmente. Precisa-se desconstruir e desnaturalizar ações opressivas e estereótipos que estabelecem as mulheres como submissas e não cabíveis aos embates frente às problemáticas socioambientais, enquanto o homem tem esse “poder”. A desconstrução e o rompimento desse paradigma são possíveis pela via da educação, diante da formação de profissionais da educação em cursos de formação de educadoras(es) que tratem a dimensão de gênero de forma interdisciplinar e contínua, interligada ao currículo. Uma vez que as mulheres e as crianças são as que mais sofrem com a degradação ambiental (SATO et al, 2017). educacional e problematizada nas instituições de ensino para uma formação de futuros(as) cidadãos(as) comprometidos(as) e participantes das questões feministas e ambientais. É possível identificar que essas reflexões são atuais e altamente urgentes (NASCIMENTO, 2017). Assim, a compreensão das questões de gênero e do feminismo na ciência e o questionamento do lugar das mulheres diante dos seus obstáculos profissionais são tarefas urgentes. Articuladas a ligações familiares que interferem no exercício da profissão, as segregações sexistas hierarquizadas aumentam as problematizações das desigualdades de gênero. Nesse viés, diagnosticar a práxis socioambiental das docentes pesquisadoras não só revela o descaso por meio do qual foram subalternizadas e restritas a determinados espaços mas, sobretudo, possibilita o avanço de reflexões sobre modificações de paradigmas oriundos do patriarcado androcêntrico. Com isso, é evidente o anseio de reflexões e de contextualizações voltadas à urgência de argumentações acerca das posições

conquistadas pelas mulheres, por meio de seus embates, sobretudo no campo das pesquisas científicas, aliado às necessidades de alteração e de superação diante das circunstâncias políticas e sociais vividas na atualidade. Nesse contexto, a ruptura de preconceitos, por intermédio de políticas públicas que prezem pela informação, pela conscientização e pela sensibilização por

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE - UFS



Continuação do Parecer: 5.615.595

meio da EA crítica, revela-se uma chama inevitável a ser acesa diante das desigualdades segregativas que afastam as mulheres de seus direitos legais. Logo, as abstrações que orbitam o feminino, tornando-o um fenômeno prescritivo e idealizado ou, até mesmo, normatizado, são construções que nascem e tomam forma não apenas nessa parte mais visível da educação, mas, sobretudo, nos seus contornos mais intangíveis, dentro dos processos que regem a sua manutenção e no cerne daquilo que ocorre nas salas de aula. Por isso, surge a necessidade de se conhecer o que de fato é trabalhado pelas professoras na área socioambiental, tornando suas práticas visíveis e concretas, na contramão da idealização do feminino, que pode ser tomado concretamente, objetivamente e materialmente no debate teórico e nas práticas docentes. Diante desses fatores, configura-se o problema norteador deste projeto de tese: Quais os desafios enfrentados pelas docentes na implementação da EA na formação de professores(as) que atuam em cursos de licenciatura presenciais da Universidade Federal de Sergipe (UFS)? Parte-se da ideia de que essas docentes, mulheres inseridas em um ambiente permeado pelo androcentrismo, enfrentam problemáticas em sua prática diária, as quais levam a desdobramentos de sentido e de significância fundamentais à abordagem e ao enfrentamento das problemáticas socioambientais e das visões e práticas que caracterizam as diferenças de gênero. Importa dizer que, à semelhança do que abordam Schlee et al (2018), na tese o conceito de gênero será mobilizado tal qual uma ferramenta teórica e política capaz de auxiliar na problematização dos processos instituidores de modos de ser mulher e sustentadores de desigualdades e de diferenciações sociais, culturais e discursivas. Diante do problema apresentado acima e a relação com este objeto de estudo a partir de meu contexto como

professora, pesquisadora e educadora ambiental que surgiu da curiosidade, da identificação e do aprofundamento dos estudos em EA durante o percurso da graduação em Ciências Biológicas Licenciatura pela UFS, na qualidade de bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), juntamente à participação coletiva no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE), o qual teve grande importância para a trajetória acadêmica da autora. A experiência obtida com a produção do trabalho de conclusão do curso da graduação, cujo objetivo foi conhecer a relação teoria-prática da EA para a formação inicial de professores(as) de Ciências e Biologia da UFS, e com a pesquisa de dissertação de mestrado em Educação, que teve como objetivo elucidar o potencial da Ambientalização Curricular (AC) para a implementação da EA na formação inicial de educadores(as) da UFS, sinalizando o levantamento de cursos de licenciatura que contemplavam as questões socioambientais, possibilitou um processo de amadurecimento em relação às nuances da dimensão socioambiental presente no espaço

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE - UFS



Continuação do Parecer: 5.615.595

acadêmico-institucional, sendo desvelada, aos poucos, a ideia de que este precisa passar por uma transformação profunda para que a efetivação da referida dimensão seja contextualizada. Pensa-se que este projeto de tese é uma importante continuidade desse processo acadêmico, pois representa uma tomada de consciência sobre uma das faces da problemática socioambiental enfrentada no ambiente universitário e ainda pouco visualizada nas pesquisas científicas: a partir das inúmeras leituras realizadas, ficou evidente a ausência de lugar da mulher como docente e como educadora ambiental, em meio a uma predominância de homens docentes.

Hipótese:

Pensa-se que este projeto de tese é uma importante continuidade desse processo acadêmico, pois representa uma tomada de consciência sobre uma das faces da problemática socioambiental enfrentada no ambiente universitário e ainda pouco visualizada nas pesquisas científicas: a partir das inúmeras leituras realizadas, ficou evidente a ausência de lugar da mulher como docente e como educadora ambiental, em meio a uma predominância de homens docentes.

Metodologia Proposta:

Partindo-se desse pressuposto, este projeto de pesquisa vislumbrará que os componentes inerentes às invisibilidades das professoras pesquisadoras no contexto da formação docente estão impregnados de sentidos, de pluralidade, de significações. Nesse sentido, ajudará a compreender os possíveis desafios para a formação do(a) futuro(a) professor(a) com escopo na EA e o espaço da mulher nesse contexto. Para tanto, este estudo será composto pelas etapas descritas a seguir. A priori, a pesquisa será submetida à aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFS, já que será uma pesquisa que envolve seres humanos, conforme definido na resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012. Nos estudos qualitativos, o conhecimento e a aplicação da validação dos instrumentos presumem diferentes vertentes e temáticas e o entendimento de que uma pesquisa deve ter foco em sua confiabilidade e coerência em sua metodologia, bem como ética e consistência em seus resultados. Diante disso, como instrumento de coleta de dados deverão ser selecionadas a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada, para buscar responder e nortear as inquietações do projeto de tese, já que esta diz respeito a concepções acerca de um trabalho que é, antes de tudo, um posicionamento repleto de individualidades e de coletividades. A pesquisa documental visará conhecer quais são os lugares ocupados pelas práticas teóricas das docentes de cursos presenciais de licenciatura da UFS

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE - UFS



Continuação do Parecer: 5.615.595

nos documentos educacionais, identificando-se as visões que permeiam as atividades e as ações relacionadas à dimensão socioambiental. Essa pesquisa será de extrema importância para o esclarecimento dos objetivos e para o reconhecimento do contexto sócio-histórico do qual emergem as necessidades e os elementos para as visibilidades de educadoras ambientais na formação inicial de professores(as), como também para a análise das concepções da dimensão socioambiental, partindo-se de olhares femininos, em diferenciação aos disponíveis nos estudos da EA crítica predominantemente masculina. A produção dos dados da pesquisa documental será realizada com buscas no site “Sistema Integrado de Gestão de Recursos humanos (SIGRH)” e no “Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)”, os quais disponibilizam informações acadêmicas das docentes que serão investigadas. Os termos de busca que serão utilizados para visualizar essas educadoras ambientais, de acordo com as categorias de análise a priori 3 – EA, prática docente e feminismo na ciência – são: “meio ambiente”, “ambiental”, “educação ambiental”, “socioambiental”, “educadora ambiental”, “professora”. Entende-se

que essas palavras se aproximam do objeto de estudo em questão. Em seguida, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com gestoras e coordenadoras administrativas e de infraestrutura de ensino da UFS e com docentes que lecionem em cursos de formação de educadores(as). Buscar-se-á, com essas entrevistas, identificar as ações e as perspectivas das práticas socioambientais das docentes na UFS, diagnosticar as dificuldades, possibilidades e superações para a efetivação da práxis em EA e refletir sobre a EA crítica na discussão e no combate às desigualdades de gênero, a partir do olhar de educadoras ambientais e de suas práticas em cursos de licenciatura. Ressalta-se que esses instrumentos de produção de dados serão precedidos da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte das voluntárias, como forma de apresentá-las à pesquisa e de formalizar o uso dos dados a partir das respostas que serão obtidas, explicitando o sigilo das informações pessoais das participantes e atendendo aos preceitos éticos da pesquisa em Ciências Humanas.

Critério de Inclusão:

Os critérios de inclusão da amostra da tese serão: ocupar cargos efetivos de docência em cursos presenciais de licenciatura dessa universidade, em seus diversos campi, que lecionem disciplina(s) obrigatória(s) e/ou optativa(s), atividades e/ou projetos de dimensão da práxis socioambiental; aceitar e concordar em participar da pesquisa.

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: 5.615.595

Critério de Exclusão:

Os critérios de exclusão da amostra da tese serão: não ser mulher e consequentemente não ocupar cargos de docência em cursos presenciais de licenciatura da UFS

Metodologia de Análise de Dados:

Com relação à análise dos dados, optar-se-á pela Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016) como metodologia capaz de subsidiar a análise crítica das subjetividades a serem investigadas. A primeira etapa da ATD é a desconstrução e a unitarização, a partir da qual tem início o processo da unidade de análise propriamente dita. Segundo Moraes e Galiazzi (2016, p.41), essa etapa remete a um suporte teórico caracterizado pela "fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; reescrita de cada unidade de modo3 Adiante, essas questões são abordadas com mais profundidade. que assuma um significado, o mais completo possível em si mesma; atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida". Isso significa aprofundar-se nas unidades de significado a partir das interpretações do corpus textual, garantindo o enriquecimento dessas unidades. Nessa perspectiva, o presente projeto incorpora o viés do método dedutivo, partindo da ideia da pesquisadora de formular as categorias antes de realizar a análise. Ressalta-se que categorias emergentes poderão surgir, partindo do pressuposto da superação da fragmentação do corpus a ser analisado. Dentro dessas categorias, os dados serão analisados com base no referencial teórico que abarca a perspectiva da EA crítica como ato político do processo de transformação da realidade, o qual favorece a superação de uma visão hegemônica e reduzida do meio, e entendendo a prática pedagógica das docentes como contextualizada e emancipatória, uma vez que acredita-se ser uma vertente de extrema importância para o pensamento contra-hegemônico.

Desfecho Primário:

a partir das inúmeras leituras realizadas, ficou evidente a ausência de lugar da mulher como docente e como educadora ambiental, em meio a uma predominância de homens docentes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Para responder ao problema da pesquisa, tem-se como objetivo geral compreender os desafios enfrentados pelas docentes na implementação da EA em cursos de formação inicial de educadores(as) desenvolvida na UFS, sinalizando as possibilidades e as limitações para seu efetivo

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: 5.615.595

desenvolvimento.

Objetivo Secundário:

- Conhecer o contexto sócio-histórico do qual emergem as necessidades e os elementos para a inserção da EA, a partir de práticas de professoras pesquisadoras na formação inicial de professoras(es);
- Analisar as concepções da dimensão socioambiental presentes nas práticas pedagógicas das docentes em cursos de licenciatura presencial da UFS;
- Diagnosticar as dificuldades, possibilidades, limites e superações para a efetivação da EA na formação da(o) futura(o) educadora(or) da UFS, diante dos olhares femininos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

implica um risco mínimo tanto quanto os desconfortos advindos de lembranças desagradáveis ou qualquer alteração ao estado de espírito do sujeito.

Benefícios:

compreensão das problemáticas ecofeministas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A prática docente corresponde a uma etapa de extrema importância para o desenvolvimento da incorporação da dimensão socioambiental às práticas de professores(as) dos cursos de formação docente. Diante disso, este projeto de tese se propõe a refletir sobre a práxis socioambiental de pesquisadoras docentes que atuam em cursos de licenciatura presencial da Universidade Federal de Sergipe (UFS), em seus diversos campi.

O cronograma indica de forma detalhada as atividades e procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa, que é apresentada em segunda versão e excluiu o grupo de coordenadoras dentre as participantes da pesquisa, com a manutenção das 20 entrevistas previamente definidas. Os recursos estão organizados em conformidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações"

Recomendações:

- As pendências deverão ser respondidas em formulário próprio, disponível em cep.ufs.br/modelos de termos/carta resposta às pendências.

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Telefone: (79)3194-7208

Município: ARACAJU

CEP: 49.060-110

E-mail: cep@academico.ufs.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE - UFS



Continuação do Parecer: 5.615.595

- Solicita-se que cada resposta referente as pendências elencadas sejam transcritas na carta resposta para apreciação ética do Protocolo de Pesquisa.
- As alterações deverão ser apresentadas em destaque (com outra cor no texto do documento).
- As alterações realizadas no documento Informações Básicas do Projeto deverão ser realizadas também no documento Projeto Detalhado / Brochura Investigador. Salienta-se que as informações destes documentos devem estar em consonância.
- Recomenda-se que a etapa do cronograma relacionada a coleta de dados seja programada para data posterior a provável aprovação deste protocolo de pesquisa pelo CEP-UFS.
- O pesquisador deverá anexar os arquivos na Plataforma Brasil de forma permitir as opções "COPIAR" e "COLAR", exceto as cartas e termos que contenham assinaturas e são inseridas somente em arquivos em pdf, após serem escaneados.
- Todos os arquivos de documentos submetidos junto ao protocolo de pesquisa deverão apresentar boa resolução e legibilidade.
- Tendo em vista que as atividades presenciais das instituições já retornaram, o pesquisador deverá postar todos os documentos de apresentação obrigatória e que necessitam de assinaturas, com assinatura física ou digitais. Postagem de documentos com assinatura digitalizada será considerada pendências.
- Quando se aplicar, os protocolos de pesquisa que possuem alguma etapa de execução em ambiente virtual, é necessária adequação conforme as recomendações da CARTA CIRCULAR Nº 1/2021/CONEP/SECNS/MS de 03 de março de 2021 que trata sobre Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Disponível na página da plataforma Brasil no ícone Cartas Circulares.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Análise das respostas (arquivo: "CartaResposta.odt", postado na Plataforma Brasil em 20/07/2022) ao Parecer Consubstanciado nº 5.519.354 emitido em 14/07/2022

- 1) "Corrigir o cronograma com a separação de atividades e indicação de prazo para cada atividade." ADEQUAÇÃO REALIZADA
- 2) "Incluir critérios de inclusão e de exclusão de participantes." ADEQUAÇÃO REALIZADA
- 3) "Incluir o grupo de coordenadoras e gestoras entre participantes da pesquisa." O grupo foi excluído dos objetivos da pesquisa. ADEQUAÇÃO REALIZADA
- 4) "Corrigir o orçamento, conforme consta no projeto brochura." ADEQUAÇÃO REALIZADA
- 5) " Ausência do roteiro de entrevista com gestoras e coordenadoras." O grupo foi excluído dos objetivos da pesquisa. ADEQUAÇÃO REALIZADA

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS



Continuação do Parecer: 5.615.595

6) "Excluir o Programa de Pós-Graduação em Educação do rol de responsáveis pela pesquisa".
ADEQUAÇÃO REALIZADA

7) "Corrigir o e-mail do CEP. Eis os dados completos: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe. Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE Contato por e-mail: cep@academico.ufs.br Telefone e horários para contato: (79) 3194-7208 – Segunda a Sexta-feira das 07 às 12h." ADEQUAÇÃO REALIZADA

10) "Não se faz necessário solicitar documentação de participante da pesquisa. Solicita-se, portanto, excluir a solicitação do RG da participante." ADEQUAÇÃO REALIZADA.

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_1919422.pdf	20/07/2022 18:18:29		Aceito
Outros	CartaResposta.odt	20/07/2022 18:18:12	Mariana Reis Fonseca	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	FOMULARIOPLATAFORMABRASILmodificado.docx	20/07/2022 17:57:26	Mariana Reis Fonseca	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoosentimentoTCLEmodificado.doc	20/07/2022 17:56:07	Mariana Reis Fonseca	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoosentimentoTCLE.doc	19/07/2022 20:22:33	Mariana Reis Fonseca	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	FOMULARIOPLATAFORMABRASIL.docx	19/07/2022 20:15:31	Mariana Reis Fonseca	Aceito
Outros	termo.pdf	20/04/2022 20:12:49	Mariana Reis Fonseca	Aceito
Outros	CARTA_ENCAMINHAMENTO_PESQUISADOR_AO_CEP.doc	26/03/2022 10:41:55	Mariana Reis Fonseca	Aceito
Outros	declaracao_de_que_a_coleta_de_dados ainda nao foi iniciada.doc	26/03/2022 10:41:20	Mariana Reis Fonseca	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: 5.615.595

Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_DE_USO DE_IMAGEM_E_DEPOIMENTOS.docx	26/03/2022 10:39:35	Mariana Reis Fonseca	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_e_confidencial idade.docx	26/03/2022 10:38:56	Mariana Reis Fonseca	Aceito
Outros	roteiro.docx	26/03/2022 10:37:51	Mariana Reis Fonseca	Aceito
Folha de Rosto	mariana.pdf	26/03/2022 10:33:21	Mariana Reis Fonseca	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 31 de Agosto de 2022

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 – Termo de Anuência da gestão da Universidade Federal de Sergipe



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

TERMO DE ANUÊNCIA E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

Eu, Prof. Dr. Dilton Cândido Santos Maynard, Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal de Sergipe, autorizo a realização do projeto intitulado “ECOFEMINISMO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE” pela pesquisadora Ma. Mariana Reis Fonseca doutoranda do PPGED da UFS, sob orientação da Profª. Dra. Aline Lima de Oliveira Nepomuceno. A pesquisa visa compreender os desafios enfrentados pelas docentes na implementação da EA em cursos de formação inicial da UFS, sinalizando as possibilidades e as limitações para seu efetivo desenvolvimento.

A pesquisa buscará através de entrevistas semiestruturadas com as docentes da UFS, vinculadas a cursos presenciais de licenciatura e que exerçam atividades e/ou projetos cujo processo norteador seja a dimensão socioambiental, conhecer os desafios do protagonismo feminino ancorados na discussão teórica do Ecofeminismo. Vale ressaltar que as informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas somente conforme os seus objetivos propostos, e a identidade das docentes será alterada ou omitida para garantia do sigilo e privacidade. Os procedimentos só serão iniciados após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS).

Estou ciente de que a pesquisadora deverá empregar todo zelo e resguardo na segurança e bem-estar das participantes da pesquisa, sendo de sua integral responsabilidade qualquer intercorrência. Outrossim, informo que será disponibilizada a infraestrutura necessária para desenvolver o seu projeto em conformidade com as diretrizes e normas éticas. Ademais, não deverão existir quaisquer implicações negativas as docentes da Universidade Federal de Sergipe que não desejarem ou desistirem de participar do projeto.

Declaro, outrossim, na condição de representante desta Instituição, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas na Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, na Resolução nº. 510, de 07 de abril de 2016 e na Norma Operacional nº 001/2013, pelo CNS.

São Cristóvão, 19 de abril de 2022.

Assinatura do responsável pela instituição/organização
(com carimbo)

Prof. Dr. Dilton C. S. Maynard
Pró-Reitor de Graduação
Mat. SIAPE 2332GSS

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada aplicado às docentes e educadoras ambientais dos cursos de licenciatura



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

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO ÀS DOCENTES E EDUCADORAS AMBIENTAIS DOS CURSOS DE LICENCIATURA PRESENCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

1. Nome; Idade; Qual a sua cor/raça?; Qual a sua identidade de gênero?; Possui filhos?
2. Qual a sua formação acadêmica?
3. A senhora se identifica como educadora ambiental? Se sim, há quanto tempo e por quê?
4. Qual o seu tempo de docência na graduação da UFS, estando inserida a perspectiva das questões socioambientais nos componentes curriculares que leciona? *
5. Possui vínculo como docente pesquisadora em algum curso de pós-graduação da UFS, estando inserida a perspectiva das questões socioambientais? Se sim, há quanto tempo está vinculada a esse programa de pós-graduação?
6. Possui quanto tempo de experiência como orientadora na pesquisa científica, estando inserida a perspectiva das questões socioambientais? Comente sobre essa experiência.
7. Os componentes curriculares obrigatórios e optativos que a senhora leciona perpassam a perspectiva de uma formação de licenciandos(as) comprometidos(as) com a dimensão socioambiental? Caso positivo, indique o que os(as) aproxima das questões socioambientais.
8. A senhora contextualiza seus projetos/atividades de pesquisa e/ou de extensão sob o escopo da dimensão socioambiental? Caso positivo, indique o que os contextualiza em relação às questões socioambientais.
9. Quais são os principais desafios e potencialidades para a inserção da Educação Ambiental no currículo do curso que a senhora integra?

10. Para a senhora, há uma espécie de subjetividade constituindo o ser mulher na docência e o ser mulher enquanto educadora ambiental? Explique.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOCTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: ECOFEMINISMO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE.

Pesquisadora responsável: Ma. Mariana Reis Fonseca

Número da participante da pesquisa: _____

Você está sendo convidada) para participar, como voluntária, do projeto de pesquisa ECOFEMINISMO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, de responsabilidade da pesquisadora Ma. Mariana Reis Fonseca.

Leia cuidadosamente o que segue e pergunte à pesquisadora sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecida acerca das informações a seguir, e se aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias, uma pertencente a você e outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa, a senhora não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo compreender os desafios enfrentados pelas docentes na implementação da EA em cursos de formação inicial de educadores(as) desenvolvidos na UFS, sinalizando as possibilidades e as limitações para o seu efetivo desenvolvimento.
2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em um estudo de enfoque qualitativo,

baseando-se na importância e na contribuição da formação docente para a Educação Ambiental e na necessidade da tomada de consciência sobre uma das faces da problemática socioambiental enfrentada no ambiente universitário e ainda pouco visualizada nas pesquisas científicas: a partir das inúmeras leituras realizadas durante a primeira fase da pesquisa, ficou evidente a ausência de lugar da mulher como docente e como educadora ambiental, em meio a uma predominância de homens docentes. Diante disso, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com as docentes educadoras ambientais dos cursos presenciais em licenciatura da Universidade Federal de Sergipe.

3. Durante a execução da pesquisa, poderei sentir desconforto, principalmente durante a participação na entrevista semiestruturada. Entretanto, haverá uma equipe preparada para lidar com qualquer desconforto, assegurando que essa atividade ocorra de forma segura.

4. Ao participar deste trabalho, estarei contribuindo para que a pesquisa possa verificar em que medida o Ecofeminismo e a Educação Ambiental estão sendo introduzidos nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe. Assim, a intenção é produzir um trabalho que discuta a práxis em Educação Ambiental e sirva de reflexão, possibilitando concepções favoráveis às práticas educacionais de Educação Ambiental das docentes.

5. A participação neste projeto gera a garantia de que o participante receberá respostas a qualquer pergunta e esclarecimentos de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. Além disso, a pesquisadora supracitada assume o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

6. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e sem sofrer qualquer prejuízo.

7. Fui informada e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcida.

8. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da minha participação no estudo, poderei ser compensada conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

9. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando, assim, a minha privacidade, e, se eu desejar, terei livre acesso a todas as informações e a esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, a tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

10. Fui informada de que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para os fins desta pesquisa, de que os resultados poderão ser publicados e de que terei o direito de receber uma via do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

11. Para qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com a Ma. Mariana Reis Fonseca, pesquisador(a) responsável pela pesquisa, pelo telefone +55 79 998520925, e-mail: mari.r.fonseca@hotmail.com ou marianar@academico.ufs.br, e/ou com o Comitê de Ética em Pesquisa, Endereço: Rua Cláudio Batista, s/n., Bairro: Sanatório – Aracaju/SE, CEP: 49.060-110 – SE. Contato por e-mail: cep@academico.ufs.br. Telefone e horários para contato: (79) 3194-7208 – segunda a sexta-feira, das 07 às 12h.

Eu, _____, com RG nº _____, declaro ter sido informada e concordo em participar, como voluntária, do projeto de pesquisa acima descrito.

São Cristóvão, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do participante da pesquisa

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

APÊNDICE C – Distribuição numérica da quantificação de(as) docentes, em cursos de graduação bacharelado e licenciatura presencial da Universidade Federal de Sergipe, 2023



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

Tabela da quantificação de(as) docentes, em cursos de graduação bacharelado e licenciatura presencial da UFS, 2023.

CAMPUS	CURSO	DOCENTES HOMENS	DOCENTES MULHERES
GLÓRIA	AGROINDÚSTRIA DO SERTÃO	4	7
GLÓRIA	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS E DA TERRA DO SERTÃO	12	7
GLÓRIA	ENGENHARIA AGRÔNOMICA DO SERTÃO	9	2
GLÓRIA	MEDICINA VETERINÁRIA DO SERTÃO	3	10
GLÓRIA	ZOOTECNIA DO SERTÃO	8	5
LARANJEIRAS	ARQUEOLOGIA	7	4
LARANJEIRAS	ARQUITETURA E URBANISMO	11	13
LARANJEIRAS	MUSEOLOGIA	4	8
SÃO CRISTOVÃO	ADMINISTRAÇÃO	11	14

SÃO CRISTOVÃO	ARTES VISUAIS E DESIGN	7	8
SÃO CRISTOVÃO	BIOLOGIA	11	15
SÃO CRISTOVÃO	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	4	8
SÃO CRISTOVÃO	CIÊNCIA E ENGENHARIA DE MATERIAIS	8	6
SÃO CRISTOVÃO	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	11	7
SÃO CRISTOVÃO	CIÊNCIAS FLORESTAIS	7	4
SÃO CRISTOVÃO	CIÊNCIAS SOCIAIS	15	10
SÃO CRISTOVÃO	COMPUTAÇÃO	24	5
SÃO CRISTOVÃO	COMUNICAÇÃO SOCIAL	14	20
SÃO CRISTOVÃO	DIREITO	15	10
SÃO CRISTOVÃO	ECOLOGIA	6	4
SÃO CRISTOVÃO	ECONOMIA	17	6
SÃO CRISTOVÃO	EDUCAÇÃO	9	24
SÃO CRISTOVÃO	EDUCAÇÃO FÍSICA	23	4
SÃO CRISTOVÃO	ENFERMAGEM	2	26
SÃO CRISTOVÃO	ENGENHARIA AGRÔNOMICA	15	8

SÃO CRISTOVÃO	ENGENHARIA AGRÍCOLA	13	1
SÃO CRISTOVÃO	ENGENHARIA AMBIENTAL	6	4
SÃO CRISTOVÃO	ENGENHARIA CIVIL	22	12
SÃO CRISTOVÃO	ENGENHARIA DE PESCA E AQUICULTURA	6	7
SÃO CRISTOVÃO	ENGENHARIA DE PETRÓLEO	7	3
SÃO CRISTOVÃO	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	8	4
SÃO CRISTOVÃO	ENGENHARIA ELÉTRICA	17	2
SÃO CRISTOVÃO	ENGENHARIA MECÂNICA	8	3
SÃO CRISTOVÃO	ENGENHARIA QUÍMICA	12	7
SÃO CRISTOVÃO	ESTATÍSTICA E CIÊNCIAS ATUARIAIS	14	7
SÃO CRISTOVÃO	FARMÁCIA	9	10

SÃO CRISTOVÃO	FILOSOFIA	17	2
SÃO CRISTOVÃO	FISIOLOGIA	14	11
SÃO CRISTOVÃO	FISIOTERAPIA	5	11
SÃO CRISTOVÃO	FONOAUDIOLOGIA	2	13
SÃO	FÍSICA	38	7

CRISTOVÃO			
SÃO CRISTOVÃO	GEOGRAFIA	10	14
SÃO CRISTOVÃO	GEOLOGIA	11	6
SÃO CRISTOVÃO	HISTÓRIA	16	6
SÃO CRISTOVÃO	LETRAS ESTRANGEIRAS	10	25
SÃO CRISTOVÃO	LETRAS LIBRAS	7	10
SÃO CRISTOVÃO	LETRAS VERNÁCULAS	13	15
SÃO CRISTOVÃO	MATEMÁTICA	41	10
SÃO CRISTOVÃO	MEDICINA	45	40
SÃO CRISTOVÃO	MEDICINA VETERINÁRIA	7	5
SÃO CRISTOVÃO	MORFOLOGIA	15	6
SÃO CRISTOVÃO	MÚSICA	6	5
SÃO CRISTOVÃO	NUTRIÇÃO	0	14
SÃO CRISTOVÃO	ODONTOLOGIA	13	16
SÃO CRISTOVÃO	PSICOLOGIA	19	12
SÃO CRISTOVÃO	QUÍMICA	20	21
SÃO CRISTOVÃO	RELAÇÕES INTERNACIONAIS	8	13

SÃO CRISTOVÃO	SECRETARIADO EXECUTIVO	4	6
SÃO CRISTOVÃO	SERVIÇO SOCIAL	3	15

SÃO CRISTOVÃO	TEATRO	5	6
SÃO CRISTOVÃO	TECNOLOGIA DE ALIMENTOS	4	9
SÃO CRISTOVÃO	TURISMO	1	10
SÃO CRISTOVÃO	ZOOTECNIA	8	4
SÃO CRISTOVÃO	NÚCLEO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO	4	0
SÃO CRISTOVÃO / LARANJEIRAS	DANÇA/CAMPUSLAR	5	7
LAGARTO	ENFERMAGEM	5	11
LAGARTO	FARMÁCIA	6	7
LAGARTO	FISIOTERAPIA	3	13
LAGARTO	FONOAUDIOLOGIA	2	14
LAGARTO	MEDICINA	22	20
LAGARTO	NUTRIÇÃO	0	11
LAGARTO	ODONTOLOGIA	8	8
LAGARTO	TERAPIA OCUPACIONAL	2	11
LAGARTO	EDUCAÇÃO EM SAÚDE	13	27
ITABAIANA	ADMINISTRAÇÃO	3	7

ITABAIANA	BIOLOGIA	7	3
ITABAIANA	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	6	5
ITABAIANA	FÍSICA	8	2
ITABAIANA	GEOGRAFIA	5	7
ITABAIANA	LETRAS/PORTUGUÊS.	6	5
ITABAIANA	MATEMÁTICA	11	5
ITABAIANA	PEDAGOGIA	6	13

ITABAIANA	QUÍMICA	5	7
ITABAIANA	SISTEMA DE INFORMAÇÕES	10	1

APÊNDICE D – Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura Presencial da Universidade Federal de Sergipe, 2023



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

Projetos Pedagógicos de Curso de licenciatura da UFS

Quadro 9 - Projetos Pedagógicos de Curso de licenciatura da UFS

<i>Campus</i>	Identificação do curso/licenciatura	Resolução nº	Inserção da perspectiva socioambiental
São Cristóvão	Física	<u>44/2017/CONEPE</u>	<p>Sim</p> <p>“(CONSIDERANDO a Resolução CNE/CP nº 02, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental)”</p> <p>Art. 4º, inciso IV</p> <p>“e) compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados às aplicações da Física na sociedade”.</p>
São Cristóvão	Matemática	150/2009/CONEPE	NÃO
São Cristóvão	Química	<u>22/2019/CONEPE</u>	<p>Sim</p> <p>“(CONSIDERANDO a Resolução CNE/CP nº 02, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental)”</p>
São Cristóvão	Artes Visuais	110/2011/CONEPE	NÃO
São Cristóvão	Ciências Biológicas	<u>39/2014/CONEPE</u>	<p>Sim</p> <p>Art. 2º</p> <p>“III. consciente da necessidade de atuar com qualidade e responsabilidade em prol da conservação e manejo da biodiversidade, políticas de saúde, meio ambiente, biotecnologia, bioprospecção, biossegurança, na gestão ambiental, tanto nos aspectos técnico-científicos, quanto na formulação de políticas, e de se tornar agente transformador da realidade presente, na busca da melhoria da qualidade de vida”.</p>

<i>Campus</i>	Identificação do curso/licenciatura	Resolução nº	Inserção da perspectiva socioambiental
			<p>“Art. 3º O Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura deverá favorecer o desenvolvimento de:</p> <p>I. competências referentes ao papel do biólogo na sociedade:</p> <p>a) pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;”</p> <p>“d) portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva socioambiental;”</p> <p>“Art. 9º O Estágio Curricular Obrigatório Supervisionado, com um total de 420 (quatrocentos e vinte) horas que correspondem a 28 (vinte e oito) créditos, será desenvolvido através das disciplinas: Estágio Supervisionado I, no Ensino de Ciências e Biologia; Estágio Supervisionado II, no Ensino de Ciências e Biologia; Estágio Supervisionado III, no Ensino de Ciências; Estágio Supervisionado IV, no Ensino de Biologia; Estágio Supervisionado em Educação Ambiental, regulamentado por Resolução própria que estabelece as Normas de Estágio Curricular do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura.”</p>
Itabaiana	Ciências Biológicas	<u>49/2019/CONEPE</u>	<p>Sim</p> <p>“CONSIDERANDO a Resolução CNE/CP nº 02, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental;”</p> <p>“d. com relação ao ensino de Ciências Biológicas: [...] e. compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados às</p>

<i>Campus</i>	Identificação do curso/licenciatura	Resolução nº	Inserção da perspectiva socioambiental
			<p>aplicações das Ciências Biológicas na sociedade;”</p> <p>“Art. 12. A prática como componente curricular, prevista na Resolução CNE/CES nº 2/2015, será desenvolvida através das disciplinas Educação Ambiental, Educação em Saúde, Didática das Ciências Naturais, Didática da Biologia, Prática e Gestão no Ensino de Biologia, Prática e Gestão no Ensino de Ciências, Atividade de Extensão I, Atividade de Extensão II, Atividade de Extensão III, totalizando 450 (quatrocentas e cinquenta) horas.”</p> <p>“Ementa: Análise e discussão de questões originadas da relação entre a sociedade e o meio ambiente: [...]” - BIOÉTICA</p> <p>“Ementa: [...] meio ambiente [...]” - ENTOMOLOGIA GERAL</p> <p>“Ementa: [...] Legislação Ambiental.” - Biologia da Conservação</p> <p>“Ementa: [...] Relação espécie x ambiente [...]” - Ecologia de Populações e de Comunidades</p> <p>“Ementa: [...] Desenvolvimento social e meio ambiente; [...] Tendências teóricas na educação ambiental e prática escolar; [...] Abordagem do meio ambiente na educação CTSA; [...] Meio ambiente e direitos humanos; [...] Elaboração e execução de atividades práticas de Educação Ambiental na educação básica.” - Educação Ambiental</p> <p>“Ementa: [...] Educação para saúde humana e ambiental. Saúde do ambiente escolar. [...]” - Pesquisa em Educação em Saúde</p>

<i>Campus</i>	Identificação do curso/licenciatura	Resolução nº	Inserção da perspectiva socioambiental
			<p>“Ementa: [...] Articulações entre os componentes curriculares do semestre nas temáticas de educação, saúde e meio ambiente. [...]” - Atividade de Extensão III</p> <p>“Art. 3º [...] IX. Educação Ambiental. “Parágrafo único. A Educação Ambiental poderá ser desenvolvida no âmbito formal ou não formal.”</p>
São Cristóvão	Ciências da Religião	30/2011/CONEPE	NÃO
São Cristóvão	Dança	<u>99/2014/CONEPE</u>	<p>Sim</p> <p>“Art. 3º O curso tem como objetivos: II. Específicos: g) oferecer embasamento da práxis sobre o ensino e aprendizagem da dança, a partir do entendimento do corpo e ambiente;”</p>
São Cristóvão	Educação Física	19/2011/2011/CON EPE	NÃO
Itabaiana	Física	<u>31/2020/CONEPE</u>	<p>Sim</p> <p>“CONSIDERANDO a Resolução CNE/CP nº 02, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Art. 5º Competências e habilidades a serem adquiridas pelo licenciando ao longo do desenvolvimento das atividades curriculares e complementares desse Curso são: IV. Com relação ao ensino de Física: b. compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados às aplicações da Física na sociedade;”</p>
São Cristóvão	Filosofia	68/2012/CONEPE	NÃO
São Cristóvão	Geografia	<u>35/2009/CONEPE</u>	<p>Sim</p> <p>“Art. 2º Os Cursos de Graduação em Geografia terão como: III. Objetivos Específicos para Formação do Bacharel em Geografia: a) participar direta ou indiretamente do planejamento territorial, regional e ambiental, de áreas urbanas e rurais,</p>

<i>Campus</i>	Identificação do curso/licenciatura	Resolução nº	Inserção da perspectiva socioambiental
			<p>analisando questões econômicas, políticas, sociais, culturais e ambientais, principalmente elaborando Relatórios de Impactos Ambientais (RIMAS), Estudos de Impactos Ambientais (EIAS), Planos Diretores, Planos de Desenvolvimento Local, Regional, Rural, Territorial e do Turismo, juntamente com outros profissionais, de forma interdisciplinar;”</p> <p>“Art. 3º O profissional da Geografia deverá saber utilizar em seu trabalho (ensino, pesquisa e extensão), conhecimentos de investigação científica adquiridos na formação acadêmica a partir de princípios, métodos e técnicas específicas e gerais da Ciência Geográfica, tendo como princípios básicos norteadores:</p> <p>III. respeito à pluralidade de indivíduos, ambientes, culturas e interação profissional;”</p> <p>“Art. 4º Os Cursos de Graduação em Geografia deverão favorecer o desenvolvimento de habilidades que permitam a aquisição de competências técnica e científica qualificando o profissional para:</p> <p>IV. exercer suas atividades no campo do magistério do ensino básico (fundamental e médio), nas equipes de planejamento e gestão: territorial, regional, ambiental e turístico, e em outros setores onde se exija a produção do conhecimento geográfico;”</p>
Itabaiana	Letras-Português	62/2010/CONEPE	NÃO
Itabaiana	Geografia	104/2010/CONEPE	<p>Sim</p> <p>“Ementa: [...] configuração sócio-espacial e rebatimentos sócio-ambientais [...]” - Geografia Econômica</p> <p>“Ementa: [...] Dinâmica ambiental costeira [...]” - Geomorfologia Litorânea</p>

<i>Campus</i>	Identificação do curso/licenciatura	Resolução nº	Inserção da perspectiva socioambiental
			<p>“Ementa: O conceito de natureza na história. A geografia e o conceito de meio ambiente. Apropriação e usos da natureza. A questão tecnológica e o meio ambiente: problemas ambientais no campo e na cidade, políticas ambientais e movimentos ecológicos” - Geografia dos Recursos Naturais</p> <p>“Ementa: [...] A questão ambiental no Brasil” - Geografia do Brasil</p> <p>“Ementa: [...] A inserção da geomorfologia climática na dinâmica ambiental [...]” - Geomorfologia Climática</p> <p>“Ementa: Meio ambiente. Generalidades. Ecossistema. Estudos de impacto ambiental. Inventário e gestão ambiental. Metodologias utilizadas em estudos ambientais. Legislação Ambiental. Zoneamento Geoambiental” - Planejamento Geo-Ambiental</p> <p>“Ementa: [...] Problemas ambientais [...]” - Geografia dos Transportes</p>
São Cristóvão	História	65/2011/CONEPE	NÃO
São Cristóvão	Letras-Libras	<u>33/2020/CONEPE</u>	<p>Sim</p> <p>“CONSIDERANDO a Resolução CNE/CP nº 02, 15 de junho de 2012, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental;”</p>
São Cristóvão	Letras-Português	62/2012/CONEPE	NÃO
Itabaiana	Matemática	44/2009/CONEPE	NÃO
São Cristóvão	Música	142/2010/CONEPE	NÃO
Itabaiana	Pedagogia	<u>6/2021/CONEPE</u>	<p>Sim</p> <p>“CONSIDERANDO a Resolução CNE/CP nº 02, de 15 de junho de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental;”</p> <p>“Art. 5º Competências e habilidades a</p>

<i>Campus</i>	Identificação do curso/licenciatura	Resolução nº	Inserção da perspectiva socioambiental
			<p>serem construídas durante a formação: [...]</p> <p>X. demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza socioambiental, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, identidades sexuais, entre outras; [...]</p> <p>XIV. realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros, sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios socioambientais; sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; [...]"</p>
São Cristóvão	Pedagogia	<u>25/2008/CONEPE</u>	<p>Sim</p> <p>“Art. 4º As competências e habilidades a serem adquiridas pelo licenciando ao longo do desenvolvimento das atividades curriculares e complementares desse curso são, dentre outras:</p> <p>I. Com relação às competências:</p> <p>b) analisar e criar processos educativos que possam interferir como estratégia de desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável em ambientes escolar e não escolar”.</p>
Itabaiana	Química	<u>27/2020/CONEPE</u>	<p>Sim</p> <p>“CONSIDERANDO a Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental;”</p> <p>“RESOLVE</p> <p>Art. 2º O curso de Graduação em Química Licenciatura tem como objetivos:</p> <p>k. estimular a reflexão crítica para questões ambientais, construindo responsabilidades, habilidades e valores socioambientais;</p> <p>l. orientar o licenciando a incorporar a</p>

<i>Campus</i>	Identificação do curso/licenciatura	Resolução nº	Inserção da perspectiva socioambiental
			<p>temática ambiental nas atividades universitárias, acadêmicas e sociais, e;”</p> <p>“II. Com relação à educação ambiental:</p> <p>a. refletir e agir junto à comunidade acadêmica e a sociedade sobre a importância do papel do ensino/aprendizado da Química para a educação ambiental;</p> <p>b. compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados às aplicações da educação ambiental;</p> <p>c. ter habilidade crítica e reflexiva para resolver problemas socioambientais, e,</p> <p>d. possuir conhecimento da prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento social e ambiental.”</p> <p>“III. Com relação ao ensino de Química: [...] b.compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados às aplicações da Química na sociedade; [...].”</p> <p>“V. com relação à formação pessoal: f. ter uma visão crítica com relação aos processos ambientalmente corretos, garantindo uma perspectiva socioambiental para as relações ensino e aprendizagem; [...].”</p> <p>“VI. com relação à compreensão da Química: [...] d.reconhecer a Química como uma construção humana e compreender os aspectos históricos de sua produção e suas relações com o contexto cultural, socioeconômico, ambiental e político.”</p>
São Cristóvão	Teatro	<u>14/2020/CONEPE</u>	<p>Sim</p> <p>“CONSIDERANDO a Resolução CNE/CP nº 02, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental;”</p>

<i>Campus</i>	Identificação do curso/licenciatura	Resolução nº	Inserção da perspectiva socioambiental
			<p>“Art. 5º Competências e habilidades a serem adquiridas durante a formação: [...]</p> <p>XVI.</p> <p>principalmente os aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão estética, ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade, adotando sempre posições conscientes e adaptando-se aos avanços da vida pública;”</p>
São Cristóvão	Química	<u>22/2019/CONEPE</u>	<p>Sim</p> <p>“CONSIDERANDO a Resolução CNE/CP nº 02, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental;”</p> <p>“Art. 2º O Curso de graduação em Química Licenciatura tem como objetivos:</p> <p>Geral: preparar o licenciando capacitando-o a desenvolver, de forma pedagogicamente consistente, os processos de ensino e de aprendizagem da Química valorizando a sua interação com as ciências afins, o mundo tecnológico, os determinantes e as implicações sociais daí decorrentes, proporcionando uma formação sólida dos conhecimentos que fundamentam esta Ciência e com competências e habilidades para atuar na Educação Básica, nos seus diversos níveis e modalidades de ensino e para desenvolver uma prática pedagógica que seja comprometida com o desenvolvimento social, ambiental, científico e tecnológico, e voltada para a produção de conhecimento nas áreas de Química e de Ensino de Química [...]</p> <p>“Art. 4º As competências e habilidades a serem adquiridas pelo licenciando durante a formação:</p> <p>IV. com relação ao ensino de Química:</p>

<i>Campus</i>	Identificação do curso/licenciatura	Resolução nº	Inserção da perspectiva socioambiental
			<p>b) compreensão e avaliação crítica dos aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados às aplicações da Química na sociedade;”</p> <p>“Art. 12 A prática como componente curricular, prevista na Resolução CNE/CES nº 2/2015, será desenvolvida através das disciplinas História e Epistemologia das Ciências; Metodologia e Instrumentação para o Ensino de Ciências/Química; Materiais Didáticos e Recursos de Ensino; Oficina de Direitos Humanos, Diversidade e Educação em Química; Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Ciências/Química; Ferramentas Computacionais para o Ensino de Química; Pesquisa em Ensino de Química; Trabalho de Conclusão de Curso em Ensino de Química; Química e Educação Ambiental, vivenciadas ao longo do curso, com carga horária de quatrocentas e vinte horas.”</p>
São Cristóvão	Letras-Inglês	29/2013/CONEPE	NÃO
São Cristóvão	Letras-Espanhol	30/2013/CONEPE	NÃO
São Cristóvão	Português-Inglês	<u>59/2007/CONEPE</u>	<p>Sim</p> <p>“III. Com relação ao ensino: [...] c) compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados ao ensino-aprendizagem das línguas no contexto local; [...]”.</p>
São Cristóvão	Português-Francês	<u>28/2013/CONEPE</u>	<p>Sim</p> <p>“III. Com relação ao ensino: [...] c) compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados ao ensino-aprendizagem das línguas no contexto local; [...]”.</p>
São Cristóvão	Português-Espanhol	58/2007/CONEPE	NÃO

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

Fonte: Universidade Federal de Sergipe (2023).