



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

JHOSERD NILSON XAVIER DE ALMEIDA LIMA

**O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE E A PROFISSIONALIZAÇÃO
DOCENTE**

**SÃO CRISTÓVÃO
2025**

JHOSERD NILSON XAVIER DE ALMEIDA LIMA

**O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE E A PROFISSIONALIZAÇÃO
DOCENTE**

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

Linha de pesquisa: Formação e prática docente.

Orientadora: Dr.^a Aline Lima de Oliveira
Nepomuceno

SÃO CRISTÓVÃO
2025

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

L732c Lima, Jhoserd Nilson Xavier de Almeida
O curso de especialização em Educação Ambiental da Universidade Federal de Sergipe e a profissionalização docente / Jhoserd Nilson Xavier de Almeida Lima ; orientadora Aline Lima de Oliveira Nepomuceno. – São Cristóvão, SE, 2025.
156 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

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

CDU 377.8:502(813.7)



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



JHOSERD NILSON XAVIER DE ALMEIDA LIMA

**“O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE E A PROFISSIONALIZAÇÃO
DOCENTE”**

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

Aprovada em 18.07.2025

Documento assinado digitalmente



ALINE LIMA DE OLIVEIRA NEPOMUCENO

Data: 18/07/2025 11:47:04-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Aline Lima de Oliveira Nepomuceno
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)
Universidade Federal de Sergipe – UFS
(Presidente)

Documento assinado digitalmente



MONICA ANDRADE MODESTO

Data: 18/07/2025 11:56:15-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Mônica Andrade Modesto
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)
Universidade Federal de Sergipe – UFS
(Membro interno)

Documento assinado digitalmente



MONICA LOPES FOLENA ARAUJO

Data: 18/07/2025 15:38:22-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Mônica Lopes Folena Araújo
Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC)
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE
(Membro externo)

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças ao apoio, à orientação e à parceria de diversas pessoas que contribuíram de forma significativa ao longo deste percurso acadêmico. Agradeço profundamente a todas as pessoas que caminharam comigo, oferecendo apoio, escuta, coragem e partilha.

Preciso agradecer, antes de qualquer pessoa, à minha mãe, **Marileide Xavier**, pelos inúmeros e incontáveis desafios e sacrifícios enfrentados para que eu esteja ocupando esse espaço hoje. Mesmo diante de todas as adversidades, com muita garra e coragem, me fez chegar até aqui. Sem a senhora e o seu amor incondicional, eu nada seria.

À minha orientadora, professora Dra. **Aline Nepomuceno**, pela humanidade e paciência com a qual conduziu esse processo e, sobretudo, pela compreensão nos meus momentos de falha. Obrigado pelo incentivo, por ter me aceitado enquanto orientando e pelos puxões de orelha quando necessários.

À minha madrinha, **Estela Azevedo**, por ter investido diretamente nos meus estudos durante a educação básica. Este gesto de cuidado, preocupação e afeto me permitiu alçar voos que jamais imaginei alçar. Serei eternamente grato por isso.

À minha querida avó, **Maria Valdice**, por, em meio a um momento muito turbulento, me acolher em seu lar quando precisei. E, sobretudo, por transformar a minha estadia em uma aventura de risos graças ao seu senso de humor. Agradeço, também, aos meus primos e primas que vibraram comigo a conquista desse título e a aprovação no doutorado.

Ao meu tio, **Joselito Costa**, pela oportunidade de trabalho quando não tinha bolsa. Agradeço pelo suporte financeiro e pela compreensão enquanto cursava as disciplinas obrigatórias.

Às minhas amigas da graduação e da vida: **Thaís Moura**, por ter trilhado a formação inicial ao meu lado e nunca ter soltado a minha mão, pelas angústias e alegrias compartilhadas e pelo incessante incentivo para que eu tentasse a seleção do mestrado; e **Marcelle Santos**, que, num belo gesto de afeto e generosidade, compartilhou sua moradia comigo durante parte do curso da graduação, me poupando gastos e desgastes, e que mesmo geograficamente distante durante o mestrado se fez presente todos os dias. À ambas, sou grato pelo incentivo, pela torcida e pelas memórias que criamos.

Às amigas que o mestrado me deu: **Cleane Almeida**, pela sinceridade, sensatez e pelo senso de humor que transformou até os dias mais difíceis em histórias que ficarão marcadas; **Ghislaine Candeias**, cujas risadas contagiantes não apenas aliviaram a pressão dos prazos, mas

fizeram da jornada acadêmica uma aventura compartilhada cheia de luz e alegrias; e **Vanessa Mendes**, cujo afeto e cuidado me lembraram que não estávamos sozinhos nessa travessia. Que bom que nossos caminhos se cruzaram e essa partilha de afetos se fez possível, pois sem vocês essa jornada teria sido muito solitária e muito mais desafiadora. Gratidão pela parceria.

À professora Dra. **Mônica Folena**, pela presença nas bancas de qualificação e de defesa. Sou grato pela forma cuidadosa com a qual leu e avaliou o meu texto, bem como pelas contribuições e sugestões de leitura.

Ao professor Dr. **Claudio Nunes**, pelas contribuições na banca de qualificação. Agradeço pelo cuidado e pelas sugestões valiosas para melhoria do texto.

À professora Dra. **Mônica Modesto**, pela participação na banca de defesa e pelo diálogo generoso, que resultou em apontamentos fundamentais para o refinamento do trabalho. Grato pela partilha.

Agradeço, com respeito e admiração, às **coordenadoras de módulo** e aos/as **professores/as-cursistas** da especialização em Educação Ambiental, que aceitaram participar desta pesquisa, compartilhando generosamente suas experiências, reflexões e práticas. Suas vozes foram fundamentais para a construção deste trabalho e seguirão ecoando em minha caminhada como educador e pesquisador.

Ao **Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE)** – e a todas as pessoas que o compõem –, que rapidamente me acolheu e me faz ter cada dia mais apreço pela Educação Ambiental. Agradeço por se constituir enquanto um território de resistência acadêmica, onde a produção de conhecimento se faz com rigor, ética e compromisso sociopolítico.

À **Universidade Federal de Sergipe (UFS)**, pelo oferecimento de uma educação pública de qualidade na graduação e pós-graduação e, em tempo, agradeço às pessoas – muitas vezes invisibilizadas – que mantêm a universidade em funcionamento.

Agradeço ao **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)**, por me permitir trilhar os caminhos da pesquisa acadêmica e me constituir enquanto pesquisador.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, pela concessão dos 12 meses de bolsa.

E, por fim, a todas e todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Com muito carinho, registro minha sincera e profunda **gratidão**.

"A crise ambiental é, antes de tudo, uma crise de percepção. Precisamos de uma educação que restaure nossa capacidade de enxergar as conexões."

(Fritjof Capra)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as contribuições e limitações do Curso de Especialização em Educação Ambiental (EA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) para a profissionalização docente na perspectiva da formação continuada. Para tanto, delimitamos os seguintes objetivos específicos: analisar os documentos curriculares do curso de especialização quanto às estratégias de formação continuada oferecidas aos/as professores/as-cursistas; identificar, a partir das práticas das coordenadoras de módulo, as respectivas intencionalidades pedagógicas e perspectivas curriculares; e descrever as superações, necessidades e lacunas na construção da profissionalidade docente na EA e os possíveis impactos do curso investigado na prática docente dos/as concluintes. A pesquisa articula três dimensões centrais — a profissionalização docente, a formação continuada e a EA crítica —, compreendendo que a constituição da identidade profissional docente demanda não apenas conhecimentos técnico-pedagógicos, mas também práticas reflexivas, ético-políticas e socialmente comprometidas. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, com produção e análise de dados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Foram analisados os documentos curriculares do curso (PPC e planos de ensino), além da realização de entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras de módulo (docentes) da especialização e os/as professores/as-cursistas (discentes) da turma de 2023. Os resultados apontam que o curso possui potencial formativo relevante ao fomentar práticas pedagógicas ambientalizadas e reposicionamentos críticos frente às questões socioambientais, promovendo, inclusive, mudanças nas concepções e práticas dos/as professores/as-cursistas participantes. No entanto, também foram identificadas limitações como a organização curricular pouco integrada, a sobrecarga de trabalho dos/as professores/as-cursistas e a fragilidade no acompanhamento dos impactos da formação. A pesquisa evidencia que avanços na profissionalização docente em EA exigem não apenas propostas formativas coerentes, mas também políticas públicas que garantam condições estruturais e continuidade aos processos de formação. Assim, este trabalho contribui para o debate sobre a formação de educadores/as ambientais e oferece subsídios para o aprimoramento de programas de formação continuada alinhados à justiça socioambiental e à transformação das práticas educativas.

Palavras-chave: Formação continuada. Formação de educadores/as ambientais. Educação Ambiental crítica.

ABSTRACT

The aim of this research was to understand the contributions and limitations of the Specialization Course in Environmental Education (EE) at the Federal University of Sergipe (UFS) for teacher professionalization from the perspective of continuing education. To this end, we outlined the following specific objectives: to analyze the curricular documents of the specialization course in terms of the continuing education strategies offered to the teachers; to identify, based on the practices of the module coordinators, the respective pedagogical intentions and curricular perspectives; and to describe the achievements, needs and gaps in the construction of teaching professionalism in EE and the possible impacts of the course investigated on the teaching practice of the graduates. The research articulates three central dimensions - teacher professionalization, continuing education and critical EE -, understanding that the constitution of a teacher's professional identity demands not only technical-pedagogical knowledge, but also reflective, ethical-political and socially committed practices. The methodological approach adopted was qualitative, descriptive and exploratory, with data produced and analyzed using Textual Discourse Analysis (TDA). The course's curricular documents (PPC and teaching plans) were analyzed, in addition to semi-structured interviews with the module coordinators (teachers) of the specialization and the teachers (students) of the class of 2023. The results show that the course has relevant training potential in fostering environmentalized pedagogical practices and critical repositioning in relation to socio-environmental issues, even promoting changes in the conceptions and practices of the participating teachers. However, limitations were also identified, such as the poorly integrated curricular organization, the overloaded workload of the teachers and the weakness in monitoring the impact of the training. The research shows that advances in teacher professionalization in EE require not only coherent training proposals, but also public policies that guarantee structural conditions and continuity in training processes. Thus, this work contributes to the debate on the training of environmental educators and offers subsidies for the improvement of continuing education programs aligned with socio-environmental justice and the transformation of educational practices.

Keywords: Continuing education. Training environmental educators. Critical environmental education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESAD	Centro de Educação Superior à Distância
CM	Coordenadoras de módulo
DED	Departamento de Educação
DBI	Departamento de Biologia
EA	Educação Ambiental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
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
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PC	Professor/a-cursista
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	DA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE AO EFETIVO EXERCÍCIO: UM BREVE ENTRELAÇE ENTRE O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO, FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E POLÍTICAS PÚBLICAS	30
	2.1 HISTÓRICO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO INICIAL .	30
	2.2 O CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL BRASILEIRO E A FORMAÇÃO CONTINUADA	39
	2.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA	50
3	CONHECENDO O CURSO, SUAS PERSPECTIVAS CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	59
	3.1 CONHECENDO O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA UNIVESIDADE FEDERAL DE SERGIPE	59
	3.2 CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	65
	3.2.1 Análise dos documentos curriculares	65
	3.2.2 Análise das entrevistas com as coordenadoras de módulo	80
4	IMPACTOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PROFESSORES/AS-CURSISTAS EM DESTAQUE	99
	4.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS/AS PROFESSORES/AS-CURSISTAS ..	99
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM AS COORDENADORAS DE MÓDULO DA ESPECIALIZAÇÃO	143
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS/ASPROFESSORES/AS-CURSISTAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO	144
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	145
	ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA ...	148
	ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	149

1 INTRODUÇÃO

O processo de profissionalização docente é atravessado por diversos fatores e abarca diferentes dimensões, sejam estas políticas, afetivas, sociais ou cognitivas. Neste sentido, pesquisadores e pesquisadoras da educação argumentam que este processo não envolve apenas a aquisição de saberes pedagógicos e conhecimentos técnicos, mas deve também englobar a construção de uma identidade profissional (Bezerra; Bezerra, 2020). Esta deve ser formada a partir de movimentos coletivos que ensejem em práticas pedagógicas reflexivas, bem como deve ser mobilizada pelo comprometimento com a formação inicial e continuada, a fim de proporcionar o efetivo desenvolvimento profissional de docentes (Romanowski, 2007).

Durante a década de 1990, houve um crescimento significativo na utilização do termo profissionalização em virtude da necessidade de realização de pesquisas dentro deste campo. Nesta época, no tocante a este objeto de estudo em específico, pesquisadores/as da educação centraram seus olhares para a figura do/a professor/a, suas respectivas formações iniciais e continuadas, para a qualificação e requalificação profissional, e em suas práticas docentes no intento de compreender as características, nuances, atributos, e os desafios imbuídos neste processo (Gorzoni; Davis, 2017).

Nesta direção, Vasconcellos e Bernardo (2016) afirmam que é preciso que professores/as sejam vistos/as como intelectuais do pensar, do saber e do fazer. As autoras também explicitam que se opõem à visão do/a professor/a como um/a profissional da educação dotado/a apenas de competências técnicas. Seguindo a afirmação, entendemos que a formação teórica destes/as profissionais é indissociável da prática. Assim, é possível construir uma práxis docente¹ que englobe a interação com alunos/as e seus pares.

Foram vários os desafios percorridos pelos/as profissionais da educação para chegarmos até o presente momento – no século XXI –, onde há, no imaginário social, um retrato devidamente consolidado da profissão docente. Para Nóvoa (1999), três fatores históricos contribuíram para tanto, mesmo que às vezes de forma arbitrária. São estes: a) a estatização do ensino, criando inicialmente um movimento de “homogeneização, unificação e hierarquização” dos/as docentes à época; b) a criação da Escola Normal, a partir da qual docentes constroem

¹ Nesse estudo, utilizamos o conceito de práxis docente a partir da perspectiva de Paulo Freire. Segundo o autor, a práxis não é simplesmente ação, mas ação informada, onde a reflexão crítica sobre o mundo leva a uma ação que visa transformá-lo, e isto, por sua vez, leva a uma reflexão mais aprofundada (Freire, 2005; Freire, 2016). Dito isso, no âmbito escolar – ainda considerando as ideias de Freire –, para que os/as sujeitos/as tenham uma compreensão crítica da realidade, é preciso que se estabeleça, entre os/as profissionais da educação, uma relação indissociável entre teoria e prática, onde a ação educativa é intencional, reflexiva e libertadora.

redes de socialização e, conseqüentemente, se fortalecem enquanto grupo; e c) a criação dos movimentos sindicalistas, guiados pela necessidade de reivindicação de direitos e multiplicação das vozes docentes.

Lengert (2011) pontua que a profissionalização, a afirmação da identidade docente e o prestígio de professores/as tem percorrido caminhos tortuosos na atualidade. Ao trazer um breve panorama histórico sobre a constituição da profissão docente, o autor destaca o fato de que esta fora inicialmente concebida no seio de congregações religiosas e com caráter de subserviência. Há muito impregnada e cooptada pelo neoliberalismo, hoje a profissão docente procura entender sua importância para sociedade, bem como por qual motivo fora criada, além de buscar meios que culminem no reconhecimento que a função requer.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo de nº 205, estabelece a educação como um direito básico a todos/as os/as cidadãos/ãs brasileiros/as, sendo o Estado o principal mantenedor e responsável pelo incentivo e promoção deste bem comum no país. Ainda segundo o documento, são considerados enquanto princípios norteadores do processo educativo: a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e divulgar a cultura, além do pluralismo de concepções pedagógicas e a necessidade de uma gestão democrática (Brasil, 1988). Nesse contexto, assegurar uma formação docente sólida, crítica e permanente torna-se condição indispensável para que os princípios presentes na constituição se efetivem de forma concreta e equitativa em todos os espaços escolares.

Sabemos que a educação no espaço escolar compõe um pilar importante na formação cidadã dos/as sujeitos/as, pois esta, além de possuir diversas finalidades e objetivos pedagógicos, nos fornece a possibilidade de desenvolvimento do senso crítico e de modificação da realidade (Uthman, 2023). Ao promover a aquisição de conhecimentos e a internalização de valores, a educação oferece aos/as indivíduos/as a capacidade de compreenderem o mundo ao seu redor e de se tornarem agentes de mudança, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, como afirma Saviani (2021) em sua obra sobre a Pedagogia Histórico-Crítica². Em adição, o inerente potencial problematizador e a conseqüente oportunidade de nos reconhecermos enquanto seres constituintes da natureza favorecem o

² Em seus escritos, Saviani argumenta que a educação deve promover a apropriação do conhecimento elaborado, ou seja, do saber científico e filosófico produzido historicamente pela humanidade. Ao dominar esse conhecimento, os/as indivíduos/as adquirem a capacidade de analisar criticamente a realidade social, identificar seus problemas e contradições, e propor soluções para transformá-la. Nessa perspectiva, a educação contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, ao capacitar os/as indivíduos/as a se tornarem sujeitos/as ativos/as na história.

desenvolvimento material e cultural das sociedades (Silva; Pereira, 2016; Cury, 2008; Vasconcelos, 2007).

No decorrer dos anos, no Brasil e no mundo, o sistema educativo tem perpassado por diversas transformações. Dito isso, ao considerarmos as mudanças progressivas da sociedade atual, bem como a alteração da realidade material, somos levados/as a refletir não só sobre a necessidade de atualização das diretrizes, fundamentos e processos que embasam o ensino e a aprendizagem, mas também a respeito da profissionalização (Romanowski, 2007; Vasconcelos; Bernardo, 2016) e do desenvolvimento profissional de professores/as (Flores; Viana, 2007; Beijgaard; Meijer; Verloop, 2004), posto que são potencialmente os/as maiores responsáveis por este movimento.

Segundo Oliveira (2013), a partir dos anos de 1990 se observa um esforço inicial no país para construção de políticas de formação docente. No entanto, a consolidação de tais empenhos só ocorreu mais recentemente quando houve, no plano federal, a tentativa de estruturação de uma política nacional de formação. É a partir do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que é instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Isto, por sua vez, determinou as bases para a elaboração do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica³ (PARFOR), no ano de 2014. Nesse cenário de consolidação das políticas de formação docente, ganha relevo a incorporação de novas dimensões ao processo formativo, entre elas a dimensão socioambiental (Valentin, 2014), que passa a ocupar espaço nas agendas educacionais a partir da mobilização de educadores/as ambientais e dos movimentos sociais comprometidos com a justiça ecológica.

Ao fazermos uma retrospectiva sobre a inserção da dimensão socioambiental na educação brasileira, podemos afirmar que esta ocorreu de modo lento e gradual. Para Layrargues (2002), a criação da Lei Federal nº 9.795/99 – que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) –, é a consolidação das reivindicações coletivas realizadas pelos movimentos ambientalistas e pelos educadores e educadoras ambientais. Tais esforços, executados ao longo de mais de duas décadas, e somados a crise ecológica emergente, culminaram na eclosão de uma nova consciência ecológica em parte da população brasileira, bem como em um novo modo de se relacionar com a natureza.

No início deste século, a pesquisadora Michèle Sato discutia sobre a ausência da inserção da Educação Ambiental (EA) nos currículos dos cursos de graduação, pós-graduação,

³ Instituído pelo Governo Federal a partir da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PARFOR é uma ação que objetiva adequar a formação inicial de docentes atuantes nas escolas públicas de educação básica através da oferta de cursos de licenciatura correspondentes às áreas em que atuam.

bem como nos cursos de formação continuada indicando que, possivelmente, um dos principais impasses no tocante a esta problemática reverberava negativamente na profissionalização dos/as docentes. Esta realidade era apontada enquanto marcadamente presente não somente no Brasil, mas em outros países da América do Sul (Sato, 2001). Nos apontamentos levantados pela autora, há, também, uma denúncia acerca da deslegitimação da luta histórica – que há muito demonstra a EA enquanto recurso potencialmente transformador da realidade – e da atenuação de políticas de formação de docentes e das múltiplas possibilidades que são minadas neste cenário pouco frutífero. Hoje, um quarto de século depois, nos deparamos com um cenário semelhante ao que fora exposto pela pesquisadora.

Estudos evidenciam que os modelos de EA implementados nas escolas ainda não são efetivamente capazes de gerar transformações ou de enfrentar a atual crise socioambiental (Gomes, 2001; Marques; Gonzalez, Xavier, 2017; Silva; Santos, 2019; Colagrande; Farias, 2021). Algumas das barreiras apontadas para tanto incluem a formação insuficiente dos/as profissionais da educação e a ausência de políticas públicas que instituem programas orientadores da prática da EA. Nesse sentido, é necessário que a formação dos/as educadores/as ambientais esteja voltada para uma perspectiva contra-hegemônica e interdisciplinar, de modo a pautar a ambientalização curricular a partir de cursos, disciplinas e formação continuada (Nepomuceno, 2017; Fonseca; Nepomuceno, 2022).

Para Joslin e Roma (2017), a EA deve ser colocada em prática diariamente de modo a pautar o exercício para a cidadania plena, estando presente no cotidiano escolar e na vida dos/as estudantes. Dessa forma, cabe aos educadores e educadoras ambientais – mas não somente a eles/as – a missão de sensibilização quanto às problemáticas socioambientais que nos assolam atualmente. Para tanto, as autoras destacam que é preciso que os/as educadores/as ambientais tenham conhecimento científico e formação técnica específica. Pontuamos, entretanto, que, segundo Araújo (2004a), a preparação puramente técnica não é capaz de preparar o/a professor/a para enfrentar os dilemas complexos da prática pedagógica, marcados por situações de incerteza, singularidade e conflitos que transcendem os limites da racionalidade técnica instrumental.

Além disso, é importante frisar que a EA, em seu caráter de dimensão, não limita-se tão somente ao ambiente físico, mas engloba as relações e dinâmicas nos diferentes tecidos sociais (Pelegriani; Vlach, 2011). Para as autoras, nos cabe um desafio fundamental: desenvolver uma abordagem que rompa definitivamente com os limites disciplinares tradicionais. Urge construir pontes entre as ciências sociais e naturais, integrando seus saberes para formular análises mais abrangentes, consistentes e coesas com a realidade material, pois só assim será possível não

apenas compreender, mas intervir de maneira efetiva nos complexos problemas socioambientais que enfrentamos.

Aqui, como postula Leff (2011), demarcamos enquanto crucial a interdisciplinaridade ambiental, caracterizada pela retotalização sistemática do conhecimento, onde diferenciam-se os sentidos do ser, mas se reconhece a diversidade de saberes. Nesse movimento, há o encontro dos saberes codificados pela cultura juntamente com os conhecimentos codificados das ciências, de forma a permitir o diálogo ente os saberes que transitam entre os campos acadêmico, científico e disciplinar.

Ainda de acordo com o estudioso, o saber ambiental é gerado a partir de um conjunto de diferentes processos, de natureza diversa, que acabam por originar distintos projetos políticos e sentidos culturais que, a partir da perspectiva do autor, não cabem em um modelo global. Nesse rumo, o saber ambiental nasce a partir do questionamento e problematização dos paradigmas do conhecimento, bem como das formações ideológicas vigentes. Portanto, em concordância com o autor, afirmamos que uma simples reorganização sistêmica dos saberes atuais não seria suficientemente capaz de representá-lo (Leff, 2001).

Essa concepção de saber ambiental, fundada na complexidade, na crítica aos paradigmas hegemônicos e na valorização de múltiplos sentidos culturais, exige, por consequência, uma prática docente igualmente reflexiva, comprometida e situada (Rodrigues; Nascimento, 2017). Discutir a formação inicial e continuada de professores/as, portanto, implica reconhecer que ensinar não pode ser reduzido a técnicas neutras, mas demanda a construção contínua de significados a partir da prática pedagógica (Monteiro, 2024).

É sabido que a docência não se configura apenas enquanto um ato enrijecido, ou como um mero conjunto de técnicas e habilidades, e que tampouco tais características representam o processo de aprender a ensinar. Para Flores (2004), este processo deve conter, de modo intrínseco, uma relação direta entre a construção de conhecimento e significado com a prática pedagógica, de modo a culminar na efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Scheibe (2004), há um comprometimento significativamente prejudicial na formação inicial de professores/as. Segundo a autora, o aligeiramento, a superficialidade e a fragmentação dos cursos de licenciatura têm sido pontuados enquanto fatores que enfraquecem não só a formação de futuros/as profissionais da docência, mas também dos sistemas de ensino como um todo, uma vez que isto abre margem para a banalização, mercantilização e cooptação da educação pelas ideologias hegemônicas dominantes.

Ainda segundo a pesquisadora, em suas considerações, há a necessidade de que as reivindicações feitas pelo movimento docente – no que tange a construção de espaços

formativos dotados de qualidade, autonomia, e que propiciem o efetivo desenvolvimento intelectual e profissional de professores e professoras –, sejam convertidas em políticas públicas a partir de um movimento orquestrado, conjunto e organizado entre as associações, sindicatos e comunidade acadêmica.

Neste rumo, pesquisas apontam para a indispensabilidade de adesão a novos métodos de ensino (Pereira; Silva, 2018; Reyes; Rivera, 2016; Stroher *et al.*, 2018), bem como a participação de profissionais docentes em programas de formação continuada (Luduvic; Santos; Souza, 2022; Hunger; Rossi, 2012), de modo que as demandas educacionais atuais sejam devidamente atendidas. Aqui, acreditamos que a formação continuada se configura enquanto ferramenta basilar para a transformação da prática docente, fomentando a reflexão crítica e a (re)construção de saberes pedagógicos (Ticks; Silva; Brum, 2013).

Para além da possibilidade de aquisição de novos conhecimentos, a formação continuada deve ser entendida, dentro da escola e nos demais espaços educativos, como um exercício reflexivo do saber e fazer pedagógico. Deste modo, a formação contínua pode ser considerada como um investimento na formação profissional do/a educador/a, uma vez que tal atividade enseja em uma atuação pedagógica mais assertiva, qualificada e compatível com as necessidades específicas do alunado, do respectivo ambiente escolar, da comunidade que os/as circunda e de diversos outros setores da sociedade (Lima; Moura, 2018).

É importante mencionar que o processo de formação continuada docente é legalmente respaldado, especialmente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), que consolida a formação continuada como um direito profissional e um dever do Estado, garantindo que os/as educadores/as tenham acesso permanente a processos de qualificação. Ao incluir a formação continuada nos Artigos 61, 67 e 80, a legislação reconhece que a docência exige atualização constante, não apenas para acompanhar as mudanças educacionais, mas também para assegurar uma prática pedagógica de qualidade. Dessa forma, a LDB estabelece que sistemas de ensino, em todas as esferas (municipal, estadual e federal), devem oferecer programas regulares de aperfeiçoamento, seja por meio de cursos presenciais, a distância ou atividades no próprio ambiente escolar (Brasil, 1996).

Além de ser um direito dos/as professores/as, a formação continuada é tratada na LDB como um mecanismo de valorização profissional, vinculado diretamente à melhoria da educação pública. O artigo 67, por exemplo, reforça que os sistemas de ensino devem assegurar condições para que os/as educadores/as participem de processos formativos sem prejuízo de suas atividades laborais. Essa perspectiva legal reforça a ideia de que a formação não se limita à etapa inicial da carreira, mas é um compromisso contínuo entre Estado e profissionais da

educação, visando não apenas o desenvolvimento individual, mas a transformação das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, da escola e comunidade.

Pereira *et al.* (2021) afirmam que a efetivação de uma formação continuada enquanto direito ainda se mostra distante da realidade concreta de muitos/as profissionais da educação básica e, para transformar esse cenário, é imprescindível não apenas a construção de uma concepção formativa mais consistente e articulada com as necessidades docentes, mas especialmente a implementação de uma política nacional de formação continuada que seja abrangente, permanente e organicamente vinculada ao cotidiano escolar.

Ainda segundo os autores, os desafios enfrentados pelos/as educadores/as são multifacetados: desde a sensação de impotência diante das complexas demandas do ambiente educacional até questões estruturais como a precarização das condições de trabalho e a persistente desvalorização profissional. Essa conjuntura revela a urgência de se repensar as atuais políticas de formação, transformando-as em verdadeiros instrumentos de emancipação docente e qualificação do processo educativo.

Essa visão a respeito da formação continuada, apresentada por Pereira *et al.* (2021), ressoa profundamente com a minha própria trajetória acadêmica, pois é durante a graduação em Ciências Biológicas, a partir dos componentes curriculares que tratavam sobre a EA, que tive a oportunidade de expandir-me não só teoricamente, mas conscientemente acerca das problemáticas socioambientais e educacionais vivenciadas na atualidade. Os discursos me atravessaram de tal forma que decidi trilhar a minha jornada de formação continuada dentro do campo da EA.

Hoje, enquanto licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Sergipe e mestrando em Educação, percebo ser cada vez mais necessário que mais pessoas sejam sensibilizadas quanto a tais questões, assim como vejo sendo crucial que os/as profissionais da educação estejam instrumentalizados/as para o enfrentamento das mazelas que nos acometem a partir de práticas docentes emancipatórias que rompam o *status quo*. É a partir de um movimento autorreflexivo e de necessidade de continuidade do aprofundamento dessas questões que inicio o meu processo de formação continuada, através da pós-graduação *stricto sensu*, e, assim, delinheiro o objeto de estudo dessa dissertação.

É, portanto, de grande valia o desenvolvimento de estudos que contemplem os aspectos e nuances envolvidos nos processos de formação inicial e continuada de professores/as, compreendendo a dimensão socioambiental como constitutiva e orientadora das práticas educativas. Nessa perspectiva, a EA não se apresenta como um campo separado da formação docente, mas como um eixo que adjetiva, tensiona e reconfigura os processos formativos,

sobretudo diante da crise socioambiental que se expressa também como crise educacional no país. A realização de estudos nesse campo contribui para que sociedade e poder público reconheçam as problemáticas interdependentes que atravessam a educação, o ambiente e a formação docente.

Pensando nessas necessidades apontadas, definimos enquanto *locus* da pesquisa o curso de especialização *latu senso* em Educação Ambiental ofertado pelo Departamento de Biologia da Universidade Federal de Sergipe. Em seu Projeto Político Pedagógico, é enfatizada a formação de gestores/as e educadores/as ambientais que sejam capazes de responder às demandas e especificidades locais e regionais a partir do desenvolvimento de espaços educadores sustentáveis. Em adição, apresenta a fundamentação teórica necessária para observação atenta e reflexiva dos contextos culturais, socioambientais e étnicos, além das complexidades e potencialidades locais (UFS, 2022).

Desta forma, considerando a necessidade da inserção da EA nos espaços de formação de profissionais da educação, sendo, nesta pesquisa, o enfoque voltado para a formação continuada, no sentido de profissionalizá-los/as para tal, este estudo partirá da seguinte pergunta: quais são os fatores que contribuem para a profissionalização de professores/as no que tange a formação continuada em EA ofertada pelo curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Ambiental da Universidade Federal de Sergipe? Aqui, sem a intenção de esgotar as discussões sobre o tema, buscaremos elucidar as indagações propostas, de modo a construir um panorama acerca da questão proposta.

A partir disso, o objetivo geral dessa pesquisa é compreender as contribuições e limitações do curso de especialização em Educação Ambiental da Universidade Federal de Sergipe (UFS) para a profissionalização docente na Educação Ambiental e, para alcançá-lo, temos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar os documentos curriculares do curso de especialização quanto às estratégias de formação continuada oferecidas aos/as professores/as-cursistas;
- b) Identificar, a partir das práticas das coordenadoras de módulo, as respectivas intencionalidades pedagógicas e perspectivas curriculares;
- c) Descrever as superações, necessidades e lacunas na construção da profissionalidade docente na Educação Ambiental e os possíveis impactos do curso investigado na prática docente dos/as concluintes.

Acreditamos que a investigação sobre as contribuições e limitações do referido curso para a profissionalização docente é de grande relevância científica, social e educacional. Em primeiro lugar, a pesquisa se insere em um campo estratégico para a consolidação de políticas

públicas de formação contínua, especialmente em uma área como a EA, que exige uma abordagem crítica, interdisciplinar e comprometida com as transformações sociais e ecológicas. Ao investigar um curso de especialização ofertado por uma universidade pública, o estudo contribui para a avaliação da efetividade de ações formativas voltadas a professores/as da educação básica, de modo a refletir sobre sua coerência pedagógica, seus fundamentos epistemológicos e seus alcances na prática profissional dos/as cursistas que a concluíram.

Além disso, o foco na profissionalização docente permite tensionar e problematizar concepções tradicionais de formação, que muitas vezes reduzem os/as professores/as a meros/as executores/as de conteúdo, em vez de reconhecê-los/as como sujeitos políticos, reflexivos e produtores de conhecimento. Ao analisar o curso a partir de sua proposta curricular, das práticas pedagógicas do corpo docente e das experiências dos/as discentes, a pesquisa busca revelar as mediações institucionais, pedagógicas e subjetivas que atravessam a construção da profissionalização na/para a EA. Trata-se, assim, de um estudo que não apenas mapeia a oferta formativa, mas interroga sua capacidade de provocar deslocamentos nas formas de ensinar, aprender e intervir no mundo, contribuindo criticamente para o debate sobre a formação de educadores e educadoras ambientais no estado e, de modo mais amplo, no país.

Considerando o que fora exposto até então, para sustentar e contemplar essa análise crítica, a partir dos objetivos aqui propostos, se fez necessário delinear uma abordagem metodológica capaz de captar, com densidade e sensibilidade, as múltiplas dimensões envolvidas na formação de educadores/as ambientais.

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), a pesquisa científica se caracteriza pela utilização de um conjunto de ações sistêmicas e empíricas para o estudo de um determinado fenômeno. Ainda segundo os autores, as pesquisas possuem, de forma inerente, caráter mutável, dinâmico e evolutivo. Considerando o que fora postulado pelos autores, nos parágrafos que se seguem apresentamos o delineamento metodológico desenhado e executado ao longo desta pesquisa para coleta e análise das informações desta investigação.

Nos estudos em educação, ao considerarmos as diversas problemáticas incutidas nesse campo, seus profusos objetos de estudo, assim como suas diferentes abordagens, são necessários distintos métodos que se alinhem adequadamente às especificidades do problema de pesquisa, de modo a permitirem o amplo entendimento de um determinado fenômeno social. Para tanto, é preciso que as pesquisas sejam realizadas a partir de diversificadas metodologias e sob diferentes ângulos (Santos-Filho; Gamboa, 2009).

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, uma vez que, em consonância com o que determina este tipo de estudo, buscaremos a compreensão e interpretação de um fenômeno social. Aqui,

para a concretização deste trabalho, trouxemos a perspectiva dos/as sujeitos/as estudados/as, de modo a extrair as subjetividades incutidas dentro deste contexto, pois segundo Yin (2016), capturar a perspectiva daqueles/as que estão inseridos/as dentro de um dado fenômeno é tarefa indispensável nas pesquisas qualitativas. Para o pesquisador, considerar as condições contextuais é, também, um movimento de grande relevância, pois as condições ambientais, institucionais e sociais exercem forte influência nos eventos humanos.

Em pesquisas qualitativas, o/a pesquisador/a é tido/a como um ser cognoscente, pois assume uma posição de perceber, pensar, sentir e expressar interesse sobre o problema que visa pesquisar. Desse modo, aquele/a que pesquisa não pode afastar-se daquilo que está imbricado com o seu objeto de estudo. Mais do que em qualquer outro tipo de estudo, o/a pesquisador/a se encontra em posição de privilégio para exercitar, em plenitude, a sua subjetividade (González, 2020). É, portanto, a partir das subjetividades do/a pesquisador/a e do/a pesquisado/a que se constroem e se constituem as pesquisas qualitativas.

Dentro das tipologias das pesquisas nas ciências humanas e sociais, este estudo se enquadra na categoria da pesquisa descritiva, uma vez que o tipo supracitado tem por objetivo descrever as características de um fenômeno ou população. Além disso, a pesquisa descritiva busca revelar, com certa precisão, a frequência com a qual um fenômeno ocorre e de que forma ele se relaciona com outros (Gil, 2017). A presente investigação se debruça sobre a realidade empírica do curso (sua proposta curricular, suas práticas formativas e as percepções de docentes e discentes) com o intuito de construir um retrato analítico do fenômeno, sem, contudo, intervir diretamente sobre ele.

Trata-se também de um estudo exploratório, pois buscamos explorar um determinado fenômeno ou problema pouco estudado. O principal objetivo desse tipo de estudo está centrado na obtenção de uma nova visão ou perspectiva sobre o assunto, além da possibilidade de geração de hipóteses que podem ser testadas em pesquisas futuras (Piovesan; Temporini, 1995; Furlan, 2017). Neste caso, enquadrámos esse estudo enquanto exploratório pois, embora existam inúmeras pesquisas que abordem de forma isolada os objetos da profissionalização docente, formação continuada e EA, são escassos os trabalhos que os relacionam e estabelecem uma relação de intersecção entre eles.

Como dito outrora, definimos enquanto *locus* do estudo a especialização em Educação Ambiental da UFS. Esta foi ofertada por meio do Centro de Educação Superior à Distância (CESAD) e teve a edição de 2023 regulamentada pelo Edital nº 006/2023 (UFS, 2023), integrando o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e contou com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com carga horária

total de 360 horas, o curso foi estruturado na modalidade semipresencial, combinando atividades à distância com alguns momentos presenciais obrigatórios. Destinado prioritariamente a docentes em efetivo exercício na rede pública de educação básica de Sergipe, o curso visa contribuir para a formação continuada de professores/as na perspectiva crítica da EA, fortalecendo práticas pedagógicas voltadas à sustentabilidade socioambiental e à transformação das realidades escolares (UFS, 2022).

O curso é composto por seis módulos, distribuídos em três núcleos: ‘Assuntos Fundamentais’, ‘Assuntos Específicos’ e ‘Pesquisas e Práticas Educacionais’. Os módulos são: ‘I - Educação Ambiental, Sujeitos e Identidades’, ‘II - Políticas Públicas de Educação Ambiental no Brasil’, ‘III - Aprendizagem ativa na Educação Ambiental’, ‘IV - Metodologias Participativas para a Educação Ambiental’, ‘V - Projetos de pesquisa/intervenção e seminários temáticos’ e, por fim, ‘VI - Elaboração de artigo científico’. Os conteúdos abrangem desde fundamentos teóricos da EA e análise de políticas públicas até metodologias ativas e participativas, bem como práticas de intervenção pedagógica. O curso apresenta-se, segundo o PPC, como uma proposta formativa comprometida com o fortalecimento da práxis docente e com a construção de saberes socioambientalmente contextualizados, críticos, emancipatórios e contra-hegemônicos no campo da EA.

Neste cenário, de modo a contemplar o primeiro objetivo específico, a primeira etapa dessa pesquisa foi de cunho documental. De acordo com Almeida *et al.* (2024), a utilização de documentos deve ser valorizada e criteriosa, posto que estes, se devidamente utilizados, permitem a apreciação dos contextos e realidades estudadas a partir de uma nova perspectiva. Os autores pontuam, ainda, que há na pesquisa documental uma imensa riqueza que pode ser percebida e explorada pelo/a pesquisador/a e, por esta razão, tem sido considerada um valioso recurso para os estudos em educação.

Para uma melhor compreensão de como está estruturada a especialização em EA, foram analisados o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), e os planos de ensino dos módulos. Com a análise desses documentos, objetivamos observar a sua respectiva coerência e consistência teórico-metodológica, as intencionalidades educativas, a articulação entre teoria e prática e a conformidade com as normas e diretrizes que subsidiam a especialização.

O acesso aos documentos curriculares do curso se deu por meio de duas frentes complementares de levantamento e sistematização. O PPC, documento que orienta a estruturação geral da especialização — incluindo sua matriz curricular, os objetivos formativos e os fundamentos teórico-metodológicos —, encontra-se disponível publicamente em meio digital, o que permitiu seu acesso integral por meio do portal institucional da UFS. Esse material

forneceu uma visão ampla da concepção do curso e dos princípios que norteiam a formação proposta.

Já os planos de ensino das disciplinas, documentos fundamentais para a análise das estratégias formativas efetivamente implementadas, não estavam disponíveis de forma pública. Para acessá-los, foi necessário estabelecer diálogo com a coordenação do curso, que, gentilmente, intermediou o acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado pela especialização. É importante ressaltar que, dos seis módulos que compõem o curso (sendo o último dedicado ao TCC), apenas os planos de ensino dos módulos I, II, IV e V estavam disponíveis para análise, pois o material do módulo III não foi anexado no AVA pela respectiva coordenadora de módulo⁴. Apesar das reiteradas tentativas de contato com a professora responsável pelo módulo III, não houve retorno até o encerramento do período de coleta de dados. Mesmo com esta limitação, os documentos obtidos permitiram uma análise detalhada dos conteúdos programáticos, metodologias propostas e critérios de avaliação dos módulos disponíveis. Essa etapa foi fundamental para compreender as intencionalidades pedagógicas e o grau de coerência entre o projeto formativo idealizado no PPC e sua operacionalização nos componentes curriculares efetivamente ofertados.

De forma a compor uma população de estudo capaz de elucidar as indagações, reflexões e os objetivos aqui propostos, selecionamos, enquanto sujeitos e sujeitas da pesquisa, os/as discentes – nesta pesquisa denominados/as professores/as-cursistas – que estavam regularmente matriculados/as⁵ no curso em questão. Por se tratar de um estudo que intersecciona a EA, a profissionalização docente e a formação continuada, o referido curso tornou-se um espaço profícuo para produção e análise de dados capazes de responder à questão problema e aos objetivos aqui delineados.

Ainda, considerando a necessidade de abordarmos os/as professores/as-cursistas que estivessem matriculados/as durante o período de realização da pesquisa, fora selecionada a turma ingressante no ano de 2023 (dois mil e vinte e três). Essa escolha se deu pela possível facilidade de acesso aos/as alunos/as, pois ainda estavam diretamente envolvidos/as com o curso e com a universidade. Além disso, delimitar uma turma mais recente fez com que os dados estivessem mais atuais e traduzissem com maior fidedignidade a realidade material.

⁴ O módulo VI, por se tratar da elaboração da pesquisa de conclusão do curso, não possui plano de ensino e não foi, portanto, analisado.

⁵ Entendemos por aluno/a matriculado/a aquele/a que estivesse em situação regular, ou seja, que não houvesse solicitado trancamento do curso ou reprovado em algum componente curricular. Salientamos, ainda, que o curso de especialização foi ofertado para professores/as da rede pública do estado de Sergipe e, por tal razão, faremos referência a estes/as utilizando o termo ‘professor/a-cursista’.

Utilizamos como critérios de inclusão: ter aceitado participar do estudo; estar regularmente matriculado/a; e ser possível concluinte, de modo a estar realizando o último módulo da especialização – que compreende o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Não participaram aqueles/as que se opuseram ou estavam com o curso atrasado.

De modo a termos uma visão mais ampla e aprofundada do curso, também compuseram os/as sujeitos/as desta pesquisa as docentes⁶ responsáveis pelos módulos da especialização – aqui denominadas coordenadoras de módulo. Por se tratar de um número reduzido de coordenadoras, 5 (cinco) no total, e por considerarmos importantes as opiniões daquelas que ministram os conteúdos de seus respectivos módulos, todo o corpo foi convidado a participar da pesquisa. Além disso, as coordenadoras de módulo, a partir de suas falas, puderam agregar informações sobre a estruturação curricular e dinâmica de cada módulo, o que permitiu triangular os dados à análise documental.

Deve-se ressaltar que a pesquisa envolvendo os/as professores/as-cursistas e as coordenadoras de módulo somente teve início após a submissão e consequente aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe – CEP/UFS⁷ e posterior assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A) por parte dos/as sujeitos/as. Também fora solicitada à coordenação do curso a autorização para realização da pesquisa através do Termo de Anuência e Existência de Infraestrutura (Anexo B). Em consonância com a Resolução nº 506/2016 do Conselho Nacional de Saúde, foram tomados os cuidados para prezar pelo bem-estar dos/as sujeitos/as, de modo a explicitar previamente os benefícios e os riscos imbuídos na participação do estudo.

Considerando que o curso de especialização em EA da UFS foi ofertado na modalidade à distância, com encontros presenciais pontuais, a oportunidade de contato direto com os/as professores/as-cursistas – oriundos de diferentes regiões do estado – se deu em um desses momentos presenciais: o dia reservado para a apresentação do TCC, ocorrido em um sábado, dia 21 de dezembro de 2024, no turno matutino. Essa data foi estrategicamente escolhida para a abordagem inicial dos/as possíveis sujeitos/as, uma vez que todos/as os/as professores/as-cursistas concluintes estariam presentes na universidade para apresentação de seus respectivos trabalhos. Ao todo, 35 (trinta e cinco) professores/as-cursistas estavam presentes.

⁶ O corpo docente da especialização em questão é composto exclusivamente por mulheres. Sendo assim, faremos referência à estas profissionais utilizando o artigo definido feminino. Destacamos, também, que, no PPC do curso, as docentes responsáveis pelos módulos são chamadas de ‘coordenadoras de módulo’ e, por essa razão, também adotaremos esta terminologia ao longo do texto.

⁷ Pesquisa aprovada sob o parecer de nº 7.092.779, em 23 de setembro de 2024. (Anexo C).

Com o apoio da vice-coordenadora do curso, apresentei-me nas salas nas quais as apresentações ocorreriam – 4 (quatro) no total – e, de forma breve, expus os objetivos e a proposta da pesquisa. Na ocasião, sinalizei que aqueles/as que tivessem interesse em participar do estudo poderiam me procurar ao final das apresentações para uma explicação mais detalhada de como ocorreria a etapa de produção dos dados, bem como para leitura e assinatura do TCLE. À medida que as apresentações eram finalizadas, alguns/as professores/as-cursistas se dirigiram a mim, demonstrando interesse em participação no estudo e procedendo à assinatura do termo. Também fora solicitado que deixassem meios para contato (e-mail e telefone), de modo a viabilizar o agendamento posterior das entrevistas.

Ao final daquela manhã, foram coletadas 12 (doze) assinaturas do TCLE. Já na segunda-feira da semana seguinte, dia 23 de dezembro, iniciei o contato com os/as signatários/as, utilizando o primeiro meio de contato – o e-mail. Nessa primeira tentativa de possíveis agendamentos de datas para as entrevistas, rerepresentei, no corpo do e-mail, a pesquisa, bem como reforcei os objetivos e explicitiei novamente os critérios de escolha do grupo enquanto sujeitos/as da investigação, anexando uma cópia do TCLE também assinada por mim. No entanto, essa via de comunicação não teve grande adesão: apenas 2 (dois) retornos foram recebidos. Acreditamos que esse cenário esteve relacionado ao contexto do final do ano, marcado por datas festivas e início das férias/recesso escolares.

Diante da baixa devolutiva, em janeiro de 2025 optamos por realizar nova tentativa de contato por meio da plataforma de mensagens instantâneas *WhatsApp*, utilizando os números fornecidos previamente. A abordagem foi a mesma: reapresentação da pesquisa, menção ao TCLE assinado e proposta de agendamento conforme suas respectivas disponibilidades, respeitando seus horários e compromissos. Esse segundo esforço de contato foi um pouco mais eficaz, resultando em mais 3 (três) respostas positivas. No total, 5 (cinco) professores/as-cursistas mantiveram os seus respectivos interesses em participar do estudo. Alguns/as deles/as, no entanto, justificaram a impossibilidade de participação naquele momento devido à sobrecarga de tarefas em suas agendas, fosse por conta da jornada/semana pedagógica, por exemplo, ou pela dificuldade de conciliar a entrevista com os compromissos diversos do início do ano.

Ainda no mês de janeiro do corrente ano, encerrado o período de férias coletivas dos/as docentes da UFS, foram iniciados os contatos com as 5 (cinco) docentes que atuaram como coordenadoras de módulo no curso de especialização. Os convites para participação na pesquisa foram enviados por e-mail institucional, respeitando os princípios éticos da abordagem inicial, seguindo a mesma tática abordada com os/as professores/as-cursistas – breve apresentação do

pesquisador, contextualização do objeto de estudo, esclarecimento dos objetivos da investigação e uma cópia do TCLE assinada. Todas as coordenadoras contatadas responderam de forma receptiva e demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa, reconhecendo a relevância do estudo para a avaliação do curso e para o fortalecimento da formação continuada de professores/as na perspectiva da EA crítica. Em suas respostas, sinalizaram diferentes datas e faixas de horário para a realização das entrevistas, o que possibilitou a organização de uma agenda flexível e adequada às suas rotinas institucionais.

Agendados os dias e horários com os/as professores/as-cursistas e as coordenadoras de módulo, e seguindo os critérios de inclusão e exclusão acima estabelecidos, partimos, de fato, para a segunda etapa da pesquisa, onde foram realizadas as entrevistas semiestruturadas. Estas foram efetuadas individualmente, de modo *on-line*, através da plataforma de videoconferência *Google Meet* e duraram, aproximadamente, entre 20 (vinte) e 50 (cinquenta) minutos. Todas as entrevistas foram conduzidas por este meio, com uma única exceção. No caso de uma das coordenadoras de módulo, problemas técnicos na captação do áudio inviabilizaram a realização da entrevista em tempo real. Dado que aquele era o único momento de disponibilidade da docente para a realização síncrona da entrevista, e diante da impossibilidade de reagendamento, optamos, por sugestão da própria participante, pelo envio do roteiro de perguntas para o seu e-mail. A coordenadora respondeu por escrito a todas as questões propostas, devolvendo o material no prazo acordado, o que garantiu sua inclusão no conjunto de dados empíricos da pesquisa, respeitando os critérios metodológicos estabelecidos.

Para otimização do processo de transcrição das entrevistas, utilizamos uma extensão do navegador *Google Chrome* denominada *Tactiq* que, através da utilização da inteligência artificial, realiza a transcrição da chamada em tempo real. Por se tratar de uma ferramenta que poderia, eventualmente, apresentar pequenos erros na transcrição, também realizamos a gravação das entrevistas por meio do gravador de áudio do aparelho celular, de modo a poder revisita-las quando necessário. Ratificamos que ambos os meios de registro foram apresentados aos/as entrevistados/as e por eles/as consentido. Ao fim desse processo tivemos, então, 10 (dez) sujeitos/as entrevistados/as, sendo 5 (cinco) professores/as-cursistas e 5 (cinco) coordenadoras de módulo.

Duarte (2004) postula que a utilização da entrevista como um recurso para produção de dados permite o entendimento da lógica das relações que são estabelecidas no interior de um dado grupo social do qual o/a entrevistado/a fez ou faz parte em um determinado período ou local. Buscamos, por meio dos depoimentos, a compreensão das subjetividades dos sujeitos/as de modo analisar como os/as indivíduos/as vivenciam e observam seu meio social e seu tempo

histórico. Se trata, portanto, de um instrumento metodológico que nos permite acessar camadas de uma dimensão coletiva. Para Manzini (2004), a entrevista se configura como um procedimento de coleta de dados que trabalha com versões de um fato.

O planejamento rigoroso é apontado enquanto um fator determinante para realização de entrevistas com propósitos científicos, pois, embora pareça uma tarefa simples, coletar ou produzir dados a partir desse instrumento se configura enquanto uma atividade robusta e complexa. Embora a utilização de entrevistas possibilite certa liberdade no tocante ao seu desenho e execução, tal liberdade não deve ser confundida com falta de clareza ou rigor na elaboração desse método (Manzini, 2003).

O tipo de entrevista a ser utilizada nesse estudo, classificada como semiestruturada, é caracterizado pela construção de um roteiro com questões abertas, sendo adequada para a investigação de um fenômeno com um grupo ou população específica. Além disso, a maleabilidade no decurso das perguntas deve se fazer presente, pois, como a denominação sugere, por se tratar de um roteiro semiestruturado, durante a realização da entrevista podem ser acrescentadas perguntas complementares para o aprofundamento do entendimento do objeto de estudo (Manzini, 2012).

Em adição, o pesquisador afirma que esse tipo de entrevista possui as características necessárias para realização de estudos dentro do campo da educação, por permitir investigar com densidade os diferentes atores e atrizes sociais que compõem a escola (professores/as, estudantes, pais ou responsáveis, equipe pedagógica, coordenação, direção, dentre outros) – neste caso, em específico, os/as sujeitos/as que compõem a especialização. Sendo assim, se cria um espaço profícuo para a compreensão das dinâmicas envolvidas no processo educativo.

Segundo Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023), as entrevistas semiestruturadas permitem que os/as participantes entrevistados/as se manifestem mais livremente a respeito do problema de pesquisa investigado, além de possuírem um caráter de maior flexibilidade. Como mencionado anteriormente, é necessário preparo prévio por parte do/a pesquisador/a entrevistador/a para que seja estabelecido um ambiente interativo capaz de acessar com profundidade os diálogos mantidos com o entrevistado.

De modo a anonimizar as identidades dos/as participantes do estudo, estes/as foram renomeados/as a partir da combinação de letras e números, os/as diferenciando em dois grupos distintos. Os/as professores/as-cursistas estão representados/as pelas letras ‘PC’, seguidas de um número sequencial (PC1, PC2, PC3, etc), enquanto as coordenadoras de módulo estão representadas pelas letras ‘CM’, também seguidas de um número sequencial (CM1, CM2, CM3, etc) – sendo o número atribuído conforme a ordem cronológica em que as entrevistas

foram realizadas. Garantimos, assim, a partir desse sistema de codificação, que os dados sejam tratados e analisados sem que sejam comprometidas as identidades dos/as sujeitos/as entrevistados/as.

A partir do roteiro de entrevista realizada com as coordenadoras de módulo (Apêndice A), objetivamos analisar suas respectivas concepções, metodologias, métodos avaliativos e suas opiniões a respeito das possíveis implicações pedagógicas que serão reverberadas nos/as concluintes do curso de especialização.

Já com o roteiro construído para entrevistar os/as professores/as-cursistas (Apêndice B), conseguimos trazer um breve balanço sobre a formação inicial destes/as, bem como sobre o tempo de efetivo exercício profissional. Ademais, a partir das entrevistas, buscamos levantar informações a respeito das concepções dos/as participantes sobre o conteúdo programático e suas abordagens didático-pedagógicas, sobre as possíveis necessidades e lacunas por eles/as apontadas, seus anseios no tocante as dificuldades e percalços encontrados na jornada da formação continuada neste curso de especialização, bem como de que forma o curso afetou suas respectivas práticas pedagógicas.

Os dados produzidos através da análise documental e das entrevistas semiestruturadas foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD). Este método de análise é de grande valia para as pesquisas qualitativas em educação, uma vez que permite uma nova perspectiva e compreensão de um dado fenômeno, pois este se localiza no intermédio entre a Análise de Conteúdo e da Análise do Discurso (Medeiros; Amorim, 2017; Moraes; Galiuzzi, 2006; Moraes, 2003).

Para Moraes e Galiuzzi (2016, p. 13)

A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise das informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo e a análise do discurso, representando, diferente destas, um movimento interpretativo de caráter hermenêutico.

Para os autores, pesquisas que empregam a ATD permitem o estabelecimento de um processo concomitante de reconstrução do objeto de estudo e de seu respectivo entendimento, pois cria espaços para tal “envolvendo-se nisto diversificados elementos, especialmente a compreensão dos modos de produção da ciência e reconstruções de significados dos fenômenos investigados” (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 118). Nesse tipo de análise, as realidades estudadas são instáveis, incertas e não são dadas prontas para serem interpretadas e descritas. Em detrimentos dessas circunstâncias, “esses espaços inseguros de criação constituem ao mesmo

tempo possibilidade de o pesquisador movimentar-se com liberdade” (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 121).

Moraes (2003) afirma que toda análise textual é realizada a partir de um conjunto de documentos denominado *corpus*. Os textos escolhidos para uma pesquisa tanto podem já existir previamente, como podem ser originados a partir do próprio estudo. Na condição de um método de análise de dados, a ATD é constituída em três grandes etapas: unitarização, categorização e comunicação. Os pesquisadores afirmam que a unitarização se concretiza quando o/a pesquisador/a, a partir de sua perspectiva pessoal, imerge-se nos pensamentos da consciência coletiva e nas significações compartilhadas socialmente. Moraes e Galiazzi (2006, p. 123) postulam que

Unitarizar é interpretar e isolar ideias elementares de sentido sobre os temas investigados. Constitui leitura cuidadosa de vozes de outros sujeitos, processo no qual o pesquisador não pode deixar de assumir suas interpretações. Ao expressar múltiplas vozes, o processo consiste em um diálogo com interlocutores em que participam diversificados pontos de vista, sempre expressos na voz do pesquisador. Na unitarização os textos submetidos à análise são recortados, pulverizados, desconstruídos, sempre a partir das capacidades interpretativas do pesquisador.

É a partir da atividade de unitarização que se criam as condições necessárias para a categorização. Quanto a este processo, Moraes (2003, p. 197) define a categorização como “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias”. Sousa e Galiazzi (2017, p. 520) afirmam que “[...] o processo de categorizar pode ser feito por diferentes métodos [...]. A categorização tem relação com os objetivos da pesquisa que precisam ser explicitados com clareza”.

Durante a etapa de categorização, para construção das categorias de análise, agrupam-se as unidades de sentido a partir de critérios semânticos. Estas podem ser definidas *a priori* – sendo criadas previamente a partir dos fundamentos teóricos da pesquisa –, de modo emergente – quando surgem durante o processo de unitarização, sem definição prévia –, ou de maneira mista – mesclando as duas formas citadas anteriormente. Aqui, o/a pesquisador/a deve agrupar as unidades de sentido em suas respectivas categorias.

Por fim, a última etapa, denominada comunicação, é compreendida como “[...] um exercício de explicitação das novas estruturas emergentes da análise. Concretiza-se em forma de metatextos em que os novos *insights* atingidos são expressos em forma de linguagem e em profundidade e detalhes” (Moraes, 2003, p. 208). Para o pesquisador, é a partir dessa última etapa que torna-se compreensível o que antes não era. É também durante o processo de

comunicação que se transmite uma compreensão repaginada do fenômeno estudado para os/as interessados/as, mesmo que estes/as não tenham participado da construção desta.

Considerando o exposto, empregamos a metodologia supracitada para análise dos documentos selecionados, bem como para as entrevistas semiestruturadas realizadas com os/as professores/as-cursistas e as coordenadoras de módulo do curso de especialização. Nesta pesquisa, utilizamos a categoria mista da ATD. Estabelecemos algumas categorias *a priori* e consideramos as categorias emergentes que surgiram durante o processo, pois, de acordo com Gonçalves (2020), ao optar somente pelo uso das categorias *a priori*, o/a pesquisador/a pode incorrer no risco de deixar escapar unidades de significado importantes para o entendimento do objeto de estudo, onde, dessa forma, acaba por limitar as possibilidades de análise e de avanço que são criadas nesse espaço.

Nesse estudo, partimos de algumas categorias *a priori* que orientaram a análise dos dados produzidos. Como mencionado anteriormente, tais categorias podem ser ajustadas ou incrementadas conforme seja observada tal necessidade durante o processo produção das informações. Foram elas: profissionalização docente; formação continuada; concepções de EA; práticas pedagógicas em EA.

Finalizamos a seção introdutória explicitando como esta dissertação está estruturada. São 5 (cinco) seções, sendo estas: 1) Introdução – onde trazemos um apanhado geral sobre a intersecção entre a formação continuada, a profissionalização docente e a Educação Ambiental, bem como são descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa; 2) Seção teórica sobre os aspectos que permeiam o processo de profissionalização docente, dando ênfase às formações inicial e continuada e as políticas públicas e à formação continuada em EA; 3) Seção de aprofundamento do curso e das intencionalidades pedagógicas nele contidas – onde detalharemos as características do *locus* de pesquisa, seguida da análise dos documentos curriculares da especialização e pela análise dos conteúdos das entrevistas com as coordenadoras de módulo do curso; 4) Seção de análise das entrevistas realizadas com os/as professores/as-cursistas, buscando compreender como o curso influencia e/ou impacta suas práticas pedagógicas, concentrando as reflexões dentro do campo da profissionalização docente na/para a Educação Ambiental; 5) Seção de conclusão – onde apresentamos um panorama geral sobre a eficácia, limitações e possíveis lacunas do curso.

2 DA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE AO EFETIVO EXERCÍCIO: UM BREVE ENTRELACE ENTRE O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO, FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Nessa seção, abordaremos a complexidade da formação docente no Brasil, de modo a destacar as influências das condições políticas, sociais e econômicas na constituição dessa formação. Trouxemos, de forma sucinta, um breve histórico da profissionalização docente no país, desde a era dos jesuítas até o momento em que há o controle estatal na seara da educação. Ainda, pautamos a necessidade de uma formação inicial e continuada de qualidade, enfatizando a importância de articular teoria e prática para que professores e professoras sejam capazes de enfrentar os desafios contemporâneos. Em adição, destacamos a fragilidade das políticas públicas voltadas para a formação, reconhecimento e valorização profissional docente, gerando, por sua vez, um círculo vicioso que perpetua a crise em nosso sistema educacional. Por fim, enfatizamos a urgência de incorporar, de forma sistemática e crítica, a EA nos programas de formação continuada, reconhecendo-a como dimensão pedagógica e política essencial para o enfrentamento da crise socioambiental que atravessa o século XXI. A partir de marcos históricos e normativos nacionais e internacionais, analisamos brevemente como a EA vem sendo incorporada à formação docente, problematizando as lacunas e os desafios enfrentados nesse campo. Em razão de sua natureza transversal, crítica e transformadora, a EA demanda processos formativos contínuos, contextualizados e metodologicamente participativos, que fomentem a construção de saberes articulados entre ciência, ética, cultura e justiça ambiental.

2.1 HISTÓRICO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO INICIAL

Historicamente, sabemos que a educação enquanto processo formativo para o exercício pleno da cidadania desempenha função estruturante dentro de diferentes culturas e sociedades. É, portanto, necessário que as discussões que perpassam por esse meio circulem pelos diversos campos sociais, tendo em vista o papel por ela desempenhado. Peroni (2021) destaca a indispensabilidade desse processo para a construção da democracia em nosso país. Para a autora, “a democracia é entendida como a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social” (Peroni, 2013, p. 1021), ou seja, a formulação e implementação de políticas públicas devem refletir as aspirações e necessidades da sociedade, sendo este processo movido pela participação ativa dos sujeitos.

Para Cosenza (2020), o aprendizado se caracteriza pela apropriação individual da cultura ensinada, ao passo que o ensino é considerado enquanto encargo dos educadores e educadoras no processo de mediação da aprendizagem. É, portanto, a partir de um movimento conjunto e constituído por dois lados inseparáveis, de educadores/as e educandos/as, que se realiza o processo de ensino-aprendizagem e se produz a educabilidade. Aqui, reiteramos o posicionamento da autora por acreditarmos na natureza dual e interdependente desse processo, onde ambos os grupos – discente e docentes – são essenciais e complementares para o sucesso educacional nas escolas.

Dentro dessa esfera, professores e professoras são tidos/as como um/a dos/as principais agentes para a solidificação dos pilares em direção à transformação social. Para compreender, de fato, a posição por eles/as ocupada, é necessário ir além da noção estritamente funcional. É necessário concebê-los/as como sujeito/as de agência, no sentido teórico crítico do termo. A agência, de acordo com Giddens (1989) não se reduz à capacidade de ação, mas define-se como a potência reflexiva e prática de intervir criticamente no mundo, reconfigurando estruturas e significados. Dito isso, professore/as, em seus exercícios cotidianos de sua agência pedagógica crítica, podem desafiar lógicas de exclusão, fomentar a autonomia pensante e construir com os/as estudantes práticas que visem uma sociedade mais justa e democrática.

Galvão e Casimiro (2023) afirmam que profissionais da educação, a partir de suas respectivas práticas docentes, possuem a responsabilidade da promoção da igualdade, inclusão e justiça. São também consideradas como incumbências do/a professor/a o compartilhamento e a subsequente construção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e da inteligência emocional, a formação cidadã, bem como o fomento à criatividade e ao pensamento crítico. Todas estas características fazem com que os/as docentes se constituam enquanto sujeitos/as de grande importância para modificação da sociedade.

Nóvoa (2010) aponta diversas circunstâncias e fatores que atuaram gerando mudanças nos princípios do século XXI e que, em consequência, provocaram alterações na dinâmica escolar e na formação de professores/as, sendo alguns destes: as transformações políticas e sociais na pós-modernidade; o multiculturalismo e a pluralidade de sujeitos; as mudanças sociais que exercem influência na infância e adolescência; os problemas ocasionados pelo contexto social; o avanço do neoconservadorismo e das ideologias neoliberais; a idade do/a professor/a; e o fracasso na implementação de determinadas reformas excessivamente fundamentadas em aspectos curriculares. Mesmo na contemporaneidade, o autor afirma que há um enfoque exacerbado nos aspectos funcionalistas e burocráticos na formação de profissionais da educação, remontando aos tempos da antiguidade. No entanto, outra formação é viável, pois

é a partir de tais obstáculos que se pode almejar uma formação de professores/as nova e reformulada, originando uma nova possibilidade de futuro.

Ao tratar sobre a história da profissionalização docente, Nóvoa (1999) afirma que este processo tem início por volta do século XVI com professores primários e que, nessa época, o modelo escolar era regido pela Igreja Católica e os interesses a ela associados. A instituição religiosa, ao se utilizar da fé e de rituais, exercia grande influência sobre os sujeitos, seus respectivos valores e preceitos. Naquele momento, a atividade da docência surge de forma secundária por intermédio dos jesuítas, onde a partir da catequização dos povos originários e da cooptação destes para o catolicismo, se dá início a uma educação rudimentar. É somente a partir do século XVIII que, gradativamente, o Estado passa a controlar o processo educativo. Sobre esse ocorrido, o autor afirma que

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo do século XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente [...] (Nóvoa, 1995, p. 15-16).

Como apontado por Nascimento *et al.* (2023) a partir de Nóvoa (1999), no século XVIII ocorre a nacionalização do ensino. Isso acarretou, sobretudo, na substituição de um corpo docente religioso por um laico. Contudo, mesmo com tal mudança, o modelo de ensino ainda era muito próximo do modelo sacerdotal, ou seja, pouco se alterou em relação aos valores, normas e motivações da profissão docente. Naquele momento, não foram observadas mudanças significativas em relação à formação de professores/as e suas condições de trabalho, mas, paulatinamente, o Estado passou a fiscalizar esse processo, bem como passou a executar o recrutamento de professores/as, sendo necessária uma autorização/licença do para exercer as atividades do magistério. É a partir desse contexto que os autores evidenciam o início da profissionalização docente.

Weber (2003) afirma que são diversos os enfoques na literatura especializada sobre os aspectos teóricos e conceituais daquilo que se considera profissão. Isto, por sua vez, impossibilita a organização das informações sobre esta esfera em uma única teoria ou conceito. Entretanto, em sua pesquisa, a partir da perspectiva do campo sociológico, ao discutir a profissionalização docente, o autor afirma que esta é

[...] entendida como processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e

competências específicos, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas, ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação [...] (p. 1127).

A partir da produção acadêmica recente, torna-se indispensável o aprofundamento conceitual em torno da profissionalização e da profissionalidade docente, conceitos muitas vezes utilizados de forma intercambiável, mas que possuem distinções teóricas importantes. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) discutem que a profissionalização está relacionada a um processo histórico e político de reconhecimento social do magistério como profissão. Tal reconhecimento se efetiva não apenas na obtenção de direitos trabalhistas e melhorias salariais, mas, sobretudo, no domínio de saberes específicos e na autonomia intelectual e pedagógica dos/as professores/as.

No entanto, a profissionalização por si só não garante a constituição de sujeitos docentes críticos/as, reflexivos/as e comprometidos/as com a transformação social. É nesse ponto que o conceito de profissionalidade docente ganha força. Para Ambrosetti e Almeida (2009), a profissionalidade remete à dimensão subjetiva, relacional e ética da docência, compreendendo o modo como os/as professores/as se percebem e se posicionam diante de sua prática, da instituição escolar e da sociedade. É um constructo que articula identidade, compromisso e valores educacionais.

Gorzoni e Davis (2017) argumentam que a profissionalidade se constitui no cotidiano escolar, nas tensões entre o currículo e as escolhas pedagógicas, e que ela se manifesta nas práticas de resistência, reinvenção e criação dos/das professores/as diante de contextos adversos. A profissionalidade, nesse sentido, não é um atributo estático, mas um processo contínuo de constituição do ser docente.

Nuñez e Ramalho (2008) apontam que, embora as políticas de profissionalização tenham avançado no campo normativo, muitas vezes elas ignoram os elementos constituintes da profissionalidade. De acordo com os autores, a formação continuada, por exemplo, ainda é frequentemente pautada por lógicas instrumentais, desconsiderando os saberes construídos na prática e a complexidade do cotidiano escolar.

Nesse rumo, Gonçalves e Almeida (2019) chamam atenção para os contextos de influência que atuam no desenvolvimento da profissionalidade docente. Para os autores, tais contextos envolvem desde aspectos macroestruturais – como políticas públicas e diretrizes curriculares – até dimensões micropolíticas da escola – como a cultura institucional, as relações interpessoais e os dispositivos de gestão. Assim, é fundamental reconhecer que a

profissionalidade não se desenvolve de forma linear ou homogênea, mas em meio a disputas simbólicas e materiais.

Espíndola (2014), ao investigar representações sociais de competência docente na França e no Brasil, evidencia que as concepções de profissionalidade variam significativamente conforme os contextos culturais, revelando a importância de se considerar a historicidade e a territorialidade dos/as sujeitos/as docentes. A autora argumenta que a competência para ensinar não pode ser reduzida a um conjunto de habilidades técnicas, mas deve ser compreendida como expressão de uma profissionalidade construída na articulação entre saberes, valores e experiências.

Fiorentini e Crecci (2013) trazem uma reflexão crítica ao afirmar que o termo "desenvolvimento profissional" tem sido utilizado como um guarda-chuva conceitual, muitas vezes sem precisão teórica. Para os autores, é necessário conferir um novo sentido à formação, que vá além da lógica de atualização técnica e se direcione à emancipação docente. O desenvolvimento profissional deve contemplar processos colaborativos, investigativos e reflexivos, capazes de produzir deslocamentos nos modos de ser, pensar e agir dos/as professores/as.

Essa perspectiva é corroborada por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), que propõem uma articulação entre os conceitos de profissionalização, profissionalidade e desenvolvimento profissional. Para os autores, essa tríade deve ser pensada de forma integrada, considerando que a formação docente implica tanto o reconhecimento social da profissão quanto a construção subjetiva de uma identidade profissional comprometida com a justiça social.

Ao pensar a profissionalização como política e a profissionalidade como prática, é possível compreender os desafios que se colocam para a formação inicial e continuada. Nuñez e Ramalho (2008) indicam que há uma lacuna entre o que prescrevem os documentos oficiais e o que se realiza nas escolas. É nesse espaço de lacuna que emerge a necessidade de políticas formativas que sejam construídas a partir do chão da escola, em diálogo com os/as sujeitos/as que nela atuam.

Gorzoni e Davis (2017) reforçam que a profissionalidade docente não se resume ao domínio técnico ou à aplicação de métodos padronizados, mas está intrinsecamente ligada à capacidade de os/as professores/as ressignificarem continuamente sua prática diante das múltiplas e complexas demandas da realidade escolar. Essa perspectiva exige um olhar crítico e reflexivo sobre o próprio fazer pedagógico, o que implica romper com modelos formativos unilaterais e verticalizados, centrados na mera transmissão de conteúdos, e apostar em experiências formativas que valorizem a autonomia intelectual, a autoria dos saberes docentes

e o diálogo entre teoria e prática. Assim, a profissionalidade assume um caráter ético-político, convocando os/as educadores/as a se posicionarem ativamente na construção de práticas educativas contextualizadas, democráticas e comprometidas com a transformação social.

Ambrosetti e Almeida (2009) indicam que o fortalecimento da profissionalidade docente exige o reconhecimento da escola como espaço de formação. Isso significa superar a dicotomia entre teoria e prática e compreender a prática como lócus privilegiado de produção de saberes. Assim, a escola deixa de ser apenas campo de aplicação e se torna lugar de investigação e reflexão.

Gonçalves e Almeida (2019) enfatizam ainda que os processos de profissionalidade são fortemente influenciados por práticas produtivistas, que muitas vezes reduzem o trabalho docente à lógica da mensuração de resultados. Em contraposição, defendem uma concepção de profissionalidade crítica, que valorize a complexidade da ação docente e a centralidade dos valores democráticos. Espíndola (2014) contribui para essa discussão ao mostrar que a valorização da competência relacional, da escuta e do diálogo é central na constituição da profissionalidade. Trata-se de uma perspectiva que rompe com o modelo tecnicista e aposta na dimensão humana da educação.

Dessa forma, a articulação entre profissionalização e profissionalidade se apresenta como eixo estruturante para pensar a formação de professores/as na atualidade. Não se trata apenas de formar bons técnicos, mas sujeitos éticos, críticos e capazes de intervir na realidade social. Fiorentini e Crecci (2013) concluem que o desenvolvimento profissional deve ser entendido como um processo de longa duração, que perpassa a formação inicial, a prática docente e os espaços coletivos de reflexão e ação. É nessa dinâmica que se constrói uma profissionalidade docente comprometida com a transformação da escola e da sociedade.

Portanto, ao pautarmos essa discussão nesse trabalho, reafirmamos a urgência de políticas públicas que promovam a formação integral dos/as professores/as, respeitando suas trajetórias, saberes e contextos. Mais do que isso, é necessário reafirmar o papel da docência como uma profissão complexa, política e fundamental para o fortalecimento da democracia. Essa nova compreensão de profissionalidade docente não apenas amplia o conceito tradicional de formação, mas redefine as exigências formativas e institucionais para que a educação cumpra sua função social. Como destacam os estudos apresentados, o reconhecimento da docência como profissão passa, necessariamente, pela valorização do/a sujeito/a que ensina.

Segundo Stockmann (2018), o processo de profissionalização docente no Brasil ocorreu conforme o Estado fora assumindo o papel de organização dos sistemas de ensino. Cronologicamente, isto ocorre quando os jesuítas são expulsos do país. Ainda de acordo com o

pesquisador, a consolidação da profissão docente enquanto categoria profissional não se efetuiu de maneira linear. Pelo contrário, durante a trajetória histórica foram necessários movimentos de luta, resistência e perseverança, onde, movidos pela necessidade de se constituir enquanto um grupo de interesse, educadores/as construíram suas identidades profissionais ao passo em que a sociedade fora atribuindo significação à educação. Além disso, a partir de tais estratégias de reivindicação, puderam amplificar as suas vozes de modo a trazer à baila as demandas e pautas requeridas para o fortalecimento da classe. O autor afirma que

[...] os professores são os agentes históricos de mobilização cujas ações visaram, em muitos momentos, a transformação da visão predominante sobre seu papel na sociedade. Em outras palavras, foi graças à resistência e protagonismo desses atores sociais que sua função passaria a ser concebida como importante para o desenvolvimento social e cultural, além da concepção, por parte da sociedade, da educação como direito social (p. 108).

Gadelha (2020) traz um breve histórico sobre a formação de professores/as, destacando marcos importantes para cada época citada. Os acontecimentos observados no Quadro 1 demarcam temporalmente os acontecimentos históricos que exerceram influência nas políticas e práticas de formação de professores/as ao longo do tempo.

Quadro 1 – Evolução da formação de professores/as no Brasil.

Período	Descrição	Marcos Importantes
1827-1890	Ensaio intermitentes de formação de professores	<ul style="list-style-type: none"> • Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827);
1890-1932	Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais	<ul style="list-style-type: none"> • Reforma paulista da Escola Normal (1890); • Expansão das Escolas Normais ao longo do país (1893);
1932-1939	Organização dos Institutos de Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Reformas do sistema educacional propostas por Anísio Teixeira (1932) e Fernando de Azevedo (1933); • Criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932);
1939-1971	Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura; Consolidação das Escolas Normais	<ul style="list-style-type: none"> • Criação da Universidade de São Paulo (USP) com cursos de Licenciatura (1934); • Criação da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) no Rio de Janeiro (1939);

1971-1996	Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério	<ul style="list-style-type: none"> • Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971; • Início dos cursos de Licenciatura curta para formação de professores (1973);
1996-2006	Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e novo perfil do Curso de Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> • Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996; • Criação do Exame Nacional de Cursos (Provão) para Pedagogia (1996); • Instituição do Plano Nacional de Educação (2001);

Fonte: Adaptado de Gadelha (2020).

São, ainda, marcos importantes na para a formação docente inicial a Nota Técnica nº 020/2014 do Ministério da Educação (MEC)⁸, bem como os artigos 62 (sessenta e dois) e 63 (sessenta e três) da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) –, onde enfatiza-se que a formação de professores/as para a Educação Básica em nosso país ocorrerá em cursos de graduação de licenciatura plena em Institutos Superiores de Educação e nas Universidades. Estas, ainda, manterão programas de formação pedagógica e cursos formadores de profissionais da educação básica para portadores/as de diploma de nível superior que desejem se dedicar à docência na educação básica (Brasil, 1996). A partir da Resolução CNE/CP n. 02/2015⁹, se estabelece para os cursos de licenciatura o aumento da carga horária de 2.800h para 3.200h, a serem cumpridas em, no mínimo, 4 anos, além de definir que pelo menos um quinto da carga horária total prevista no currículo deve ser dedicada às dimensões pedagógicas (Brasil, 2015).

Um outro aspecto importante sobre o processo de formação inicial de professores/as está relacionado ao projeto institucional de formação das universidades – considerado enquanto fundamental para construção das competências teórico práticas dos/as docentes. Este pode ser articulado a partir de duas vertentes: a conceitual – que mostra a maneira pela qual a instituição interpreta os objetivos e princípios do processo formativo – e a organizacional – em que são apresentados seus métodos estratégicos, operacionais e de autoregulação. Nesse rumo é

⁸ Trata-se do indicador de adequação da formação do docente da educação básica. De acordo com o documento, a nota técnica tem por objetivo introduzir um indicador da adequação da formação inicial dos docentes das escolas de educação básica brasileira, segundo as orientações legais.

⁹ O documento define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

importante que haja congruência entre os princípios defendidos pela instituição proponente do processo formativo e suas atividades práticas do dia-a-dia. É fundamental, também, que está proponha articulações entre a formação inicial, a incorporação desses/as profissionais no mercado de trabalho e o seu respectivo desenvolvimento ao longo da carreira. Em concordância com o autor, acreditamos ser de suma importância a oferta de diversificadas formações após a inicial, tanto para que sejam reforçadas as habilidades e competências para a docência como para que os/as professores/as estejam instrumentalizados/as para a pluralidade de tarefas exigidas pela escola e pela comunidade (Ponte, 2000).

Ainda de acordo com a pesquisa supracitada, para que tenhamos um projeto de formação de qualidade e fiel aos objetivos aos quais se propõe, são exigidas estruturas próprias de coordenação e administração pedagógica-científica, ou seja, instrumentos eficientes de gestão. Estas, enquanto organizações responsáveis pela concretização do processo formativo, devem ser dotadas de competências e recursos próprios, além de metodologias que promovam a autoavaliação de seus projetos de ensino. Assim, as instituições formadoras de professores/as podem atuar na melhoria de seus respectivos currículos de forma contínua e permanente.

Conforme postulam Holanda Filho *et al.* (2023), a formação inicial de profissionais da educação tem papel essencial no processo de construção e alicerçamento do/a futuro/a docente, uma vez que esta constituirá a base na qual tais profissionais estarão apoiados. Os autores apontam ainda que é necessário que as políticas públicas que tratam sobre a esse processo formativo pautem de modo atencioso sobre o que chamam de ‘hiato na relação entre teoria e prática’, pois, a depender dos currículos que os/as formam, este dilema pode ser devidamente enfatizado ou quase completamente menosprezado. Em suas considerações, destacam que

[...] a relação teoria/prática na formação de professores é importante pois são complementares. A teoria fornece conceitos e ferramentas teóricas para ensinar, enquanto a prática permite a aplicação prática desses conhecimentos na sala de aula. Sem teoria, a prática pode ser ineficaz, e sem prática, a teoria pode não ser compreendida ou aplicada corretamente (p. 208).

Flores (2010), em um de seus ensaios sobre a formação de professores/as, revela ser fundamental a reflexão acerca do papel dos formadores e das formadoras de professores/as, bem como das universidades e demais instituições de ensino superior no enfrentamento da lógica ultrapassada, fragmentada e, sobretudo, desarticulada dos currículos de formação. Embora a autora traga ponderações sobre as reestruturações curriculares ocorridas em seu país de origem – Portugal – e seus reflexos negativos na formação de profissionais da educação, é perfeitamente possível transpor suas indagações para o cenário brasileiro, pois, frente às semelhantes alterações políticas e curriculares do país, temos um cenário formativo cada vez

mais preocupante. Por fim, em suas considerações finais, a autora enfatiza que os/as formadores/as de professores/as precisam

[...] repensar o seu papel (e o modo como trabalham) à luz dos desafios da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que os professores têm agora de trabalhar. Se queremos nas escolas professores que reflectem sobre as suas práticas (e sobre os propósitos e valores que lhes estão subjacentes), então os cursos de formação (inicial, mas também contínua) têm de ser organizados em função dessa realidade, colocando de lado processos e práticas de formação dominados, em muitos casos, por modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa racionalidade técnica. Um ensino de qualidade exige professores de qualidade, que sejam conhecedores, que demonstrem destrezas para enfrentar a complexidade e mudança inerentes à docência, mas também que estejam comprometidos no ensino e na aprendizagem ao longo da sua carreira (p. 186).

Em concordância com o que postula Gatti (2014), pensamos ser necessária a superação do modelo onde disciplinas da educação são incorporadas aos currículos dos bacharelados, pois essa formação se mostra insuficiente para o exercício profissional da docência. Para a autora, lidar com essa problemática é tarefa desafiadora, uma vez que requer, além da mudança de mentalidade, uma mudança estrutural na maneira em como os currículos estão postos. Os conhecimentos específicos de uma dada área do saber são diferentes dos conhecimentos para o ensino, posto que o último possui natureza interdisciplinar ao emaranhar conteúdos e perspectivas pedagógicas. Não se trata, portanto, de menosprezar os conhecimentos específicos, mas de selecionar, dentro das especificidades de cada área, o que é necessário que um/a professor/a saiba.

2.2 O CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL BRASILEIRO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Como afirma Abreu (2020), os cenários político, social, econômico e cultural estabelecem uma relação direta na forma como se compreende e como se constitui a formação de professores e professoras, influenciando diretamente na maneira como esta é implementada dentro de determinados contextos. A autora afirma que, no Brasil, é possível observar de modo cada vez mais intenso a ação sistemática e violenta das agências monetárias e dos grandes grupos internacionais e nacionais nos processos de formação de professores/as, de elaboração de materiais didáticos, nos calendários escolares e no próprio processo de ensino e aprendizagem. É a partir deste cenário globalizante, onde sobressaem-se os interesses econômicos, que os países considerados desenvolvidos exercem suas intervenções nos processos de elaboração de políticas públicas no âmbito educacional, impelindo, assim, suas

lógicas hegemônicas neoliberais. Isto, por sua vez, acaba por gerar um ambiente escolar dissociado das necessidades e especificidades locais.

No panorama apresentado pela autora, nos distanciamos da escola enquanto espaço reflexivo, identitário, multicultural e rico em vivências. Para além disso, há o desfiguramento dos/as professores/as e da profissão docente, pois são esvaziadas as suas respectivas potencialidades enquanto sujeitos inventivos, criativos, intelectuais e autônomos. Nessa conjuntura pouco frutífera, os/as docentes são levados/as ao exercício de seus ofícios numa perspectiva meramente instrutiva, com a necessidade do cumprimento de um currículo engessado e, por muitas vezes, descontextualizado. Em concordância com o que postula a pesquisadora, pontuamos a complexidade da atividade da docência, pois esta é permeada por diferentes nuances, como a precariedade das condições de trabalho e a atribuição de responsabilidades que não lhes cabem ou que estejam aquém dos recursos que dispõem. Sinalizamos, aqui, o quão deletérias são as consequências oriundas da ausência e ineficiência do Estado no campo da educação.

Em detrimento de tais necessidades, é necessário que o corpo docente também esteja munido de recursos que o instrumentalize para o desenvolvimento de suas próprias habilidades socioemocionais, bem como as habilidades pedagógicas, para que construam um ambiente de aprendizagem que favoreça a formação integral dos/as estudantes, instigando o trabalho em equipe e a capacidade de resolver problemas. Além disso, para que enfrentem o modelo de sociedade atual – permeado por constantes mudanças –, e para que sejam efetivos/as agentes sociais promotores de mudanças na realidade material, é essencial que pautemos a atualização constante do/a professor/a, tendo em vista o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva (Júnior *et al.*, 2023a).

É importante destacar, no entanto, que as competências requeridas para o pleno exercício da profissão docente não se limitam às habilidades específicas acima citadas. A existência de políticas públicas que contemplem efetivamente a valorização profissional dos/as professores/as, a autonomia docente em suas respectivas práticas pedagógicas, como também a formação inicial e continuada de qualidade são fatores que contribuem para a melhoria da educação e consequente transformação social. Em adição, é imperioso que haja, pela sociedade, o reconhecimento da importância do papel do/a professor/a, bem como que as políticas públicas que versem sobre a educação sejam direcionadas para a valorização da profissão docente, tida como essencial para o desenvolvimento do país (Júnior *et al.*, 2023b).

Como abordado brevemente na seção introdutória deste trabalho, a formação continuada é um direito legal e assim deve ser compreendida dentro das diferentes searas da educação e da

sociedade como um todo. Esta deve transcender a concepção tradicional de um simples mecanismo de atualização ou ‘reciclagem’ de conhecimentos, assumindo a dimensão de um direito fundamental inerente ao exercício da profissão docente e à sua valorização contínua (Magalhães; Azevedo, 2015). Nessa perspectiva, acreditamos que a análise da formação continuada sob a perspectiva do direito revela a sua intrínseca ligação com a dignidade profissional, o desenvolvimento da carreira e a garantia de uma educação de qualidade para todos/as os/as estudantes. De acordo com as autoras (2015, p. 32)

a formação continuada, inerente a todo profissional, não importando a área de atuação, é parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial. Esta deveria estar presentes quer em cursos formais quer em informais, suprimindo distanciamentos teórico/práticos/metodológicos, advindos da produção de novos conhecimentos nas mais diversas áreas, em resposta às demandas econômica, social, tecnológica e cultural da humanidade.

Ainda segundo as pesquisadoras, a formação continuada configura-se como um direito do/a professor/a na medida em que lhe assegura o acesso a oportunidades de aprimoramento profissional ao longo de sua trajetória. Para Silva (2025), este acesso contínuo ao desenvolvimento profissional não apenas impulsiona o crescimento individual do/a docente, mas também impacta positivamente na qualidade do ensino oferecida aos/as alunos/as, refletindo-se em melhores resultados de aprendizagem e na formação de cidadãos/as mais preparados/as para os desafios do mundo contemporâneo.

Considerando o rumo das discussões aqui apresentadas, sentimos ser necessário estabelecer um paralelo entre os conceitos de profissionalização docente e desenvolvimento profissional (que não são equivalentes, mas tampouco podem ser pensados de forma dissociada). A profissionalização refere-se à constituição identitária do/a professor/a como sujeito/a de uma prática social específica, situada historicamente e carregada de sentidos ético-políticos. Conforme Nóvoa (1992), trata-se de um processo pelo qual o/a docente constrói sua legitimidade profissional não apenas a partir de títulos ou certificações, mas por meio da articulação entre saberes da experiência, compromisso com a escola pública e apropriação crítica das condições de sua prática. A profissionalização, assim, expressa a constituição do/a professor/a como trabalhador/a intelectual, produtor/a de conhecimento e agente de transformação social (Tardif, 2002).

Já o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como um processo formativo contínuo, dialógico e colaborativo, que se dá tanto em espaços institucionais formais quanto nas experiências cotidianas de reflexão sobre a prática. De acordo com Marcelo García

(2009), esse desenvolvimento supõe o exercício constante da análise crítica das próprias ações pedagógicas, bem como o engajamento em comunidades de aprendizagem capazes de fomentar inovação, partilha e ressignificação de saberes. Para Imbernón (2009, p. 77) o desenvolvimento profissional docente se configura enquanto

um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade. A melhoria da formação e a autonomia para decidir contribuirão para esse desenvolvimento, porém, a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) também o farão e de forma muito decisiva. Podemos realizar uma excelente formação e depararmos com o paradoxo: um desenvolvimento próximo à proletarização no professorado porque os outros fatores não estão suficientemente garantidos nessa melhoria. E isso repercute, é claro, no desenvolvimento profissional, mas também muito no desenvolvimento pessoal e na identidade.

Quando políticas de formação continuada são estruturadas com base nessa lógica, como é o caso da especialização em EA da UFS, elas se tornam catalisadoras do processo de profissionalização, pois criam condições para que professores e professoras se reconheçam como sujeitos/as autônomos/as de sua formação, e não apenas como receptores/as de conteúdos externos (Imbernón, 2010; Gatti; Barreto; André, 2011).

Desse modo, assumimos que o entrelaçamento entre profissionalização e desenvolvimento profissional deve ser assumido como princípio orientador das políticas e práticas de formação docente. Trata-se de compreender que a valorização da carreira não se dá apenas por reconhecimento formal ou avanço salarial, mas pela construção coletiva de saberes pedagógicos, éticos e políticos que consolidam o/a professor/a como protagonista de sua atuação.

A legislação educacional brasileira, ao reconhecer a importância da formação continuada, estabelece diretrizes e mecanismos para a sua implementação, buscando, em tese, garantir que todos/as os/as professores/as tenham acesso a programas de desenvolvimento profissional relevantes e alinhados com as necessidades do contexto educacional (Oliveira; Leiro, 2019). Ao investir na formação continuada dos/as professores/as, a sociedade demonstra o seu compromisso com a qualidade da educação e com o futuro do país, reconhecendo o papel central dos/as docentes na formação das futuras gerações. Ademais, Gatti (2008) pontua que a garantia do direito à formação continuada implica a necessidade de políticas públicas que assegurem o financiamento adequado de programas de desenvolvimento profissional, a criação de mecanismos de acompanhamento e avaliação da sua eficácia, e a promoção de uma cultura de valorização do aprendizado contínuo entre os/as professores/as.

Nessa perspectiva, compreender os fundamentos legais que orientam a formação continuada de professores/as no Brasil é imprescindível, bem como é de suma importância analisar o conjunto normativo que sustenta esse direito. A seguir, apresentamos um quadro que sintetiza os principais dispositivos legais que enunciam, direta ou indiretamente, a obrigatoriedade, os princípios e os mecanismos relacionados à formação continuada de profissionais da educação básica (Quadro 2). Este também inclui observações críticas sobre os limites e fragilidades de cada norma, evidenciando o descompasso, por vezes existente, entre o enunciado legal e a efetivação concreta desse direito nas políticas públicas educacionais.

Quadro 2 – Dispositivos legais que instituem a formação continuada de professores/as enquanto um direito.

Nível normativo	Dispositivo	Como o direito é anunciado	Nota
Constituição Federal (CF/88)	Art. 206, V	A valorização é indissociável de “planos de carreira”, o que implica formação ao longo da vida , ainda que o termo “formação continuada” não apareça literalmente.	A vaga redação constitucional fornece a base jurídica, mas delega o conteúdo mínimo (financiamento, licenças, etc.) a leis ordinárias - terreno em que o direito costuma ser diluído.
Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Art. 62 §1º e §2º; Art. 67 II	Obriga União, Estados e Municípios a “promover a formação inicial e continuada ” (art. 62 §1º) e garante licenciamento periódico remunerado para aperfeiçoamento (art. 67 II).	É a primeira formulação explícita do direito. Porém não vincula recursos nem define padrões de qualidade e acaba por ficar dependente da vontade política local. Entretanto, não especifica mecanismos de financiamento, fiscalização nem penalidades por descumprimento.
Lei 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024)	Metas 15 e 16	Define como meta a formação continuada para todos os professores da educação básica até o final da vigência do plano. Além disso, inclui formação em serviço e articulação com a pós-graduação.	O PNE criou metas mensuráveis, mas careceu de mecanismos coercitivos, pois metade das metas venceram sem cumprimento integral, inclusive a de formação continuada. Mesmo sem o cumprimento integral das metas até o ano de 2024, não

			há, até o momento uma prorrogação efetiva.
Resolução CNE/CP nº 2/2015	Artigo 1º, § 2º; Artigos 9º, 10º, 11º e 13º.	Define as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do magistério. A resolução valoriza a formação como processo contínuo, em diálogo com a prática pedagógica.	A resolução não tem força de lei, ou seja, depende de regulamentação local para ser implementada, configurando mais um empasse para tal.
Decreto 8.752/2016 – Política Nacional de Formação	Artigos 2º I V-XI	Qualifica formação continuada como princípio estruturante, articulada à carreira e às condições de trabalho.	O decreto tem força infra-legal, dependendo de portarias e de orçamento. Algumas ações foram suspensas ou substituídas após 2019, fragilizando a política.
Lei 14.113/2020 – Novo Fundeb	Artigo 51º, parágrafo único	Obriga planos de carreira a contemplarem “capacitação profissional especialmente direcionada à formação continuada ”.	Pela primeira vez, o financiamento da formação entra na lei do Fundeb, mas sem percentual mínimo de gasto. Este cenário leva a uma conjuntura onde Estados e Municípios ainda podem sub-priorizar o que se estabelece na lei.
Resolução CNE /CP 1/2020 – BNC-Formação Continuada	Art. 2º, VII e Art. 2º, VIII	Define o que conta como formação, padrões de carga horária, avaliação e certificação.	Criou parâmetros nacionais, mas também tornou a oferta “certificável”, abrindo espaço para mercantilização de cursos rápidos e pouco regulados.

<p>Lei 14.817/2024 – Valorização dos profissionais da educação básica</p>	<p>Artigos 3º II e 5º</p>	<p>Eleva a formação continuada a diretriz obrigatória e exige programa permanente com planejamento plurianual, licenciamento remunerado e universalidade de acesso.</p>	<p>É a norma mais recente e incisiva, porém depende de regulamentação e de adequação dos planos de carreira até 2027. O prazo curto pressiona redes que já falharam no PNE.</p>
--	---------------------------	--	---

Fonte: Elaboração própria (2025).

Apesar da presença do direito à formação continuada em diversos marcos legais como apresentado no quadro acima, a realidade cotidiana dos sistemas de ensino revela uma lacuna estrutural entre a norma e sua concretização. A formação muitas vezes ocorre sem planejamento sistêmico, dependente de iniciativas isoladas, escassamente financiadas e sem conexão com as condições reais de trabalho nas escolas. Estudos como os de Gatti (2009), Ribeiro (2020) e Santos e Teixeira (2024) apontam que a ausência de políticas públicas estáveis e articuladas contribui para a descontinuidade das ações formativas, que se tornam eventos pontuais, descolados de um projeto pedagógico institucional. Assim, o direito à formação continuada permanece mais como promessa legal do que como prática efetiva e transformadora da docência.

Outro fator que compromete a efetividade do direito é a tendência à individualização da formação, frequentemente tratada como responsabilidade do/a próprio/a professor/a, como se se tratasse de um investimento pessoal e não de um dever do Estado. Vemos, no cenário atual que, ao invés de políticas formativas construídas coletivamente, com base nos projetos pedagógicos das escolas, prevalecem cursos de atualização de curta duração, ofertados por instituições privadas, muitas vezes desvinculados do contexto socioeducacional em que os docentes atuam. Autores como Nóvoa (1992) e Imbernón (2010) denunciam que essa fragmentação impede o desenvolvimento de uma cultura de formação continuada articulada à prática e à construção coletiva do saber docente. Sem institucionalidade, os programas se tornam episódicos, descomprometidos com a transformação da escola e com o fortalecimento da profissão docente.

Segundo Santos, Spagnolo e Stobaus (2018), mesmo quando a formação é oferecida, ela frequentemente não dialoga com as reais demandas do exercício profissional. Os conteúdos são muitas vezes genéricos, repetitivos ou excessivamente teóricos, o que desestimula a

participação de professores/as, especialmente diante de jornadas exaustivas, múltiplos vínculos e falta de condições materiais de estudo. A literatura mostra que muitos/as docentes enfrentam sobrecarga de trabalho, ausência de tempo remunerado para estudo e inexistência de políticas de licença formativa (Viegas, 2022; Vedovato; Monteiro, 2008; Webber; Vergani, 2010), sendo estes fatores que inviabilizam o acesso e a permanência em programas de qualidade. A desarticulação entre as formações propostas e as problemáticas vividas no cotidiano escolar revela a ausência de escuta e participação docente nos processos de planejamento, tornando a política de formação um instrumento formal e ineficaz (Gatti, Barretto; André, 2011).

Nos últimos anos, a formação continuada tem sido capturada por uma lógica gerencialista e mercadológica, orientada por competências, indicadores e certificações, em detrimento de processos de reflexão crítica sobre a prática (Rossetto, 2018). A Base Nacional Comum de Formação Continuada (Resolução CNE/CP 1/2020), ao mesmo tempo em que estabelece diretrizes nacionais, reforça uma matriz prescritiva que homogeneiza os processos formativos e reduz a autonomia dos/as professores/as. Como argumentam autores como Freitas *et al.* (2018) e Diniz-Pereira (2007), essa lógica transforma a formação em instrumento de conformidade a padrões externos, alinhando-se a uma pedagogia da eficiência que desconsidera as dimensões ético-políticas da docência. O resultado é a substituição de formações dialógicas e emancipatórias por pacotes instrucionais voltados à adaptação técnica, muitas vezes vendidos por instituições privadas com pouca inserção no chão da escola.

A ausência de financiamento específico e de vontade política consistente para garantir a formação continuada como direito inviabiliza sua institucionalização. Embora o novo Fundeb (Lei 14.113/2020) e a recente Lei 14.817/2024 prevejam a articulação entre formação e carreira docente, não estabelecem percentuais mínimos de investimento nem garantias práticas de execução (Portela; Silva, 2022; Lima; Albuquerque; Santos, 2023). Isso permite que estados e municípios negligenciem a formação em seus planos plurianuais, conforme apontam estudos (Da Hora Filho; Menezes, 2025; Vieira, 2022), que alertam para a fragilidade federativa da política educacional. A falta de mecanismos coercitivos e de fiscalização eficaz contribui para a perpetuação de desigualdades regionais e institucionais. No contexto de desmonte de políticas educacionais, a formação continuada é tratada como despesa supérflua e não como investimento estratégico para a qualidade da educação pública.

É de suma importância que enfatizemos que, embora professores/as desempenhem papel crucial no processo educativo, estes/as não podem ser considerados/as os/as únicos/as encarregados/as para o avanço e melhoria deste campo no país, uma vez que são necessários uma série de fatores para tanto. A eficácia do ensino está diretamente relacionada aos

investimentos que são feitos na educação, às políticas públicas e a existência de infraestrutura adequada. Quando o Estado falha em garantir as condições mínimas à categoria dos/as profissionais da educação, estes/as têm colocado sobre si um pesado fardo que tolhe as possibilidades de atuação docente. Além disso, observamos que fatores relacionados às desigualdades culturais e socioeconômicas por vezes não são verdadeiramente considerados, o que acaba por perpetuar a ideia de que o fracasso escolar é reflexo exclusivo da falha de professores/as. É crucial que reconheçamos, enquanto pesquisadores/as e sociedade civil, a responsabilidade compartilhada entre o Estado, as instituições de ensino e comunidade escolar para o desenvolvimento efetivo da educação (Ernica; Rodrigues; Soares, 2024).

Saviani (2022) afirma que, para que tenhamos a possibilidade do surgimento de uma nova sociedade, é preciso transformar de modo radical a sociedade da atualidade. Para tanto, devemos estabelecer a exigência de que seja colocada em ação a práxis revolucionária executada pelas massas organizadas. Para o pesquisador, a educação é um recurso com grande potencialidade para constituição de um novo bloco histórico sob o domínio da classe oprimida. De acordo com o autor, a luta pela elevação cultural das massas perpassa por dois momentos articulados e simultâneos, sendo o primeiro constituído pela crítica da ideologia burguesa, e o segundo marcado pela criação de uma concepção de realidade inclinada aos interesses populares.

Nesse sentido, como enfatizam Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), encaramos a formação continuada como um potente recurso para os/as educadores/as, que acaba por contribuir na aquisição de novos conhecimentos teórico-práticos para o satisfatório desenvolvimento profissional e conseqüente reformulação de suas práticas pedagógicas. Desse modo, o movimento de inserção de educadores/as no processo de formação continuada atua diretamente na melhoria do fazer docente – seja individual ou coletivo – e do processo de ensino-aprendizagem. Ainda em consonância com o que postulam os autores, pensamos que a escola, enquanto espaço de formação continuada de professores/as, deve fornecer aos/as educadores/as os instrumentos necessários para que estes/as estejam aptos/as a compreender, analisar e, por fim, transformar a realidade do espaço institucional onde estão inseridos/as.

É um princípio da educação nacional e uma das metas a serem atingidas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) o reconhecimento de profissionais docentes e a necessidade de formação inicial e continuada destes/as. Na Constituição Federal de 1988, há a previsão de garantia das condições mínimas de trabalho aos/as professores/as. Isto pode ser observado, no documento, em seu artigo 206, ao abordar os princípios para o ensino, especificamente no inciso V, ao afirmar sobre a valorização desses/as profissionais. No entanto,

mesmo com tais medidas previstas nos documentos oficiais, isto não impediu que professores e professoras precisassem lutar constantemente na busca por direitos (Fernandes; Bellé; Prado, 2023).

Moreira (2021) afirma que a escola brasileira é um território demarcado por crises, nas quais se enfrentam diversos desafios cotidianamente. O autor destaca as rápidas mudanças sociais, a enfática crise de paradigmas e valores, os diferentes tipos de discriminação, as tensas relações geográficas e políticas e a desigualdade enquanto fatores que acabam por promover o fracasso escolar de alunos e alunas pertencentes à grupos sociais marginalizados e subalternizados. Mas, para além de tais questões, a formação docente fragilizada e também permeada por desafios não superados é um fator que contribui para a manutenção desta ruína. Em concordância com o que postula o pesquisador, pensamos ser possível que as atividades exercidas por professores/as e pela equipe escolar possam, de alguma forma, contribuir para o enfrentamento da crise socioeducacional vivenciada nas escolas do país desde que estes/as tenham assegurados os direitos de uma formação inicial de qualidade, bem como condições dignas de trabalho que permitam o exercício da docência de modo íntegro.

Em nossa complexa conjuntura, onde somos constantemente afetados e afetadas pelas intervenções dos reformadores empresariais da educação, a educação é construída a partir de uma perspectiva homogeneizante e fortemente direcionada aos interesses do mercado. Sabemos, enquanto pesquisadores/as da educação que, frente a este cenário, é indispensável o fortalecimento dos movimentos pela reivindicação de uma educação de qualidade, assim como pelas formações iniciais e continuadas de professores/as que estejam devidamente conectadas às políticas públicas de valorização da classe docente. Portanto, resistir ativamente e de forma propositiva pode ser um caminho pelo qual possamos nos desvincular totalmente de uma educação mercadológica, tendo como rumo um processo educativo que considere os direitos, especificidades e necessidades daqueles/as que vivem do trabalho (Freitas, 2012).

Frente a esse cenário educacional invadido pelo neoliberalismo, Hermida e Lira (2022) discutem que é necessário que busquemos concepções pedagógicas que recuperem os laços de solidariedade dos sujeitos e, a partir disso, construam uma sociedade fundamentada na moralidade, igualdade e justiça social. A exemplo, está a Pedagogia Histórico-Crítica, que permite um conhecimento concreto acerca da realidade social a partir do resgate da natureza objetiva da essência humana. Os autores, por fim, pontuam ser de grande valia

[...] situar a importância da construção de um modelo de educação pública que ressignifique a percepção da sociedade a respeito das formas existentes de tomada de decisões e de exercício do poder político, indicando a necessidade da instauração de mecanismos de democratização da elaboração e execução das políticas públicas com

base em pressupostos igualitários e inclusivos, sem qualquer veto à participação dos variados segmentos sociais e que simultaneamente restabeleça a ligação inerente à ação concreta de geração da riqueza material, por meio do qual seja evidenciado que a capacidade intelectual dos sujeitos históricos está associada à produção destes bens [...] (p. 26).

Em termos de políticas públicas – sejam estas voltadas ao âmbito educacional em geral, ou especificamente direcionadas para o reconhecimento e valorização do trabalho dos profissionais da educação básica – há, ainda, muito o que se pensar e avançar. Mas, é também necessário pautar que, especialmente nas duas últimas décadas, houve certo esforço político para que fossem alcançadas a melhoria da carreira e das respectivas condições de trabalho e o alcance da atualização formativa dos/as docentes. Entretanto, é imprescindível mencionar que entre a proposição de tais políticas e sua efetiva realização, existem desconpassos, hiatos e a necessidade constante de reformulação destas, que culminam em um cenário de não alcance dos efeitos qualitativos almejados nos documentos oficiais. O que se observou durante os anos, em detrimento da expansão escolar e da consequente necessidade de profissionais nesse campo, foram improvisações em relação à formação dos/as professores/as (Gatti, 2021; Gatti, 2018; Almeida; Abdalla, 2017).

A crise no sistema educacional em nosso país foi e é historicamente constituída através de sucessivas articulações sociopolíticas que, tacitamente e de modo intencional, esvaziam e sucateiam a educação - especialmente nas instituições públicas de ensino. Nos últimos anos, tem sido perceptível o retrocesso das políticas voltadas para a formação de professores/as, as quais seguem cada vez mais a lógica hegemônica e tendem cada vez menos a valorizar a carreira do magistério. Percebemos, desse modo, uma política fragmentada de formação de profissionais do magistério, onde além de condicionar as formações iniciais e continuadas de docentes aos moldes do neotecnismo, nos documentos oficiais os/as professores/as são tidos/as como os/as únicos/as responsáveis pelo sucesso ou fracasso da educação (Lima; Santos, 2021).

Historicamente, o exercício do magistério no Brasil esteve permeado por diversos obstáculos e entraves, que perpassavam pela formação fragilizada e pela ausência de recursos pedagógicos, culminando na efetiva desvalorização da classe - fosse social ou financeira (Xavier, 2014). Com o tempo, mesmo com as reformas educacionais e instituição de políticas públicas voltadas especificamente para a docência, muitos dos problemas citados ainda persistem na contemporaneidade. Em um cenário semelhante ao do século XIX, professores/as são mal remunerados e, por vezes, carecem de formação pedagógica de qualidade.

Apontamos, também, em concordância com Abrucio e Segatto (2021), que a carga horária excessiva e a ausência de infraestrutura e de condições de trabalho adequadas são fatores que podem resultar no esgotamento profissional. Ademais, a falta de apoio institucional e a sistemática desvalorização da profissão são agravantes que tornam a carreira docente pouco atrativa para as gerações atuais (Oliveira, 2021).

Portanto, os desafios históricos e contemporâneos evidenciam a urgência de políticas públicas educacionais que promovam concretamente a valorização docente, não apenas através da melhoria das condições laborais e do reconhecimento social, mas especialmente por meio da oferta qualificada de formação continuada. Essa indissociabilidade entre formação continuada e valorização profissional manifesta-se em três dimensões fundamentais, sendo estas: o fortalecimento da identidade docente; o desenvolvimento da autoconfiança pedagógica; e o reconhecimento do papel estratégico do/a professor/a na transformação social.

2.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA

A complexidade e a urgência da crise socioambiental que o planeta enfrenta atualmente impõem desafios sem precedentes à sociedade e, por conseguinte, ao campo da educação (Guimarães, 2013). Não se trata mais de uma questão meramente ecológica ou biológica, mas de um problema multifacetado que engloba dimensões sociais, econômicas, políticas, éticas e culturais, tecendo uma teia de interdependências que exige respostas integradas e transformadoras (Bravo, 2013). Nesse contexto, como afirmam Lima e Torres (2021) a EA emerge como um campo de conhecimento e prática indispensável, atuando como ferramenta crucial na promoção de uma consciência crítica e na instrumentalização de indivíduos/as e coletividades para a construção de sociedades mais justas, equitativas e ecologicamente sustentáveis.

Historicamente, a percepção sobre a necessidade de uma abordagem educacional voltada para as questões ambientais ganhou projeção internacional a partir de meados do século XX (Aragão, 2018). A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, em 1972, é frequentemente citada como um marco inicial, pois, pela primeira vez em um fórum global, o meio ambiente foi debatido em conjunto com o desenvolvimento, reconhecendo-se a dimensão educacional como fundamental para as transformações necessárias. Contudo, foi a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tbilisi, na Geórgia (então União Soviética), em 1977, que verdadeiramente

delineou os princípios, objetivos e estratégias da EA, consolidando-a como um campo pedagógico autônomo e de alcance global (Unesco, 1977).

A Declaração de Tbilisi não apenas estabeleceu as bases conceituais da EA, mas também aponta para a necessidade de capacitar os/as educadores/as. Compreendeu-se, desde então, que a mera transmissão de informações sobre problemas ambientais seria insuficiente; era preciso formar profissionais aptos a abordar a complexidade das questões ambientais de forma integrada, crítica e propositiva, fomentando a participação ativa e a tomada de decisão responsável. Essa preocupação inicial com a formação, portanto, já sinalizava a natureza essencialmente dinâmica e desafiadora da atuação em EA, que demandaria um processo contínuo de aprimoramento profissional.

No Brasil, a trajetória da EA seguiu um percurso próprio, influenciado pelos debates internacionais e pelas especificidades do contexto nacional. A preocupação com a questão ambiental se intensificou a partir da década de 1980, quando se observa a inserção da temática do meio ambiente na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e, pouco mais de uma década depois, na promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei nº 9.795/99 (Brasil, 1999). Esta última desenvolvendo papel central ao estabelecer a EA enquanto um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo.

A PNEA, ao preconizar a transversalidade da Educação Ambiental, impôs um novo desafio ao sistema educacional brasileiro, sendo este a necessidade de que todos/as os/as professores/as – independentemente de sua área de atuação – pudessem incorporar a dimensão ambiental em suas práticas pedagógicas. Isso gerou uma demanda exponencial por formação de professores, tanto em nível inicial quanto, em caráter continuado, para que os/as profissionais da educação pudessem efetivamente traduzir os princípios da EA em ações concretas em sala de aula e na comunidade escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNs/EA), instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2012 (Brasil, 2012), reforçam a importância da EA como um componente transversal, não disciplinar, e enfatizam a necessidade de que os sistemas de ensino desenvolvam programas de formação inicial e continuada para educadores e educadoras. Elas reiteram que a EA deve ser um processo de aprendizagem permanente, voltado para a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências para a vida sustentável.

Esse entendimento normativo da EA como transversal e não disciplinar está ancorado na concepção da EA enquanto uma dimensão constitutiva do processo educativo, que atravessa

os diferentes campos do conhecimento, as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas no espaço escolar. Compreender a EA como dimensão implica reconhecê-la não como um conjunto de conteúdos a serem adicionados ao currículo, mas como um princípio orientador da ação educativa, capaz de articular saberes, valores e práticas socialmente situadas. É nesse sentido que Araújo (2004b, p. 55) afirma que:

A dimensão ambiental é algo que transcende o tratamento das questões ambientais de maneira teórica, abstrata, fora de contexto. Trata-se de um estudo que privilegia a inter-relação entre disciplinas, em um processo único de elaboração de conhecimento ativo, capaz de alterar a situação de inércia do indivíduo diante dos acontecimentos em sua sociedade.

Nesse cenário de crescente demanda e complexidade, a formação continuada de professores/as em EA emerge como um pilar indispensável para a profissionalização docente. Para Imbernón (2009), longe de ser meramente uma atualização de conhecimentos, como era frequentemente percebida em abordagens mais tradicionais, a formação continuada se constitui como um processo dinâmico, contínuo e transformador de desenvolvimento profissional. Bodelão *et al.* (2025) afirmam que a formação continuada se configura enquanto uma jornada que vai além da aquisição de novas informações, englobando a reflexão sobre a prática, a revisão de concepções pedagógicas e a construção de novas identidades docentes.

Como mencionado na seção introdutória deste trabalho, a formação continuada não se reduz à mera atualização de conteúdos, mas constitui um processo permanente de desenvolvimento profissional (Romanowski; Martins, 2010), articulado a um movimento contínuo e progressivo de reflexão sobre a prática pedagógica – a práxis. Imbernón (2022) destaca que essa formação deve transcender cursos esporádicos, de modo a promover integralmente a construção da identidade docente e a ressignificação do trabalho educativo. Além disso, o autor pontua que ela precisa ser entendida como um contínuo aprimoramento da prática pedagógica, da capacidade de reflexão sobre a ação docente e da permanente (re)construção da identidade profissional. Essa perspectiva dialoga diretamente com a EA, que, por sua natureza transdisciplinar e transformadora, demanda um/a educador/a em constante aprendizado, capaz de integrar saberes científicos, populares e éticos em sua atuação pedagógica, especialmente frente aos desafios socioambientais contemporâneos.

A profissionalização docente em EA implica, portanto, no desenvolvimento de um conjunto de competências complexas que transcendem o domínio exclusivo do conteúdo técnico-científico sobre o meio ambiente. Envolve a capacidade de problematizar a realidade local e global, de promover o diálogo interdisciplinar, de estimular a participação cidadã, de

fomentar a pesquisa e a autonomia dos/as estudantes, e de articular o saber científico com os conhecimentos locais, tradicionais e ancestrais (Dantas; Soares; Santos, 2019).

Segundo Araújo (2004a, p. 75)

No que diz respeito à formação profissional do professor para a educação ambiental, além do seu compromisso com a causa ambiental e com uma educação transformadora e dialógica, deve haver um conhecimento que lhe permita construir e reconstruir, num processo educativo de ação e reflexão, o conhecimento sobre a realidade de modo dialógico com os sujeitos no processo educativo, no sentido de superar a visão fragmentada sobre a mesma.

Gadotti (2000), ao discutir as perspectivas atuais da educação, argumenta que a formação de educadores deve estar intrinsecamente ligada à sua prática, à reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e à construção de uma práxis que seja, ao mesmo tempo, transformadora e libertadora. No âmbito da EA, isso significa ir muito além da simples transmissão de informações sobre a degradação ambiental ou sobre medidas de conservação. Implica, sobretudo, em formar educadores/as capazes de fomentar a ação, a mudança de comportamento e a transformação das estruturas sociais que geram a crise socioambiental.

Historicamente, muitos programas de formação continuada adotaram uma perspectiva transmissiva, em que o/a professor/a era visto/a como um/a mero/a receptor/a de informações. Como apontam Tozetto e Domingues (2023), ao analisarem programas de formação continuada, é possível afirmar que muitos destes assumem uma postura padronizada e sem espaço para reflexão crítica ou construção coletiva do conhecimento. Essa abordagem, contudo, mostra-se inadequada para a complexidade da EA, que exige um/a educador/a ativo/a, crítico/a e transformador/a. Desse modo, é crucial que os programas de formação continuada em EA superem esses modelos tradicionais e adotem metodologias ativas e participativas. Isso significa valorizar a experiência prévia dos docentes, suas vivências em sala de aula, os saberes que construíram em suas realidades escolares e as demandas que emergem de seus contextos de atuação (Lomba; Schuchter, 2023). Como afirmam Imbernón (2010) e Gatti (2008), a formação, nesse sentido, deve ser um espaço de troca, experimentação e construção coletiva do conhecimento.

Aqui, propomos que a pedagogia da autonomia, proposta por Paulo Freire (1996), oferece um arcabouço teórico robusto para pensar a formação continuada em EA. Freire enfatiza que o ato de ensinar não significa simplesmente repassar conteúdos, mas sim criar condições que favoreçam a produção e construção ativa do conhecimento por parte dos/as educandos/as. Essa máxima é essencial para a EA, pois busca empoderar os/as sujeitos/as – tanto os/as educadores/as em formação quanto seus/as futuros/as estudantes – para que sejam

agentes de mudança, capazes de ler o mundo criticamente e nele intervir de forma transformadora.

Embora Paulo Freire nunca tenha tratado diretamente da EA em suas obras, seus princípios pedagógicos dialogam profundamente com os fundamentos da EA crítica. A valorização do saber popular, a centralidade da dialogicidade, a problematização da realidade e a educação como prática da liberdade coadunam de forma plena com as propostas que defendem uma EA voltada à transformação social. O compromisso com a leitura crítica do mundo, com a superação das opressões estruturais e com a formação de sujeitos históricos e conscientes é um ponto de convergência entre a pedagogia freireana e a dimensão socioambiental. Nesse sentido, podemos afirmar que as raízes da EA crítica estão profundamente entrelaçadas à pedagogia emancipatória proposta por Freire, mesmo que a temática ambiental não tenha sido por ele explicitada em seus escritos.

Para Ceccon (2014, p. 4)

Identificar-se com os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos de Paulo Freire e reconhecê-los na educação ambiental crítica é o primeiro passo de um longo caminho no sentido de torná-los realidade do contexto de redes públicas de educação. Nessa perspectiva, um desafio a ser enfrentado é favorecer e qualificar a participação de gestores, professores, funcionários, estudantes e familiares na construção de uma escola pública onde a educação ambiental permeie todas as áreas de conhecimento e, efetivamente, contribua para a construção de novas compreensões sobre a sociedade e o ambiente.

A aplicação dos princípios freireanos na formação continuada de educadores/as ambientais implica, portanto, em promover a problematização da realidade, a reflexão-ação e o diálogo horizontal. Significa capacitar professores e professoras não apenas para ensinar sobre o meio ambiente, mas para aprender com ele e para agir no mundo com responsabilidade ambiental, incentivando a curiosidade, a capacidade de investigação e a construção coletiva de soluções para os problemas socioambientais (Saul; Giovedi, 2016; Veras; Bomfim, 2021).

Carvalho (2004), ao discutir as diferentes vertentes da EA, salienta a importância de uma abordagem complexa que evite reducionismos e compreenda a intrínseca relação entre os sistemas naturais e sociais. Para a autora, essa complexidade exige que a formação continuada ofereça ferramentas para que os/as docentes possam integrar diferentes áreas do conhecimento em suas práticas pedagógicas, de forma pautar a construção de currículos mais articulados e significativos.

Um dos maiores desafios e, simultaneamente, uma das maiores riquezas da EA reside em sua natureza interdisciplinar e transdisciplinar. Processos formativos que antes se restringiam a abordagens fragmentadas exigem, hoje, uma compreensão sistêmica e holística

das problemáticas socioambientais. Para Vieira e Pazinato (2019), não se trata apenas de dominar conceitos ecológicos, mas de compreender as complexas inter-relações entre os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos que conformam as crises socioambientais contemporâneas.

De acordo com Bonotto (2008), para além da dimensão cognitiva e metodológica, a formação continuada em EA deve integrar também a dimensão afetiva e ética, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade e da responsabilidade ambiental. O que era outrora um processo predominantemente informativo precisa evoluir para uma prática educativa que mobilize valores, emoções e a ética do cuidado, comprometendo os/as educadores/as com a construção de um mundo mais justo, sustentável e solidário.

A formação continuada deve, portanto, promover experiências que sensibilizem os/as educadores/as para as questões ambientais, que os conectem com a natureza e que os inspirem a agir em prol da sustentabilidade (Silva, 2018). Nesse rumo, a pedagogia da experiência, que valoriza o contato direto com a realidade, a imersão em ambientes naturais e a reflexão sobre as vivências, pode ser uma estratégia potente para o desenvolvimento dessa sensibilidade e para a construção de uma relação mais ética com o meio ambiente (Vieira, 2009; Vieira, 2017).

Colombo (2014) afirma que um outro aspecto crucial a ser considerado nos processos formativos é a necessidade de a formação continuada em EA contemplar a diversidade de contextos e realidades em que os/as professores/as atuam. Para a autora, as questões ambientais são situadas e dependem das especificidades de cada localidade – seja no ambiente urbano ou rural, em diferentes biomas, com distintas culturas e problemas socioambientais. É crucial que os currículos formativos homogêneos sejam questionados e flexibilizados, de modo a se adaptar às realidades locais. Para Maraschin e colaboradores (2025, p. 75)

é indispensável o apoio das autoridades educacionais no reconhecimento, valorização e alocação de subsídio para estas formações, incentivando a participação conjunta dos educadores, tornando as iniciativas de formação continuada ainda mais relevantes, interativas e contextualizadas à realidade de cada região

Programas de formação devem, assim, oferecer os recursos para que os/as docentes possam adaptar e contextualizar suas práticas pedagógicas, tornando a EA relevante e significativa para seus/as estudantes e comunidades. Isso implica em desenvolver a capacidade de realizar diagnósticos socioambientais locais, de valorizar os saberes populares e de construir projetos pedagógicos que respondam efetivamente às demandas de cada território (Duarte *et al.*, 2015).

Além disso, para Nepomuceno (2017, p. 75)

é necessária e possível uma EA de bases críticas, capaz de promover a compreensão e a ação sobre os problemas socioambientais, tanto em sua contradição histórica imposta pelo modo de produção capitalista, de apropriação privada de um bem comum (o meio ambiente), quanto em suas múltiplas dimensões, considerando o meio ambiente como conjunto de inter-relações mediadas por relações desiguais e de dominação entre o mundo natural e o social.

Uma outra metodologia que tem se mostrado extremamente relevante na formação continuada de educadores/as, e que se alinha com a perspectiva de uma EA crítica e reflexiva, é a pesquisa-ação (Reis, 2008; Amaral; Carniatto, 2011; Silva; Leal; Lima, 2023). Essa abordagem permite que os/as docentes investiguem suas próprias práticas, identifiquem desafios e lacunas, proponham soluções e avaliem os resultados de suas intervenções em seus próprios contextos de atuação. Desse modo, ao inserir os pressupostos da pesquisa-ação nesse processo modelos de formação passivos podem se tornar um ciclo ativo de investigação e melhoria contínua.

A pesquisa-ação, além de promover o aprofundamento teórico, contribui significativamente para o desenvolvimento profissional, uma vez que o/ professor/a se torna pesquisador/a de sua própria prática e agente de transformação em seu ambiente escolar (Candito *et al.*, 2024). Pimenta (2005), afirma que a pesquisa-ação, numa perspectiva crítico-colaborativa, se constitui enquanto um processo formativo capaz de articular a investigação e a ação, no intento de promover a construção coletiva de saberes, bem como a transformação da prática pedagógica. Dito isso, ao aplicarmos a metodologia citada ao campo da formação em EA, esta empodera o/a docente e o/a integra mais profundamente ao processo de construção do conhecimento.

Apesar dos avanços consideráveis e da crescente valorização da EA, ainda persistem lacunas e desafios significativos na formação continuada de professores (Fernandes, 2020; Christiani; Souza, 2018; Moura; Bonzanini, 2022). Dentre essas lacunas, como pontua Araujo (2021), destacam-se a falta de recursos materiais e humanos adequados, a desarticulação entre as políticas públicas e as necessidades identificadas pelos próprios docentes, e a hegemonia de modelos formativos que ainda são excessivamente teóricos ou descontextualizados da realidade escolar. Há também o desafio de garantir que a formação continuada não se restrinja a um pequeno grupo de professores/as já engajados, mas que alcance um universo mais amplo de docentes, promovendo a capilaridade da EA em todo o sistema educacional. A sustentabilidade dos programas de formação e a garantia de sua qualidade são questões que demandam atenção contínua.

Em termos de superações, a formação continuada em EA tem contribuído para um aumento da conscientização ambiental entre os/as professores/as e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inovadoras e alinhadas aos princípios da sustentabilidade (Sorrentino *et al.*, 2005). Arnholdt e Mazzarino (2020) explicitam em seu estudo que docentes, após participarem de um curso de formação continuada em EA, reportaram uma maior segurança para abordá-la em sala de aula e uma capacidade ampliada de articular projetos de EA com o currículo e a especificidade escolar. Sendo assim, a formação continuada, ao instrumentalizar o/a professor/a, tem um impacto direto e positivo na qualidade do ensino na EA.

É importante salientar, no entanto, que as necessidades no campo ainda são vastas. Há uma demanda por formações que abordem temas emergentes, como as mudanças climáticas (Cumaru; Silva-Forsberg, 2010), a justiça ambiental (Cosenza *et al.*, 2014; Quevedo, 2022) e a relação entre saúde e ambiente (Silva, 2019). Além disso, garantia de que a formação continuada em EA seja acessível a todos os educadores, independentemente de sua localização geográfica ou de sua modalidade de ensino, é um desafio persistente (Pantoja *et al.*, 2022). Segundo os autores, em muitos casos, os programas de formação estão concentrados em grandes centros urbanos, dificultando o acesso de professores/as de áreas rurais ou de cidades menores.

A construção da profissionalidade docente em EA é, portanto, um processo contínuo e dinâmico, que se alimenta da formação continuada. Essa profissionalidade não é estática, mas se constrói e se reconstrói na relação entre a teoria e a prática, entre os saberes adquiridos na formação e os desafios encontrados no cotidiano escolar (Dolci; Shirazawa; Kindel, 2008). No campo da EA, o/a professor/a precisa ser um/a eterno/a aprendiz, capaz de se adaptar a novas informações, a novas realidades e à complexidade da sociedade contemporânea.

Ao analisarmos o que fora exposto até então, podemos afirmar que o processo de profissionalização docente em EA é intrínseco à qualidade da educação oferecida e à capacidade de formar cidadãos e cidadãs críticos/as e atuantes. Para Pequeno (2016), a formação continuada, nesse sentido, é a espinha dorsal que sustenta o aprimoramento constante dos educadores, permitindo-lhes enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação e de uma crise ambiental cada vez mais evidente.

Acreditamos, portanto, que investir na formação continuada de professores/as em EA não é apenas uma necessidade educacional, mas um imperativo social. É por meio de educadores e educadoras bem preparados/as, engajados/as e sensíveis às questões socioambientais que poderemos construir uma cultura de sustentabilidade, capacitando as novas

gerações a serem agentes de mudança na construção de um futuro mais justo e ecologicamente equilibrado.

Desse modo, considerando o que fora até aqui exposto, a discussão sobre a EA na formação continuada deve ser posta enquanto um debate contínuo e que exige olhar para o passado, entender o presente e planejar o futuro. As experiências, teorias e metodologias se entrelaçam para compor um mosaico de saberes e práticas que fortalecem o/a professor/a em sua jornada de profissionalização. Com muito ainda a ser debatido, finalizamos pontuando que a busca pela construção de programas de formação que sejam verdadeiramente transformadores e que capacitem os/as educadores/as para os desafios do século XXI é uma tarefa permanente nos dias atuais. Assim, ao integrar a EA à discussão sobre a formação docente, reafirmamos que a luta por uma educação de qualidade, libertadora e contextualizada também passa pelo fortalecimento da profissionalização docente no campo ambiental, abrindo caminhos para práticas pedagógicas comprometidas com a sustentabilidade e com a emancipação dos sujeitos históricos.

3 CONHECENDO O CURSO, SUAS PERSPECTIVAS CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesta seção, estão articulados os dois primeiros objetivos específicos desse trabalho, sendo eles: a) *Analisar os documentos curriculares do curso de especialização em Educação Ambiental quanto às estratégias de formação continuada oferecidas aos/as estudantes* e b) *Identificar, a partir das práticas das docentes do curso, as respectivas intencionalidades pedagógicas e perspectivas curriculares*. Na subseção 3.1, apresentamos brevemente o curso em seu contexto institucional, destacando seu desenho formativo e público-alvo. Em 3.2, examinam-se os documentos curriculares (3.2.1), revelando como a estrutura modular e os eixos temáticos dialogam (ou não) com os princípios da EA crítica. Já na subseção 3.2.2, são analisadas as entrevistas com as coordenadoras de módulo.

3.1 CONHECENDO O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA UNIVESIDADE FEDERAL DE SERGIPE

O Curso de Especialização em Educação Ambiental da UFS representa a segunda edição de uma proposta formativa consolidada no campo da Educação Ambiental crítica. A primeira edição foi ofertada sob a denominação de “Curso de Especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis”, no período de abril de 2015 a dezembro de 2016. Essa formação integrou uma política nacional financiada pelo governo federal, voltada à oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* em diferentes regiões do Brasil, com o objetivo de fomentar a organização e consolidação de espaços educadores sustentáveis nas redes públicas de ensino.

A iniciativa foi executada em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, sob a coordenação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ambos vinculados ao Ministério da Educação (MEC). Em Sergipe, a primeira edição do curso foi ofertada na modalidade semipresencial pela UFS, sob responsabilidade do Departamento de Educação (DED), Campus São Cristóvão, tendo como público-alvo principal os/as profissionais da educação básica da rede pública.

É imperativo destacar que a consolidação desta proposta formativa na UFS não ocorreu por acaso, mas foi fruto das discussões amadurecidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE) e das ações articuladas pelo projeto Sala Verde da universidade. O diagnóstico realizado através de tais debates evidenciou que, embora as

ações de extensão desenvolvidas fossem fundamentais para a sensibilização inicial da comunidade e dos/as docentes, elas apresentavam limites no que tange ao aprofundamento teórico-metodológico necessário para a prática educativa. Nessa articulação, percebeu-se que a extensão, por seu caráter muitas vezes pontual ou de curto alcance temporal, não conseguia suprir a demanda por uma formação que possibilitasse a reflexão crítica sobre a relação sociedade-natureza e as contradições inerentes ao sistema vigente.

Diante dessa lacuna, a criação de um curso de pós-graduação *lato sensu* se apresentou como uma necessidade estratégica para a construção de uma EA verdadeiramente crítica e emancipatória no estado de Sergipe. A transição da extensão para a especialização permitiu o estabelecimento de um currículo estruturado, capaz de oferecer subsídios teóricos robustos que desafiam as perspectivas conservadoras e reducionistas da EA. Dessa forma, o curso surge como um espaço de resistência e de aprofundamento intelectual, visando profissionalizar o/a docente para que este/a atue não apenas como executor/a de atividades ambientais, mas como um/a intelectual crítico/a capaz de compreender e intervir nas complexas problemáticas socioambientais da contemporaneidade.

A segunda edição do curso, objeto de estudo dessa pesquisa, foi reformulada e atualizada, sendo ofertada em 2023 – por meio do Edital nº 006/2023 - como o “Curso de Especialização em Educação Ambiental”. Nessa edição, o curso foi ofertado por meio do Departamento de Biologia (DBI) da UFS, em parceria com o Centro de Educação Superior a Distância (CESAD), no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB/CAPES/MEC). Esta nova versão mantém o compromisso com a formação crítica e transformadora de educadores/as, agora com ênfase na articulação entre teoria, prática pedagógica e pesquisa-intervenção.

O objetivo geral do curso é “Propiciar formação continuada teórico-prática para professores da educação básica, educadores líderes comunitários, no âmbito da pós-graduação *lato sensu* em Educação Ambiental” (UFS, 2022, p 3-4). São descritos enquanto objetivos específicos:

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

Segundo o edital da presente especialização, eram critérios para participar do processo seletivo:

- Ser, servidor efetivo (pertencente ao quadro permanente) ou contratado, das Redes Públicas (Federal, Estadual, Municipal) de Educação Básica do Estado de Sergipe.
- Estar no exercício da função em Escola Pública Municipal, Estadual e/ou Federal de Educação Básica, incluindo aqueles de escolas de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial, Educação Infantil e de Educação Profissional.
- Ter disponibilidade para dedicar-se ao curso, com tempo mínimo de 2 (duas) horas diárias ou 14 (quatorze) horas semanais.

A especialização parte de uma concepção ampliada de EA, entendida como dimensão política e pedagógica voltada à transformação social, ao enfrentamento das desigualdades e à construção de uma sociedade ecologicamente sustentável, democrática e justa. Seu compromisso ético-político se manifesta na valorização da diversidade, na crítica às racionalidades dominantes e na defesa dos territórios e dos saberes locais.

O curso tem como objetivo qualificar professores e professoras da rede pública de educação básica, educadores/as populares e lideranças comunitárias para atuarem de maneira crítica e propositiva diante dos desafios socioambientais contemporâneos. Além disso, a proposta pedagógica é orientada pelos princípios da interdisciplinaridade, equidade, valorização dos saberes territoriais, justiça socioambiental e construção coletiva do conhecimento (UFS, 2022)

A especialização reafirma em sua proposta e organização, através do seu PPC, o papel da EA como dimensão transversal, inter e transdisciplinar, assumindo a escola como espaço de vivência, conflito, diálogo e construção de práticas transformadoras. Sua diretriz maior é contribuir para a formação de educadores/as ambientalmente comprometidos/as com a crítica social, a emancipação humana e a ressignificação das relações entre sujeitos/as e natureza.

Segundo o PPC (UFS, 2022, p. 3), os seguintes marcos legais fundamentam tais premissas:

- a. Constituição Federal de 1988 - art. 225, §1o, inciso VI.;
- b. Lei nº 6.938, de 31/08/1981 – Política Nacional de Meio Ambiente;
- c. Lei nº 9.394, de 20/12/1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- d. Lei nº 9.795 de 27/04/1999 – Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).;
- e. Decreto nº 4.281 de 25/06/2002 – Regulamenta a Lei 9.795/1999 (PNEA); f. Plano Nacional sobre Mudança do Clima – 2009; g. Resolução CNE/Pleno nº 02/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

A estrutura curricular inclui seis módulos temáticos, totalizando 360 horas, das quais 60 são dedicadas à elaboração de um artigo científico resultante de um projeto de pesquisa-intervenção (Quadro 3). A metodologia de ensino combina atividades presenciais (ocorridas

preferencialmente aos sábados) com atividades a distância mediadas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), integrando práticas de sala de aula invertida, seminários temáticos, portfólios reflexivos e avaliação processual nos diferentes módulos da especialização.

Quadro 3 – Matriz Curricular do Curso de Especialização em Educação Ambiental da UFS.

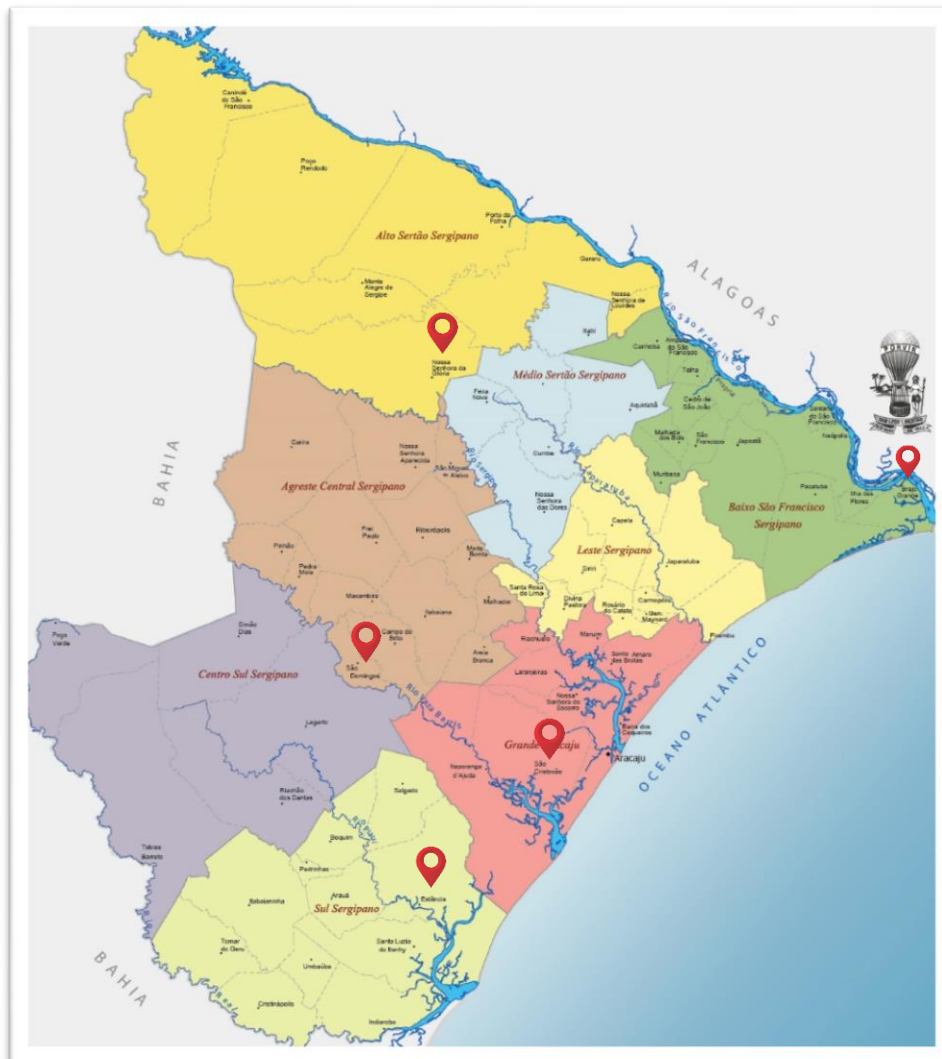
Módulos/Disciplinas	Carga Horária (h/aula)	Carga Horária (horas)	Créditos
Núcleo de Assuntos Fundamentais			
Módulo I – Educação Ambiental, Sujeitos e Identidades	50	60	4
Módulo II – Políticas Públicas de Educação Ambiental no Brasil	50	60	4
Núcleo de Assuntos Específicos			
Módulo III – Aprendizagem Ativa na Educação Ambiental	50	60	4
Módulo IV – Metodologias Participativas para a Educação Ambiental	50	60	4
Núcleo de Pesquisas e Práticas Educacionais			
Módulo V – Projetos de Pesquisa/Intervenção e Seminários Temáticos	50	60	4
Módulo VI – Elaboração de Artigo Científico	50	60	4
Total da Carga Horária dos Núcleos	–	360	24

Fonte: Projeto Político do Curso (UFS, 2022).

Em consonância com os princípios e preceitos da EA, a avaliação do curso é processual, formativa e qualitativa, exigindo, para aprovação, nota mínima de 7,0 (sete) em cada módulo, participação nas atividades, entrega de pelo menos 70% (setenta por cento) das tarefas propostas e elaboração de um artigo científico final, fruto da sistematização da intervenção realizada. O TCC deve ser apresentado a uma banca examinadora – composta pelo/a orientador/ e mais dois/as membros/as externos/as e deve, preferencialmente, ser submetido a uma revista científica, podendo ser produzido em coautoria entre até dois/as professores/as-cursistas.

A edição de 2023 ofertou 200 vagas, distribuídas em cinco polos de diferentes regiões do estado: Estância (Sul Sergipano), Brejo Grande (Baixo São Francisco), Nossa Senhora da Glória (Alto Sertão Sergipano), São Cristóvão (Grande Aracaju) e São Domingos (Agreste Central Sergipano), como observado na Figura 1.

Figura 1 - Distribuição dos polos da especialização em Educação Ambiental da UFS.



Fonte: Disponível em: <https://www.brasil-turismo.com/sergipe/regioes.htm>. Acesso em: 20 jun. 2024.

No Quadro 4, é possível visualizar a distribuição de vagas por polo. Além disso, em concordância com marcos legais e com a Resolução N° 59/2017/CONEPE/UFS¹⁰, observa-se a presença de políticas de ações afirmativas, refletida na reserva de vagas destinadas a pessoas pretas, pardas, indígenas (PPI) e pessoas com deficiência (PcD). A seleção se deu por ordem de inscrição, com comprovação de vínculo com a rede pública de ensino, sem aplicação de provas e títulos.

¹⁰ A Resolução n° 59/2017/CONEPE/UFS instituiu a Política de Ações Afirmativas na Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe. O documento estabelece procedimentos para a reserva de vagas (cotas) para pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e pessoas com deficiência em todos os cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* da instituição, visando a inclusão e a democratização do acesso a esses níveis de ensino.

Quadro 4 – Distribuição de vagas por polo.

Nº	Polo de Apoio Presencial / Cidade Sede	Ampla Concorrência	PPI	PCD
01	Estância	31	08	01
02	Brejo Grande	31	08	01
03	Nossa Senhora da Glória	31	08	01
04	São Cristóvão	31	08	01
05	São Domingos	31	08	01
Total		200		

Fonte: Edital nº 006/2023 (UFS, 2023).

Apesar da oferta de 200 vagas distribuídas estrategicamente em diferentes polos presenciais do estado de Sergipe, o Curso de Especialização em Educação Ambiental não obteve preenchimento integral das vagas disponibilizadas. Esse dado, por si só, não deve ser interpretado, de forma apressada, como desinteresse ou desmobilização, mas sim como indicativo de contradições e obstáculos concretos enfrentados pelos/as professores/as da rede pública. Em um cenário de precarização das condições de trabalho docente, com jornadas extenuantes, múltiplos vínculos empregatícios e ausência de políticas de incentivo efetivo à formação continuada (Viegas, 2022; Vedovato; Monteiro, 2008; Webber; Vergani, 2010), o acesso a uma pós-graduação torna-se, muitas vezes, inviável — ainda que ofertado gratuitamente e com bons parâmetros de qualidade. Ao fim do processo seletivo (Quadro 5), seguindo os critérios acima explicitados, este foi o balanço final de vagas contempladas:

Quadro 5 – Vagas preenchidas por polo após o processo seletivo

Nº	Polo de Apoio Presencial / Cidade Sede	Ampla Concorrência	PPI	PCD
01	Estância	18	01	-
02	Brejo Grande	03	01	-
03	Nossa Senhora da Glória	09	-	-
04	São Cristóvão	31	06	01
05	São Domingos	04	02	01
Total		77		

Fonte: Edital nº 006/2023 (UFS, 2023).

A subocupação das vagas aponta, portanto, para um descompasso entre as políticas públicas de formação e as condições reais de existência dos/as educadores/as. Ainda que o curso represente uma ação concreta de fortalecimento da EA crítica, sua efetividade é limitada se não vier acompanhada de medidas estruturantes, como liberação de carga horária para estudo, apoio

logístico, reconhecimento institucional e valorização nas progressões funcionais. Assim, o esvaziamento parcial das turmas precisa ser compreendido como sintoma de um modelo de gestão educacional que, frequentemente, transfere à responsabilidade individual dos/as docentes aquilo que deveria ser garantido como direito coletivo.

3.2 CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

3.2.1 Análise dos documentos curriculares

Nesta subseção, realizamos a análise documental do PPC e dos planos de ensino dos módulos com o intuito de construir um panorama abrangente da proposta formativa do curso, permitindo identificar como os fundamentos teóricos, as metodologias de ensino e as concepções de EA se materializam nos documentos que orientam a prática docente. A partir dessa leitura crítica, buscamos compreender o grau de coerência entre os objetivos declarados e as estratégias pedagógicas adotadas, além de evidenciar o modo como a dimensão ambiental é concebida e integrada à formação continuada dos/as professores/as-cursistas. Tal análise, portanto, será fundamental para contextualizar as demais etapas empíricas da investigação. Na análise, como se observa no Quadro 6, foram consideradas as categorias *à priori*, definidas na seção metodológica deste trabalho, bem como foram consideradas as categorias emergentes. São elas: Concepções de EA; Compromisso ético-político da EA; Territorialidade e espaços educadores sustentáveis; Profissionalização docente; Formação continuada; Referenciais legais e políticos da Educação Ambiental; Práticas pedagógicas em EA; Referenciais teóricos da EA crítica e Desafios na Implementação Prática (emergente).

Quadro 6 – Análise do PPC do Curso de Especialização em Educação Ambiental da UFS.

Fragmento (Unidade de Análise)	Unidade de Significado	Categoria(s)
<p><i>“A Especialização em Educação Ambiental é um curso que aborda de forma polissistêmica... a inter e a transdisciplinaridade [...] identidade e territorialidade [...] mudanças ambientais globais [...] espaços educadores sustentáveis.”</i> (p. 2)</p>	<p>Concepção ampliada e integrada de Educação Ambiental, voltada à complexidade socioambiental e territorial.</p>	<p>Concepções de EA; Compromisso ético-político da EA; Territorialidade e espaços educadores sustentáveis</p>

<p><i>“A acumulação de capital e a globalização da economia [...] desencadearam a chamada crise ambiental.” (p. 2)</i></p>	<p>Crítica à racionalidade econômica e tecnocrática como geradora da crise socioambiental.</p>	<p>Concepções de EA</p>
<p><i>“Ações educativas que promovam [...] crítica à injustiça, à desigualdade, à exploração, ao racismo e à homofobia...” (p. 2)</i></p>	<p>Compromisso ético-político da EA com justiça social e combate às opressões.</p>	<p>Compromisso ético-político da EA</p>
<p><i>“Professores, técnicos e gestores necessitam de qualificação para [...] desencadear novos valores na sociedade.” (p. 2)</i></p>	<p>Papel formativo da EA na transformação social e na ressignificação de valores.</p>	<p>Profissionalização docente</p>
<p><i>“Propiciar formação continuada teórico-prática para professores [...] educadores líderes comunitários...” (p. 3)</i></p>	<p>Valorização da formação continuada como estratégia de fortalecimento docente.</p>	<p>Formação continuada</p>
<p><i>“Ensino semipresencial [...] atividades síncronas e assíncronas [...] AVA Moodle [...] tutores e orientadores.” (p. 4-5)</i></p>	<p>Arquitetura metodológica do curso baseada na interatividade e acompanhamento pedagógico.</p>	<p>Práticas pedagógicas em EA</p>
<p><i>“Artigo final oriundo de relatos de intervenção nas escolas de atuação dos discentes.” (p. 5)</i></p>	<p>Enlace entre teoria e prática: pesquisa-intervenção como estratégia formativa.</p>	<p>Práticas pedagógicas em EA</p>
<p><i>“Educação Ambiental, Sujeitos e Identidades [...] Políticas Públicas [...] Aprendizagem Ativa [...] Projetos de Intervenção [...] Artigo Científico.” (p. 7-8)</i></p>	<p>Estrutura modular com percurso formativo progressivo, integrando fundamentos, práticas e produção científica.</p>	<p>Práticas pedagógicas em EA</p>
<p><i>“Constituição Federal (art. 225, §1o, inciso VI); Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795 de 27/04/1999); Programa Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795 de 27/04/1999); Diretrizes Curriculares Nacionais para a</i></p>	<p>Alinhamento às normativas e diretrizes legais da EA no Brasil.</p>	<p>Referenciais legais e políticos da Educação Ambiental</p>

Educação Ambiental (Resolução CNE/Pleno nº 02/2012); Política Nacional do Meio Ambiente (Lei nº 6.938, de 31/08/1981).” (p. 3)		
“Estimular a constituição de grupos de pesquisa e de ação em educação ambiental.” (p. 4)	Incentivo à constituição de coletivos como sujeitos ecopolíticos.	Compromisso ético-político da EA
“[...] formação de educadores e gestores ambientais, que possam responder às demandas locais e regionais com vistas à formação de espaços educadores sustentáveis .” (p. 3)	Escola como locus de transformação socioambiental.	Territorialidade e espaços educadores sustentáveis

Fonte: Autoria própria (2025).

O PPC evidencia a intenção de contribuir com a qualificação dos/as profissionais da educação pública por meio de uma formação que articule fundamentos teóricos, prática pedagógica e pesquisa-intervenção. Essa proposta se alinha à concepção de profissionalização docente como um processo que vai além do domínio técnico, sendo compreendida como construção crítica da prática pedagógica, situada em contextos específicos e marcada por intencionalidades formativas (Almeida *et al.*, 2023). O destaque conferido à atuação em escolas públicas, ao desenvolvimento de projetos de intervenção e à produção de artigos científicos oriundos dessas experiências reforça a perspectiva de que a profissionalização ocorre no entrelaçamento entre saberes acadêmicos e saberes da experiência docente (Souza; Bridi, 2024; Santos *et al.*, 2018).

A concepção de formação continuada presente no PPC se alinha a uma proposta emancipatória e comprometida com a transformação social, conforme defendido por Freire (1996). O curso é voltado, prioritariamente, a professores/as da rede pública de educação básica, educadores/as populares e líderes comunitários, o que reforça seu compromisso com o fortalecimento de sujeitos/as coletivos/as e com a valorização dos saberes construídos na prática. Ao reconhecer a formação como processo inacabado, contínuo e situado, o curso dialoga com a noção de formação como práxis reflexiva e crítica, coadunando com as ideias de Borges e Richter (2021) e Silva (2017). Nesse sentido, Lima (2017, p, 132-133) afirma que

“Ser professor” então, nesse contexto, é tomar para si a responsabilidade e o compromisso ético e epistemológico de buscar a formação continuamente, para que isso lhe garanta, dentro de seu espaço de ação profissional, a congregação de valores

e condutas, viabilizadoras da construção social de seu trabalho, como sujeito dinâmico, crítico e reflexivo, que assume múltiplas identidades. Nesse percurso, sua carreira docente é delineada por diferentes momentos e experiências de interação e aprendizagem colaborativa, que repercutem diretamente na mudança social, que se espera advir da educação.

A estrutura modular, a organização semipresencial e a mediação por coordenadoras de módulo e tutores/as configuram um ambiente formativo que articula acompanhamento pedagógico e autonomia intelectual, em consonância com os princípios da autoformação e da profissionalidade docente (Mello, 2016; Loss; Silva, 2021). Segundo Amaral e Farias (2022), é fundamental ampliar o debate acadêmico acerca da autoformação, para que se compreenda, sobretudo, que esta não se reduz a uma prática de estudo solitária ou desarticulada do contexto formativo. Para as autoras, a autoformação representa uma renovação do pensamento pedagógico, ancorada na valorização do saber como instrumento propulsor do desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Desse modo, a autoformação emerge como possibilidade de dinamização dos processos formativos docentes, conferindo-lhes maior densidade e qualificação. Em última instância, trata-se de afirmar a autonomia do sujeito em seu percurso de constituição como educador/a crítico/a e reflexivo/a.

O curso adota uma concepção crítica de EA, ancorada na inter e transdisciplinaridade e na problematização dos conflitos socioambientais. Essa abordagem se inspira na perspectiva da EA Crítica, que compreende a educação como prática política voltada à transformação das relações sociedade-natureza, como propõem Loureiro (2004) e Layrargues e Lima (2011), Damiano, Vaz e Martins (2020) e Damasceno, Meireles e Delabrida (2022). A valorização da identidade, da territorialidade e o enfrentamento das contradições geradas pelo modelo de desenvolvimento capitalista, como postula Acselrad (2010), indicam um forte afastamento das perspectivas naturalizantes e homogeneizantes, ainda presentes em muitas propostas institucionais (Andrade, 2025; Silva; Modesto, 2025; Carvalho, 2004). A EA, nesse contexto, é entendida como dimensão política e pedagógica voltada à construção de novos paradigmas civilizatórios, em diálogo com os princípios da justiça ambiental e da ecologia política (Porto-Gonçalves, 2006). Para Toscan (2021, p. 163)

A EA transcende a ideia de que visa a criação de uma consciência ecológica, tendo em vista que, antes, é fundamental a consciência de justiça socioambiental. Portanto, é um processo dialético de desenvolvimento da consciência ecológica e política. É, antes de tudo, educação. É educar para a mudança, cultural e social.

As práticas pedagógicas previstas no PPC se estruturam a partir de metodologias ativas, ensino híbrido e protagonismo dos/as professores/as-cursistas, em consonância com as

propostas de aprendizagem significativa e centrada no estudante (Moran, 2018). A utilização do AVA, combinada com momentos presenciais, sinaliza uma aposta na flexibilidade e na autonomia, sem abrir mão do acompanhamento e da mediação docente. Em relação a utilização de espaços digitais, Moran, (2015, p. 10) postula que

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais.

Ainda, a centralidade conferida à produção de projetos de intervenção e à sistematização em forma de artigo científico apontam para uma concepção de prática como eixo articulador da formação, superando a lógica dicotômica entre teoria e prática (Freire, 1996). O incentivo à pesquisa-intervenção como método pedagógico confere densidade formativa ao curso e promove o diálogo com a realidade concreta das escolas. Para Pereira (2019), a pesquisa-intervenção se consolida como uma proposta que rompe com os modelos tradicionais de investigação, pois amplia as bases teóricas e metodológicas das abordagens participativas, por propor uma atuação que não se limita à observação ou descrição da realidade. Seu diferencial está justamente em promover uma intervenção direta, de caráter micropolítico, nos espaços onde a vida social se concretiza, tensionando estruturas e possibilitando transformações nas dinâmicas sociopolíticas vividas.

O PPC explicita o compromisso da EA com a transformação social e com a justiça ambiental. Esse compromisso é traduzido na defesa de ações educativas voltadas ao enfrentamento da desigualdade, da exploração e das múltiplas opressões, como pode ser observado através dos seguintes excertos:

Ações educativas que promovam iniciativas e **práticas de democracia, colaboração, solidariedade, cooperação, diálogo**, bem como a **crítica à injustiça, à desigualdade, à exploração, ao racismo e à homofobia** deve ser promovida pelo poder público mediante ações, projetos e propostas capazes de dar visibilidade à transição para a sustentabilidade em suas dimensões ambientais, econômicas, sociais e culturais (UFS, 2022, p. 2, grifos nossos).

[...] o curso proposto enfatiza a formação de educadores e gestores ambientais, que possam **responder às demandas locais e regionais** com vistas à **formação de espaços educadores sustentáveis**. Apresenta ferramentas teóricas para **a observação do território, dos contextos socioambientais, étnicos e culturais** e das **complexidades locais**. Inclui dados e reflexões sobre a potencialização dos programas federais disponíveis para a rede de educação básica que, articulados, podem promover a **organização de espaços educadores sustentáveis** (UFS, 2022, p. 3, grifos nossos).

As premissas elencadas estão em consonância com os princípios da EA Crítica proposta por Loureiro (2004; 2007) e Layrargues e Lima (2011). Tal posicionamento atribui à EA um papel contra-hegemônico, ao reafirmar que os problemas ambientais não podem ser compreendidos de forma dissociada das questões sociais, culturais e econômicas que os estruturam (Acseirad, 2010; Guimarães, 2004).

O PPC reconhece a importância dos territórios na conformação das práticas pedagógicas e na construção de saberes situados (Silva; Guimarães, 2015; Costa, 2011). Ao propor o desenvolvimento de projetos de intervenção nas escolas públicas em que os/as professores/as-cursistas atuam, o curso valoriza o território como lócus formativo e espaço de disputa simbólica e política. A ideia de transformar as escolas em espaços educadores sustentáveis extrapola a noção de espaço físico e remete à construção coletiva de culturas ecológicas, democráticas e emancipatórias, como apontam Sato (2002) e Nepomuceno e Guimarães (2016). Essa perspectiva articula o local e o global, o político e o pedagógico, em uma visão ampliada de educação e de sustentabilidade.

Por fim, a proposta formativa delineada no PPC está ancorada em importantes referenciais legais e políticos que estruturam a Educação Ambiental (EA) no Brasil. A Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) estabelece a EA como um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma articulada e interdisciplinar (Brasil, 1999). Essa política é reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), instituídas em 2012, que orientam a inserção transversal da EA nos currículos escolares, com foco na formação crítica e emancipatória dos/as sujeitos/as (Brasil, 2012). Além disso, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), em sua 6ª edição (2023), reafirma o papel da EA como instrumento de transformação social e construção de sociedades sustentáveis, convocando educadores/as e instituições a atuarem de forma integrada e comprometida com a justiça socioambiental. Tais marcos legais e políticos não apenas legitimam a presença da EA nos projetos pedagógicos, como também oferecem diretrizes para sua implementação efetiva, articulando princípios éticos, ecológicos e democráticos no campo educacional.

A partir de agora, apresentamos as análises referentes aos planos de ensino dos módulos da especialização. Como destacado no delineamento metodológico, todos os planos foram analisados, com exceção do último módulo (correspondente ao TCC) e do módulo III, pela indisponibilidade no AVA. Iniciamos a análise dos planos na ordem em que estão dispostos no

curso. Temos, abaixo (Quadro 7), o Módulo I, intitulado: ‘Educação Ambiental, Sujeitos e Identidades’.

Quadro 7 - Análise do Plano de Curso do Módulo I: Educação Ambiental, Sujeitos e Identidades.

Fragmento (Unidade de Análise)	Unidade de Significado	Categoria(s)
<i>“Discutir as concepções de Educação Ambiental, à luz da formação docente, numa perspectiva crítica, problematizadora, emancipatória e transversal.”</i>	Adoção de uma concepção crítica e formativa da EA vinculada à emancipação e à transversalidade.	Concepções de EA; Compromisso ético-político da EA
<i>“Refletir sobre a constituição do sujeito, da identidade e da diferença na sociedade capitalista e suas implicações para a prática educativa.”</i>	Articulação entre formação de identidade, crítica ao capitalismo e implicações para a prática pedagógica.	Compromisso ético-político da EA
<i>“Reconhecer a escola como espaço de vivência de saberes múltiplos e contraditórios, onde se articulam diferentes relações de poder e conhecimento.”</i>	Reconhecimento da escola como espaço complexo, conflitivo e formativo.	Territorialidade e espaços educadores sustentáveis
<i>“A disciplina se propõe a fomentar a construção de espaços educadores sustentáveis.”</i>	Enlace entre educação ambiental e transformação do espaço escolar.	Territorialidade e espaços educadores sustentáveis
<i>“Desenvolvimento de atividades síncronas e assíncronas, com leituras prévias e construção de textos em AVA.”</i>	Estrutura metodológica ativa, híbrida e centrada no protagonismo discente.	Práticas pedagógicas em EA
<i>“A avaliação será contínua e ocorrerá mediante a entrega de fichamentos, participação em fóruns e apresentação de seminário temático.”</i>	Avaliação processual, participativa e vinculada à produção de sentidos.	Práticas pedagógicas em EA
<i>“Leituras obrigatórias incluem autores como Guimarães, Loureiro, Reigota, Layrargues e Gadotti.”</i>	Fundamentação teórica em autores críticos da EA,	Concepções de EA; Referenciais teóricos da EA crítica.

	com forte densidade político-pedagógica.	
--	--	--

Fonte: Autoria própria (2025).

O Módulo I inaugura o percurso formativo da especialização ancorado em uma concepção crítica e política de EA, alinhada aos pressupostos da Educação Ambiental Crítica (EAC), conforme delineado por autores como Guimarães (2004; 2013), Loureiro (2007), Lima (2009), Silveira e Lorenzetti (2021), Nogueira (2023) e Lopes e Abílio (2021). Ao propor a discussão das diferentes concepções de EA em interface com a formação docente, o módulo assume uma perspectiva emancipatória, que ultrapassa a lógica da sensibilização ecológica e adentra o campo da práxis educativa - entendida como ação-reflexão transformadora, corroborando com as ideias de Freire (1996).

As práticas pedagógicas adotadas, como leitura de textos fundamentais, construção de seminários temáticos e participação ativa em fóruns de debate, estão em consonância com os princípios da formação continuada crítica, que valoriza o protagonismo dos/as professores/as-cursistas e a construção coletiva do conhecimento (Forster; Leite, 2014). Essa abordagem, como pontuam Agudo e Teixeira, (2020), rompe com modelos tecnicistas de formação e reconhece os/as professores/as como sujeitos/as históricos/as, portadores/as de saberes e experiências que devem ser mobilizados no processo formativo.

A avaliação contínua e qualitativa, vinculada à produção escrita e à interlocução nos espaços virtuais, reforça essa intencionalidade ao privilegiar a reflexão crítica, a autoria e o diálogo como elementos centrais da aprendizagem (Pereira; Sartori, 2020). Trata-se de uma avaliação formativa, que acompanha o percurso dos/as professores/as-cursistas e contribui para a ressignificação de suas respectivas práticas pedagógicas. Para Sampaio *et al.* (2008, p 9)

Avaliar não é e não pode ser um mero ato ou método utilizado para medir ou verificar a aprendizagem de alguém. Avaliar é estar atento às necessidades e condições de aprendizagem em prol daquilo que deveria ser o foco central da educação: a qualidade. Qualidade esta que [...] significa provocar sensíveis mudanças na realidade do educando, tornando-o um ser crítico, com auto-confiança e capaz de enfrentar e resolver problemas.

Destaca-se, ainda, o compromisso ético-político do módulo ao articular temas como identidade, diferença e relações de poder no contexto escolar. Ao reconhecer a escola como espaço de disputa simbólica e política (Santos *et al.*, 2025), o módulo convoca o/a educador/a a posicionar-se criticamente diante das contradições sociais e educacionais, em consonância

com os princípios da pedagogia crítica propostos por Giroux (2016), Fernandes (2016) e Freire (1996).

Nesse sentido, a proposta de fomentar espaços educadores sustentáveis não se restringe à dimensão socioambiental, mas envolve a construção de ambientes formativos que dialoguem com os desafios contemporâneos da educação pública brasileira. Essa concepção está alinhada ao Programa Nacional Escolas Sustentáveis, criado em 2010, que compreende os espaços educadores como lócus de transformação curricular, gestão democrática e reconfiguração do espaço físico, articulando as dimensões ambiental, social, cultural e política (Trajber; Sato, 2010; Oliveira; Marcomin, 2021).

Além disso, a consolidação de uma EA verdadeiramente crítica exige o respaldo de referenciais teóricos consistentes, que permitam compreender a complexidade das relações entre sociedade e natureza, bem como os conflitos socioambientais que delas emergem. Autores como Guimarães, Loureiro, Reigota e Layrargues têm contribuído significativamente para a construção epistemológica da EA Crítica e para a fundamentação de ações educativas transformadoras. A ausência de referenciais teóricos sólidos pode levar a práticas reducionistas, despolitizadas ou meramente técnicas, que não enfrentam as causas estruturais da crise ambiental, como afirmam Lima (2009) e Silva (2016). Assim, o investimento na formação teórica dos/as educadores/as ambientais é condição indispensável para que a EA se afirme como campo de resistência, emancipação e construção de novos paradigmas civilizatórios.

O Módulo II (Quadro 8), nomeado ‘Políticas Públicas de Educação Ambiental no Brasil’, aprofunda a dimensão político-institucional da EA ao propor o estudo crítico das principais políticas públicas voltadas à área no Brasil. Ao tratar da PNEA, do ProNEA e das conferências nacionais, o curso não apenas apresenta os marcos legais e normativos, mas os tensiona a partir de uma análise que incorpora o debate sobre os conflitos de interesse que permeiam a formulação e implementação dessas políticas. Nesse sentido, evidencia-se o compromisso com uma formação docente que vá além da simples aplicação de diretrizes, mas que compreenda os embates ideológicos que moldam o campo da EA institucionalizada.

Quadro 8 - Análise do Plano de Curso – Módulo II: Políticas Públicas de Educação Ambiental no Brasil.

Fragmento (Unidade de Análise)	Unidade de Significado	Categoria
---------------------------------------	-------------------------------	------------------

<p><i>“Estudo e análise crítica das principais políticas públicas de educação ambiental no Brasil: PNEA, ProNEA, Órgãos Gestores, Conferência Nacional de Meio Ambiente.”</i></p>	<p>Ênfase na compreensão crítica das políticas públicas nacionais de EA.</p>	<p>Referenciais legais e políticos da Educação Ambiental</p>
<p><i>“Identificar as diretrizes curriculares nacionais e sua implicação para o desenvolvimento da EA na escola.”</i></p>	<p>Articulação entre política educacional e prática pedagógica.</p>	<p>Referenciais legais e políticos da Educação Ambiental</p>
<p><i>“Problematizar os desafios e as potencialidades da inserção da EA nos sistemas de ensino.”</i></p>	<p>Reflexão sobre os limites institucionais da EA e seus tensionamentos no cotidiano escolar.</p>	<p>Práticas pedagógicas em EA</p>
<p><i>“Compreender a EA como direito humano e como política pública de Estado.”</i></p>	<p>Reconhecimento da EA como campo político e jurídico, vinculado à justiça socioambiental.</p>	<p>Compromisso ético-político da EA</p>
<p><i>“Refletir sobre os conflitos de interesses econômicos, políticos e ideológicos no contexto da formulação e implementação de políticas públicas.”</i></p>	<p>Crítica ao processo de captura institucional da EA e à atuação de forças antagônicas no campo político.</p>	<p>Concepções de EA; Compromisso ético-político da EA</p>
<p><i>“A disciplina será desenvolvida com base em estudos de caso, pesquisa bibliográfica e debates temáticos.”</i></p>	<p>Metodologia ativa, crítica e contextualizada.</p>	<p>Práticas pedagógicas em EA</p>
<p><i>“As avaliações serão baseadas em atividades discursivas e em um seminário temático coletivo.”</i></p>	<p>Avaliação centrada na argumentação, no diálogo e na produção coletiva.</p>	<p>Práticas pedagógicas em EA</p>

Fonte: Autoria própria (2025).

Em adição, o módulo aprofunda a dimensão político-institucional da EA ao propor o estudo crítico das principais políticas públicas voltadas à área no Brasil. Ao abordar a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), bem como as Conferências Nacionais de Meio Ambiente, o curso não se limita à

apresentação normativa, mas promove uma análise crítica que evidencia os conflitos de interesse, as disputas ideológicas e os limites estruturais que permeiam a formulação e implementação dessas políticas.

Essa abordagem está em consonância com os trabalhos de Sorrentino *et al.* (2005), Santos *et al.* (2025) e Claro e Pereira (2024), que defendem que a EA institucionalizada deve ser compreendida como um campo de disputa, onde diferentes projetos de sociedade se confrontam. O módulo, ao tensionar os marcos legais, contribui para uma formação docente que vá além da aplicação normativa e se comprometa com a leitura crítica das políticas públicas, como propõem Jacobi (2003) e Oliveira e Carvalho (2012).

A prática pedagógica proposta centrada em estudos de caso, leitura de textos legais, pesquisa bibliográfica e debates sinaliza o uso de metodologias ativas e críticas, que desafiam os/as professores/as-cursistas a situar as políticas públicas em contextos concretos. Essa proposta dialoga com os estudos de Linhares e Reis (2008) e Esteves (2021), que mostram como o uso do estudo de caso em cursos de formação contribui para o desenvolvimento da autonomia docente e da capacidade de análise crítica das políticas educacionais.

Ao vincular as diretrizes da EA às práticas escolares, o módulo contribui para a profissionalização docente, ao instigar o/a professor/a a operar entre o que é prescrito e o que é possível realizar nas condições concretas de sua escola (Gatti, 2008; Pauli; Silva, 2023; Lomba; Schuchter, 2023). Essa tensão entre norma e realidade é fundamental para que a EA não se torne um discurso vazio, mas uma prática situada e transformadora.

Ademais, ao afirmar que a EA deve ser compreendida como um direito humano e como política de Estado, o módulo assume uma postura ética e política alinhada à justiça socioambiental. Essa perspectiva é defendida por autores como Madeira, Madeira, Madeira (2013) e Lelis e Eying (2020), que articulam a EA aos Direitos Humanos, à cidadania ambiental e à democracia participativa. A EA, nesse sentido, não pode estar subordinada a interesses tecnocráticos ou setoriais, mas deve integrar um projeto de sociedade baseado na equidade, na diversidade e na sustentabilidade (Nepomuceno; Guimarães, 2016; Leff, 2002).

Já o módulo IV (Quadro 9), intitulado ‘Aprendizagem Ativa na Educação Ambiental’, evidencia a dimensão metodológica da EA ao incorporar práticas de aprendizagem ativa, colaborativa e situada, em consonância com os princípios da pedagogia crítica (Freire, 1996; Giroux, 2016). Ao propor estratégias como sala de aula invertida, gamificação, aprendizagem baseada em projetos (ABP) e o uso de tecnologias digitais, o módulo desloca o foco da transmissão de conteúdos para a construção compartilhada de conhecimentos, promovendo o

protagonismo dos/as cursistas e a articulação entre teoria e prática (Moran, 2018; Santos *et al.*, 2024).

Quadro 9 - Análise do Plano de Curso – Módulo IV: Aprendizagem Ativa na Educação Ambiental.

Fragmento (Unidade de Análise)	Unidade de Significado	Categoria(s)
<i>“Este módulo visa desenvolver estratégias metodológicas pautadas na aprendizagem ativa, contextualizada e crítica.”</i>	Centralidade da prática pedagógica crítica, situada e participativa.	Concepções de EA; Profissionalização docente; Formação continuada; Práticas pedagógicas em EA
<i>“Propiciar vivências pedagógicas que valorizem a escuta, o diálogo e a mediação coletiva.”</i>	Valorização do processo comunicativo e da construção coletiva de conhecimento.	Práticas pedagógicas em EA
<i>“Explorar metodologias como sala de aula invertida, metodologias ativas, aprendizagem baseada em projetos e jogos educativos.”</i>	Enfoque metodológico diversificado, voltado ao engajamento e à participação ativa.	Profissionalização docente; Formação continuada
<i>“Fomentar a articulação entre os saberes da EA e os contextos educacionais dos cursistas.”</i>	Relação entre conhecimento ambiental e realidade escolar concreta.	Territorialidade e espaços educadores sustentáveis; Compromisso ético-político da EA
<i>“Utilização de ferramentas colaborativas e tecnológicas.”</i>	Integração crítica de tecnologias digitais no processo formativo.	Formação continuada; Profissionalização docente
<i>“Avaliação centrada no processo, com entrega de portfólio, autoavaliação e mediação coletiva.”</i>	Avaliação processual e autorreflexiva, com foco no percurso formativo.	Práticas pedagógicas em EA

Fonte: Autoria própria (2025).

A proposta metodológica está profundamente conectada à realidade dos/as professores/as-cursistas, ao valorizar o contexto educacional em que atuam e ao propor atividades que favorecem o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência

(Santos *et al.*, 2018). Essa abordagem está alinhada à concepção de formação continuada crítica, que reconhece o/a professor/a como sujeito histórico e reflexivo, capaz de ressignificar sua prática a partir da escuta, da problematização e da ação transformadora (Imbernón, 2010; Santos; Spagnolo; Stobaus, 2018).

As práticas avaliativas propostas, como o portfólio reflexivo, a autoavaliação e a mediação coletiva indicam uma aposta em processos formativos que promovem a autonomia, a autorregulação e o pensamento crítico (Cotta; Costa, 2016; Rosa; Ghiggi; Mota, 2021). Trata-se de uma avaliação formativa e dialógica, que acompanha os percursos dos/as cursistas, valoriza a metacognição e transforma o ato de avaliar em um momento de aprendizagem e emancipação (Pacheco; Pimenta; Silva Neto, 2017; Cruz, 2008).

Embora o compromisso ético-político do módulo não esteja explicitado em termos diretamente políticos, ele se manifesta na valorização da escuta, da mediação e da construção coletiva, práticas que se contrapõem à lógica vertical e autoritária da pedagogia bancária, coincidindo com as ideias de Freire (1996). Ao promover o diálogo crítico, a participação ativa e a escuta atenta, o módulo tende a contribuir para a transformação da cultura pedagógica nas escolas públicas, fortalecendo uma educação ambiental comprometida com a justiça social e a democracia (Nascimento; Silva, 2019).

Por último, o módulo V (Quadro 10), denominado ‘Aprendizagem Ativa na Educação Ambiental’ se configura como o ápice do percurso formativo do curso, ao integrar e ressignificar os saberes construídos nos módulos anteriores por meio de uma abordagem investigativa e interventiva situada. A adoção da pesquisa-intervenção como eixo metodológico não apenas dialoga com os pressupostos da EA crítica e transformadora, mas também os concretiza, ao possibilitar que os/as professores/as-cursistas atuem como sujeitos históricos que investigam e transformam a realidade escolar em que estão inseridos/as.

Quadro 10 - Análise do Plano de Curso – Módulo V: Projetos de Pesquisa-Intervenção e Seminários Temáticos.

Fragmento (Unidade de Análise)	Unidade de Significado	Categoria(s)
<p><i>“Tem por objetivo consolidar a prática investigativa através do desenvolvimento de Projetos de Pesquisa-Intervenção.”</i></p>	<p>Centralidade da pesquisa-intervenção como estratégia formativa e prática.</p>	<p>Práticas pedagógicas em EA</p>

<p><i>“As intervenções deverão ocorrer nas instituições de ensino onde atuam os/as cursistas.”</i></p>	<p>Valorização do território escolar como espaço formativo e de ação transformadora.</p>	<p>Territorialidade e espaços educadores sustentáveis</p>
<p><i>“Favorecer a articulação entre teoria, prática e práxis educativa.”</i></p>	<p>Superação da dicotomia teoria/prática pela mediação da práxis.</p>	<p>Formação continuada; Profissionalização docente</p>
<p><i>“O módulo prevê a realização de seminários temáticos como espaço de socialização das experiências formativas.”</i></p>	<p>A socialização da experiência como dimensão pedagógica e política.</p>	<p>Práticas pedagógicas em EA</p>
<p><i>“Será exigido artigo científico resultante da pesquisa-intervenção como componente obrigatório.”</i></p>	<p>Produção científica vinculada à prática docente e à intervenção concreta.</p>	<p>Práticas pedagógicas em EA</p>

Fonte: Autoria própria (2025).

A exigência de que as intervenções ocorram nas instituições de ensino onde os/as professores/as-cursistas atuam reforça o compromisso com a territorialidade e com a valorização da escola pública como espaço de produção de sentidos, de escuta ativa e de enfrentamento de conflitos. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser concebida como mero *locus* de aplicação de metodologias e passa a ser reconhecida como território simbólico e político, onde se constroem identidades, se tensionam práticas e se (re)significam saberes.

A pesquisa-intervenção, nesse contexto, transcende sua função instrumental e assume um caráter ético-político, ao promover deslocamentos nas práticas pedagógicas cristalizadas e ao fomentar a emergência de novas racionalidades educativas. Trata-se de um movimento dialético entre teoria e prática que se realiza na práxis, entendida como ação-reflexão transformadora, conforme os aportes de Paulo Freire.

Os seminários temáticos, por sua vez, cumprem um papel formativo estratégico ao promoverem a socialização crítica das experiências vivenciadas. Funcionam como espaços de elaboração coletiva, de construção dialógica do conhecimento e de ampliação das compreensões sobre a prática docente e a EA. Ao articular diferentes vozes e olhares, esses seminários potencializam a construção de uma racionalidade pedagógica crítica, ancorada na escuta, na problematização e na colaboração.

A orientação individualizada e a tutoria ativa ao longo do módulo asseguram o acompanhamento qualificado do processo formativo, oferecendo suporte reflexivo e metodológico diante da complexidade inerente à pesquisa-intervenção. Esse acompanhamento contribui para a consolidação de uma postura investigativa e autorreflexiva por parte dos/as professores/as-cursistas, condição essencial para a profissionalização docente, como descrevem Alves, Oliveira e Melo (2022) ao refletirem sobre a importância da autonomia no processo educativo.

A obrigatoriedade da produção de um artigo científico final representa não apenas um exercício de sistematização da experiência, mas também um gesto de afirmação do/a educador/a como sujeito produtor de conhecimento situado. Ao valorizar a escrita acadêmica como prática de autoria e de visibilidade das práticas educativas, o curso contribui para a inserção dos/as professores/as-cursistas no campo da EA como intelectuais orgânicos/as, comprometidos/as com a transformação social e socioambiental.

Sumariamente, o Módulo V articula teoria, prática e práxis de forma indissociável, operando como um catalisador das dimensões éticas, políticas e pedagógicas que sustentam a proposta formativa do curso. Ao promover a imersão crítica na realidade escolar e a produção coletiva de saberes, o módulo reafirma a EA como campo de luta, de resistência e de reinvenção da docência.

Ao traçarmos um balanço geral sobre os documentos analisados, podemos evidenciar o compromisso do curso com uma formação docente crítica, situada e emancipatória. Ao longo dos módulos, identificam-se diretrizes teórico-metodológicas que reforçam a compreensão da EA não como mero componente curricular, mas como um campo de disputas políticas e epistemológicas, cuja centralidade reside na formação de sujeitos/as capazes de intervir com ética, consciência e intencionalidade na realidade socioambiental.

A valorização da práxis pedagógica, da pesquisa-intervenção, da territorialidade e da produção de conhecimento situado emerge como eixo estruturante da proposta formativa. O curso articula teoria e prática de maneira indissociável, promovendo o protagonismo docente e incentivando a ressignificação das práticas educativas no contexto da escola pública. Os módulos evidenciam, ainda, uma abordagem metodológica alinhada às pedagogias ativas, ao uso de tecnologias digitais e à construção coletiva de saberes — aspectos que contribuem para a construção de uma cultura pedagógica mais democrática, reflexiva e sensível às realidades locais.

Além disso, nota-se a ancoragem da proposta nos referenciais legais e políticos da EA, como a PNEA, o ProNEA e as Diretrizes Curriculares Nacionais, tensionados a partir de uma

leitura crítica que reconhece os limites e as potências das políticas públicas em curso. A presença de referenciais teóricos consistentes e de práticas avaliativas formativas reforça o caráter ético-político da formação, ao colocar em evidência a inseparabilidade entre o educar e o transformar.

Em síntese, a partir da nossa análise, e considerando os recortes aqui delimitados, o curso se constitui como um espaço formativo contra-hegemônico, comprometido com os princípios da justiça socioambiental, da valorização dos saberes docentes e da transformação da escola pública em espaço educador sustentável. Trata-se, portanto, de uma proposta que não apenas forma professores/as, mas fortalece sujeitos e coletivos capazes de pensar e praticar outras formas de existência mais justas, solidárias e ecológicas.

3.2.2 Análise das entrevistas com as coordenadoras de módulo

Esta subseção analisa as entrevistas realizadas com as coordenadoras de módulo, examinando como as intencionalidades pedagógicas do curso se materializaram na prática docente. Para uma abordagem sistemática, a análise estrutura-se a partir das sete perguntas do roteiro de entrevista, que permitem explorar: (1) na primeira pergunta, as bases teóricas que fundamentam o curso, investigando como as concepções de EA das coordenadoras de módulo - sejam críticas, pragmáticas ou conservadoras - se traduzem concretamente nas metodologias de ensino adotadas.; (2) na segunda, os instrumentos metodológicos utilizados e, principalmente, sua capacidade de capturar as transformações reais na prática profissional dos/as professores/as-cursistas; (3) na terceira, as intencionalidades pedagógicas no processo formativo, mostrando quais saberes as coordenadoras priorizam em seus módulos e como estas escolhas dialogam com as demandas da EA crítica.; (4) na quarta, os principais pontos de tensão e as potencialidades não exploradas no atual desenho do curso; (5) na quinta, como o curso responde às necessidades de formação continuada, considerando especialmente a articulação teoria-prática e a contextualização; (6) na sexta, as avaliações sobre os resultados alcançados; e (7) na sétima, os desafios na execução dos módulos, oferecendo insights valiosos para o aprimoramento do curso. Essa organização possibilita identificar como os princípios da EA foram operacionalizados, quais mediações foram priorizadas e como as escolhas pedagógicas refletiram os objetivos do curso, revelando tanto convergências quanto dissonâncias entre o projeto curricular e sua implementação concreta.

Iniciando, assim, a análise das entrevistas com as coordenadoras de módulo, a partir da primeira pergunta do roteiro (Quadro 11), buscamos apreender como estas concebem a EA e

de que maneira essa concepção se reflete nas metodologias adotadas no curso. Essa análise é fundamental para compreender os alicerces teórico-práticos que orientaram a formação, pois revela não apenas o entendimento das coordenadoras sobre o campo da EA, mas também como essas perspectivas se materializaram em escolhas pedagógicas eficazes. Ao examinar as respostas, atentamo-nos especialmente às congruências ou dissonâncias entre as concepções declaradas (críticas, transformadoras ou conservadoras) e suas traduções metodológicas, considerando o potencial dessas abordagens para fomentar uma prática docente reflexiva e comprometida com a sustentabilidade socioambiental.

Quadro 11 – Pergunta 1: Como você descreveria sua concepção de Educação Ambiental? Como isso se reflete nas metodologias utilizadas no curso?

Coordenadora de módulo	Fragmento (Unidade de Análise)	Unidade de Significado	Categoria(s)
CM1	<i>"A vertente crítica é a que mais faz sentido academicamente... mas muitas vezes eu ainda me vejo pensando: 'Nossa, ainda é pragmática!'... metodologias ativas buscam problematizar a realidade e buscar soluções."</i>	Concepção crítica da EA com autocrítica sobre práticas ainda pragmáticas; uso de metodologias ativas.	Concepções de EA; Práticas pedagógicas em EA; Referenciais teóricos da EA crítica.
CM2	<i>"Acredito numa educação ambiental transformadora (baseada nos princípios de Paulo Freire), mas o sistema educacional e o formato EAD limitam sua implementação... as pessoas correm muito, falta tempo para reflexão."</i>	EA transformadora freiriana, mas com limitações estruturais (EAD, tempo).	Concepções de EA; Referenciais teóricos da EA crítica; Desafios na Implementação Prática (emergente).
CM3	<i>"EA crítica e emancipatória, centrada na participação... trouxe ferramentas como diagnósticos e 'árvore dos sonhos' para empoderar cursistas."</i>	EA participativa como empoderamento; uso de ferramentas dialógicas.	Concepções de EA; Práticas pedagógicas em EA; Territorialidade e espaços educadores sustentáveis.
CM4	<i>"EA crítica como processo político de questionar padrões... sempre trazendo o</i>	EA como prática política e protagonismo discente; rejeição	Concepções de EA; Compromisso ético-político da EA;

	<i>protagonismo dos alunos, sem respostas únicas."</i>	de abordagens dogmáticas.	Referenciais teóricos da EA crítica.
CM5	<i>"EA crítica e emancipatória, com base em Layrargues e Freire... ações focadas em problemas socioambientais locais/globais e formação cidadã."</i>	Articulação entre teoria crítica e ação prática; enfoque em justiça socioambiental.	Concepções de EA; Referenciais legais e políticos da EA; Referenciais teóricos da EA crítica.

Fonte: Autoria própria (2025).

O quadro evidencia que as coordenadoras de módulo do curso de especialização compartilham uma concepção crítica e emancipatória da EA, alinhada aos referenciais de Layrargues (2012), Dal Bó e Munari (2018) e Loureiro (2004), que defendem a EA como instrumento de transformação social, superando visões naturalistas ou conservadoras. Essa perspectiva reflete-se nas metodologias adotadas no curso, como fóruns participativos, planos de ação contextualizados e ferramentas dialógicas que buscam empoderar os/as professores/as-cursistas e problematizar realidades socioambientais (Tozoni-Reis, 2008).

No entanto, há uma tensão entre teoria e prática destacada pelas coordenadoras. As CM1 e CM2, por exemplo, reconhecem que, embora defendam uma EA crítica, ainda enfrentam resquícios de abordagens pragmáticas ou conservadoras devido a limitações estruturais, como o formato de ensino a distância (EAD), a falta de tempo para reflexão e a pressão por resultados imediatos. Essa dissonância corrobora com o estudo de Silveira (2024), que alerta para o risco de a EA crítica ser diluída em modelos educacionais burocráticos, distanciando-se de seu potencial transformador.

Outro ponto relevante é o protagonismo discente, apontado pelas CM3 e CM4, que reforçam a ideia de Freire (2005) da educação como ato político, em que os/as sujeitos/as são coautores/as do processo. Essa abordagem dialoga com a noção de espaços educadores sustentáveis, nos quais a escola se torna *locus* de intervenção participativa (Gomes; Silveira, 2016; Siqueira; Zanon, 2019). Contudo, CM2 e CM5 apontam a dificuldade de efetivar essa participação em ambientes virtuais, o que sugere a necessidade de repensar estratégias de engajamento no ensino a distância.

Embora o ensino a distância amplie o acesso à educação, ele não assegura a participação efetiva dos/as estudantes. A ausência de contato presencial pode reduzir a construção coletiva do conhecimento e enfraquecer o protagonismo discente, já que a interação mediada por telas tende a ser mais restrita e menos espontânea. Gomes (2013) aponta que o EAD pode reforçar o

individualismo e limitar consideravelmente o contato pessoal, considerado imprescindível à educação. A problemática apresentada dificulta, portanto, práticas pedagógicas participativas e dialógicas.

Um outro desafio refere-se às desigualdades tecnológicas. Quando falamos sobre o EAD, é necessário mencionar que nem todos/as os/as estudantes dispõem de infraestrutura adequada - como acesso estável à internet, equipamentos de qualidade e ambientes favoráveis ao estudo. Essas limitações impactam diretamente na participação, pois o engajamento de cada sujeito/a fica condicionado às condições materiais de cada um. A literatura mostra que, apesar de promover autonomia, o EAD exige recursos que nem sempre estão disponíveis, o que pode acentuar desigualdades educacionais (Quiroga, 2022).

Além das questões estruturais, há desafios ligados à motivação e ao engajamento, pois em ambientes virtuais, os/as estudantes tendem a enfrentar distrações constantes que competem com as atividades acadêmicas. Isso exige estratégias pedagógicas inovadoras associadas aos ambientes virtuais de aprendizagem para manter o interesse e a participação ativa. Pesquisas como a de Rodrigues e Lemos (2019) e Gomes *et al.* (2024) destacam que o engajamento digital depende de comunicação clara, atividades interativas e acompanhamento individualizado, sem os quais a participação efetiva tende a ser comprometida.

Por fim, a categoria emergente "Desafios na Implementação Prática" revela um paradoxo: mesmo com um currículo bem estruturado e intencionalidades pedagógicas claras (como a formação cidadã crítica), fatores externos como a desvalorização da formação continuada e a carga horária exaustiva dos/as professores/as-cursistas limitam a consolidação da EA crítica. Isso reforça a urgência de outras políticas públicas que reconheçam a EA como eixo estratégico, como a Lei nº 9.795/1999, garantindo condições materiais e temporais para sua efetivação.

A questão de nº 2 (Quadro 12) explora como os instrumentos avaliativos do curso foram concebidos para capturar as transformações na prática docente. A análise focaliza na natureza dos métodos utilizados (quantitativos/qualitativos/formativos); em sua relação com os objetivos de desenvolvimento profissional; e nas evidências de que essas estratégias conseguem aferir mudanças concretas na atuação dos/as professores/as-cursistas. Uma atenção particular é dada à uma possível dissonância entre avaliação da aprendizagem e avaliação do impacto na prática profissional.

Quadro 12 – Pergunta 2: Quais métodos avaliativos são empregados no curso de especialização? Você acredita que esses métodos são eficazes para medir o desenvolvimento profissional dos discentes?

Coordenadora de módulo	Fragmento (Unidade de Análise)	Unidade de Significado	Categoria(s)
CM1	<i>"Avaliação diagnóstica inicial, fóruns semanais, Padlet colaborativo e plano de aula com metodologias ativas... Autoavaliação final para ajustes futuros."</i>	Avaliação processual e diversificada, com foco na participação e aplicação prática.	Práticas pedagógicas em EA; Formação continuada.
CM2	<i>"Atividades quinzenais, seminários presenciais e autoavaliação... Muitos alunos não sabiam elaborar planos de aula, o que gerou surpresa."</i>	Dificuldade em alinhar expectativas; avaliação mista (presencial e autoavaliação) com lacunas na formação básica.	Práticas pedagógicas em EA; Profissionalização docente.
CM3	<i>"Fóruns, documentos coletivos (Google Docs), e entrega de leituras... Avaliação processual, não conteudista, focada na construção ao longo do percurso."</i>	Ênfase na colaboração e processo, não em resultados quantitativos.	Práticas pedagógicas em EA; Referenciais teóricos da EA crítica.
CM4	<i>"Seminários presenciais e por vídeo, atividades quinzenais... Vinculação da presença à nota para garantir participação."</i>	Estratégias para engajamento em EAD, mas com desafios de profundidade.	Práticas pedagógicas em EA; Desafios na Implementação Prática (emergente).
CM5	<i>"Atividades dissertativas, linha do tempo, análise de casos e plano de ação... Sequência para aprofundamento teórico-prático."</i>	Avaliação progressiva, articulando teoria e prática em contextos reais.	Práticas pedagógicas em EA; Territorialidade e espaços educadores sustentáveis.

Fonte: Autoria própria (2025).

As análises das respostas das coordenadoras de módulo revelam uma coerência entre os métodos avaliativos adotados no curso e os princípios da EA crítica. A predominância de instrumentos como fóruns participativos, documentos colaborativos, seminários e planos de

ação demonstra uma clara opção por avaliações formativas, que acompanham o processo de aprendizagem de forma contínua e dialogada. Essa abordagem também se alinha com a perspectiva freireana de educação, onde a avaliação deixa de ser um momento final de mensuração para se tornar parte integrante do processo educativo, servindo como ferramenta de reflexão e transformação da prática pedagógica (Freire, 2005).

Os depoimentos destacam especialmente o valor dado à participação ativa dos/as professores/as-cursistas, evidenciado no uso de estratégias como o *Padlet* colaborativo (CM1) e documentos coletivos no *Google Docs* (CM3). Essas práticas refletem a concepção de que a aprendizagem em EA deve ser construída coletivamente, através do diálogo e da troca de experiências (Luca; Andrade; Sorrentino, 2012; Rossini; Cenci, 2020). A avaliação processual, mencionada por CM3 como "*não conteudista*", reforça essa visão, privilegiando a construção do conhecimento ao longo do percurso formativo em detrimento de uma abordagem focada em resultados quantitativos.

No entanto, a análise também revela tensões significativas entre as intenções pedagógicas e a realidade prática. CM2 e CM4 apontam desafios concretos na implementação desses métodos que vão desde a surpreendente dificuldade de alguns cursistas em elaborar planos de aula simples até a necessidade de vincular notas à participação para garantir o engajamento. Esses relatos sugerem uma lacuna na formação inicial docente, que parece não preparar adequadamente os/as professores/as para uma atuação mais autônoma e crítica.

A articulação entre teoria e prática, presente nas avaliações por meio de planos de ação (CM1) e estudos de caso (CM5), mostra-se como um ponto forte da proposta pedagógica do curso. Essa abordagem, que vincula diretamente os conteúdos estudados com a realidade profissional dos/as cursistas, é essencial para uma formação continuada crítica, como pontua Gadotti (2016). No entanto, os relatos também revelam os limites impostos pelo formato EAD, com a CM4 destacando as dificuldades em aprofundar debates no ambiente virtual e a CM2 criticando a superficialidade das interações nesse modelo. Essas limitações problematizam a eficácia dos métodos em cursos não presenciais e apontam para a necessidade de se repensar estratégias de engajamento, como sugerido pela CM1 ao propor mais encontros síncronos.

Nos chama atenção a relativa subutilização da autoavaliação como instrumento pedagógico, mencionada apenas por CM1 e CM2. Essa ferramenta, como argumenta o pesquisador Silva, Bordin e Fávero (2019) e Leite, Verhine e Dantas (2020), quando bem empregada, poderia potencializar a autonomia dos cursistas e fortalecer ainda mais a perspectiva crítica da formação. A ausência de relatos mais consistentes sobre seu uso sugere uma oportunidade pouco aproveitada de aprofundar o processo formativo.

Em síntese, os métodos avaliativos empregados no curso demonstram uma clara intencionalidade pedagógica alinhada com os princípios da EA crítica, privilegiando a participação, a colaboração e a articulação entre teoria e prática. No entanto, como alertam as próprias coordenadoras de módulo, a eficácia plena desses métodos esbarra em desafios estruturais que vão desde as lacunas na formação inicial docente até as limitações impostas pelo EAD. Essas tensões revelam que, embora o curso apresente uma proposta avaliativa inovadora e coerente com seus objetivos, sua implementação plena exigiria não apenas ajustes metodológicos, mas também mudanças mais amplas no sistema de formação docente e nas condições oferecidas para a educação continuada.

Em relação a pergunta de nº 3 (Quadro 13), buscamos decodificar o núcleo formativo que as coordenadoras de módulo pretenderam imprimir em seus módulos. A análise estruturou-se em três eixos: identificação dos objetivos declarados (teóricos/práticos/transformadores); coerência com as demandas da EA crítica; e estratégias didáticas eleitas para materializar essas intenções. Destacamos aqui o potencial (ou limitação) dessas escolhas para fomentar uma práxis docente engajada.

Quadro 13 – Pergunta 3: Quais são as principais intencionalidades pedagógicas que você busca atingir através do módulo que coordena??"

Coordenadora de módulo	Fragmento (Unidade de Análise)	Unidade de Significado	Categoria(s)
CM1	<i>"Estimular pensamento crítico, mostrar metodologias ativas como ferramentas para protagonismo discente e integrar teoria-prática através do Arco de Maguerez. [...]. Queria que entendessem que a teoria deve ser articulada com a prática, por isso dediquei tempo à construção de planos de aula contextualizados."</i>	Formação crítica com foco na aplicação prática; uso de metodologias ativas como ponte entre teoria e realidade.	Práticas pedagógicas em EA; Formação continuada; Referenciais teóricos da EA crítica.
CM2	<i>"Minha intenção era que praticassem o que aprenderam. Os encontros presenciais poderiam ser visitas a estações de reciclagem ou matas"</i>	Ênfase na experiência prática direta, frustrada pelas limitações do formato a distância.	Territorialidade e espaços educadores sustentáveis; Desafios na Implementação

	<i>ciliares... Queria uma educação 'mão na massa', mas o EAD limitou isso."</i>		Prática (emergente).
CM3	<i>"A EA precisa ser participativa. Trouxe ferramentas para ocupar espaços nas escolas, como o movimento 'Com-Vida'. Queria que vissem a escola como território de transformação, não só de transmissão de conteúdo."</i>	Empoderamento dos cursistas para intervenção nos espaços escolares; educação ambiental como ação política.	Compromisso ético-político da EA; Territorialidade.
CM4	<i>"Era fazer com que entendessem o que é um projeto de intervenção em EA. Muitos chegavam sem essa base... Queria que saíssem do módulo preparados para o TCC, vendo a EA como ação concreta, não só teórica."</i>	Superação da dissociação entre teoria e prática; formação para a intervenção socioambiental.	Profissionalização docente; Práticas pedagógicas em EA.
CM5	<i>"O módulo visou fornecer bases teóricas e legais para a atuação em EA. Objetivava formar sujeitos ecológicos capazes de analisar problemas globais e locais e propor planos de ação realistas."</i>	Articulação entre fundamentos teóricos e ação contextualizada; formação de agentes transformadores.	Referenciais legais e políticos da EA; Concepções de EA

Fonte: Autoria própria (2025).

As intencionalidades pedagógicas declaradas pelas coordenadoras de módulo revelam um forte alinhamento com os princípios da EA crítica, embora com ênfases distintas. CM1, CM3 e CM5 destacam a formação de pensamento crítico como eixo central, mas com estratégias complementares. Enquanto CM1 prioriza metodologias ativas como o *Arco de Maguerez* para ligar teoria e prática, CM3 enfatiza a ocupação dos espaços escolares como ato político, citando projetos como o "Com-Vida"¹¹. Essa abordagem ecoa a concepção de Sauv 

¹¹ A Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida) foi criada em 2004, a partir de uma proposta elaborada por jovens participantes da Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), realizada no ano anterior pelos Ministérios da Educa o e do Meio Ambiente. Seu propósito era assegurar a continuidade das discussões e práticas de educa o ambiental nas escolas, incentivando a comunidade escolar a desenvolver projetos voltados para a sustentabilidade e o bem-estar em seus espaços locais (MEC, 2005).

(2005) sobre EA como "projeto de sociedade", onde a escola se torna um território de experimentação democrática. Já CM5 vincula explicitamente a formação teórica à capacidade de análise e intervenção em problemas reais, reforçando a ideia de "*sujeito ecopolítico*" proposta por Layrargues (2012), que articula conhecimento científico e compromisso ético.

Um contraponto importante surge na fala da CM2, que critica as limitações do formato EAD para alcançar suas intenções pedagógicas: "*Queria uma educação 'mão na massa' [...] mas o EAD limitou isso*". Essa frustração explicita uma tensão entre as aspirações da EA crítica e as condições materiais de implementação, tema recorrente na literatura sobre formação docente (Carvalho; Toniol, 2012). A sugestão de substituir encontros presenciais por visitas técnicas revela uma concepção de aprendizagem baseada na experiência direta com o território, como as apresentadas por Chaves *et al.* (2019), Araujo e Quaresma (2015) e Cruz *et al.* (2022), mas que esbarra na inflexibilidade dos modelos de educação a distância.

CM4 introduz uma dimensão pragmática ao focar na preparação para o TCC como meta pedagógica. Seu relato sobre a dificuldade dos cursistas em compreender projetos de intervenção – onde afirma que "*Muitos chegavam sem essa base*" - aponta para uma lacuna na formação inicial de professores/as. Essa preocupação com a aplicabilidade do conhecimento é compartilhada por CM1, que dedicou tempo à elaboração de planos de aula, e por CM5, que propôs a análise de casos concretos. Juntas, essas vozes sugerem que a eficácia da EA crítica depende de sua capacidade de oferecer instrumentos concretos para a ação pedagógica, não apenas reflexões teóricas.

Apesar das diferenças de abordagem, todas as coordenadoras de módulo convergem em um ponto: rejeitam a EA como mera transmissão de conteúdos ambientais, posicionando-a como ferramenta de transformação social. Essa unidade de propósito reflete-se na predominância das categorias "Práticas pedagógicas em EA" e "Referenciais teóricos da EA crítica" no quadro analítico. No entanto, como alerta CM2, a realização plena dessas intenções exige mais do que boas metodologias, demanda condições estruturais que assegurem tempo, espaços adequados e suporte continuado aos/as professores/as-cursistas.

Na pergunta de nº 4 (Quadro 14), são revelados os pontos de tensão percebidos pelas coordenadoras de módulo na estrutura do curso. A abordagem analítica considera a natureza das sugestões (metodológica/conteudista/estrutural), o seu grau de alinhamento com as críticas contemporâneas à formação docente e as implicações práticas dessas reformulações propostas. Este bloco expõe o hiato entre o currículo ideal e o realizado na perspectiva das formadoras.

Quadro 14 – Pergunta 4: Se você pudesse reformular um aspecto do curso, qual seria e por quê?

Coordenadora de módulo	Fragmento (Unidade de Análise)	Unidade de Significado	Categoria(s)
CM1	<i>"Reformularia o tempo para orientação dos TCCs. Muitos professores chegaram ao final sem saber estruturar projetos... Precisaríamos de orientações desde o primeiro módulo, com encontros presenciais regulares."</i>	Necessidade de acompanhamento longitudinal e integrado entre módulos e TCC.	Formação continuada; Profissionalização docente.
CM2	<i>"Reduziria a carga de conteúdo e ampliaria as práticas de campo. Como biogeógrafa, vejo que a EA precisa de vivências concretas como visitas a unidades de conservação, oficinas de compostagem..."</i>	Crítica ao excesso de teoria e defesa da aprendizagem experiencial.	Territorialidade; Práticas pedagógicas em EA.
CM3	<i>"Incluiria mais recursos visuais, como vídeos e aulas gravadas, para complementar as ferramentas participativas que já uso. A EA crítica também precisa dialogar com as linguagens contemporâneas."</i>	Adaptação metodológica às novas tecnologias sem perder o foco participativo.	Práticas pedagógicas em EA; Desafios na Implementação Prática.
CM4	<i>"Reorganizaria os prazos dos módulos. O tempo foi tão curto que tivemos que cortar debates... A EA exige reflexão, não pode ser corrida como uma maratona."</i>	Crítica à estrutura temporal do curso, que inviabiliza processos reflexivos.	Formação continuada; Desafios na Implementação Prática.
CM5	<i>"Ampliaria a carga horária presencial para incluir pesquisas de campo. Como trabalhamos com problemas reais, os cursistas precisam sair da sala de aula."</i>	Articulação entre teoria e território como eixo indispensável.	Territorialidade; Referenciais teóricos da EA crítica.

Fonte: Autoria própria (2025).

As sugestões apresentadas pelas coordenadoras de módulo para reformular o curso revelam desafios profundos que ultrapassam questões meramente metodológicas, apontando

para limitações estruturais na concepção da formação em EA. A preocupação com o tempo insuficiente aparece como um obstáculo recorrente, mencionado por várias coordenadoras. CM4 expressa isso de forma contundente ao afirmar que "*a EA exige reflexão, não pode ser corrida como uma maratona*", destacando a contradição entre a natureza processual da EA crítica e os modelos rígidos de organização curricular. Essa tensão se torna ainda mais evidente no contexto da formação continuada, onde os/as cursistas precisam conciliar os estudos com suas obrigações profissionais cotidianas.

A integração entre teoria e prática surge como um eixo central nas propostas de reformulação. A CM2 defende veementemente a ampliação das atividades de campo, argumentando que visitas a unidades de conservação ou estações de reciclagem são essenciais para uma formação mais vivencial. Essa perspectiva é compartilhada pela CM5, que propõe aumentar a carga horária presencial justamente para incluir mais pesquisas de campo. Paralelamente, a CM3 sugere uma adaptação criativa ao formato EAD através da incorporação de recursos visuais e aulas gravadas, reconhecendo a necessidade de manter o diálogo com as linguagens contemporâneas mesmo quando as atividades presenciais são limitadas.

O acompanhamento dos/as professores/as-cursistas aparece como outra demanda importante. A CM1 chama atenção para a desconexão entre os módulos e o trabalho final, propondo que as orientações para o TCC começassem desde o primeiro módulo. Essa visão é complementada pela CM5, que vai além ao sugerir que as pesquisas de campo poderiam servir como base para os trabalhos de conclusão, criando assim uma linha de continuidade entre as diferentes etapas do curso. Essas propostas revelam uma lacuna na estrutura atual do curso, onde a fragmentação entre módulos pode comprometer a construção de um conhecimento integrado e aplicado.

A necessidade de maior flexibilidade curricular aparece como um tema subjacente em várias falas. Quando CM3 propõe incorporar novos recursos tecnológicos ou CM4 questiona a rigidez dos prazos, estão sinalizando que modelos muito padronizados dificultam a adequação às especificidades da EA crítica. Essa inflexibilidade contrasta flagrantemente com o princípio freireano de que a educação deve ser construída a partir da realidade concreta dos/as educandos/as, revelando certa contradição entre os fundamentos teóricos do curso e sua operacionalização prática.

As críticas e sugestões das coordenadoras de módulo apontam para um descompasso significativo entre os princípios da EA crítica e a estrutura atual do curso. Se a EA se define como uma prática transformadora e profundamente contextualizada, sua formação não pode prescindir de tempo adequado para reflexão, vivências concretas nos territórios e um

acompanhamento mais integrado ao longo do processo formativo. Reformular esses aspectos exigiria, portanto, ir além de ajustes metodológicos pontuais, demandando uma revisão mais profunda do modelo de formação continuada como um todo. O desafio está em criar uma estrutura que seja tão crítica, flexível e contextualizada quanto a própria EA que se pretende promover.

A análise da pergunta de nº 5 (Quadro 15) cruza dois aspectos fundamentais, sendo eles a percepção das coordenadoras de módulo sobre a efetividade do desenho curricular e seus indicadores concretos de que o curso promove desenvolvimento profissional continuado. Examinam-se especialmente as evidências de que a estrutura curricular: (a) considera os saberes prévios docentes, (b) articula teoria e prática, e (c) gera impactos para além da certificação.

Quadro 15 – Pergunta 5: Como você avalia o currículo do curso de especialização em termos de sua capacidade de promover a formação continuada dos professores em Educação Ambiental?

Coordenadora de módulo	Fragmento (Unidade de Análise)	Unidade de Significado	Categoria(s)
CM1	<i>"O currículo é bem estruturado, mas já sugeri unir aprendizagem ativa com participação social... A especialização é um estímulo, mas não basta para formar educadores ambientais prontos. É um processo contínuo."</i>	Reconhecimento da qualidade do currículo, mas com ressalvas sobre sua suficiência para uma formação completa.	Formação continuada; Referenciais teóricos da EA crítica.
CM2	<i>"Achei o currículo interessante, especialmente por incluir Políticas Públicas. Mas falta dialogar mais... A EA não pode ser compartimentada como ainda está na graduação."</i>	Valorização da abordagem transversal, mas crítica à fragmentação disciplinar.	Referenciais legais e políticos da EA; Profissionalização docente.
CM3	<i>"O currículo é essencial! Traz a perspectiva crítica que falta na graduação... Mas os professores precisam ser valorizados por fazerem essa formação, com redução de carga horária ou reconhecimento na carreira."</i>	Defesa da relevância do currículo, associada à crítica às condições de trabalho docente.	Formação continuada; Compromisso ético-político da EA.

CM4	<i>"A parte teórica é muito bem planejada, mas na prática esbarramos no tempo... Faltam condições para pesquisas de campo ou projetos mais profundos, como passar por comitês de ética."</i>	Divórcio entre a robustez teórica e as limitações práticas do formato.	Práticas pedagógicas em EA; Desafios na Implementação Prática.
CM5	<i>"O currículo é excelente, com temas fundantes e atuais... Mas deveria ser ampliado para recém-formados, não só professores em exercício. A EA precisa chegar a mais gente."</i>	Defesa da qualidade curricular, com sugestão de expansão do público-alvo.	Formação continuada; Territorialidade e espaços educadores sustentáveis.

Fonte: Autoria própria (2025).

As avaliações sobre o currículo do curso revelam um consenso quanto à sua qualidade teórica e relevância para suprir lacunas da formação inicial em EA. As CM1, CM3 e CM5 destacam sua estruturação coerente com uma perspectiva crítica, oferecendo bases que muitas graduações negligenciam - especialmente no que diz respeito à articulação entre teoria e prática (CM1) e ao enfoque político-pedagógico (CM3). Essa visão positiva, no entanto, é matizada por críticas que apontam para desafios estruturais e conceituais.

CM2 e CM4 chamam atenção para a tensão entre teoria e prática. Enquanto CM2 celebra a inclusão de Políticas Públicas no currículo, critica a persistência de uma lógica compartimentada, herdada dos modelos tradicionais de formação: *"A EA não pode ser compartimentada como ainda está na graduação"*. Essa observação ecoa as reflexões de Morin (2000) sobre a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento. Já a CM4 problematiza a viabilidade de implementar um currículo teoricamente robusto dentro das limitações temporais e logísticas do curso: *"Faltam condições para pesquisas de campo ou projetos mais profundos"*. Essa crítica revela um paradoxo, pois um currículo concebido para formar agentes transformadores/as esbarra nas mesmas estruturas rígidas que a EA crítica busca questionar.

Outro eixo de análise emerge das condições de trabalho docente. CM3 vai além da avaliação curricular para questionar as políticas de valorização profissional: *"Os professores precisam ser valorizados por fazerem essa formação"*. Esse posicionamento vincula a eficácia do currículo a fatores externos a ele, como carga horária excessiva e falta de reconhecimento institucional. Segundo Silva (2024), tais questões são centrais para a efetividade da formação continuada.

Por fim, CM5 introduz uma proposta inovadora ao sugerir a ampliação do público-alvo para recém-formados/as. Seu argumento - "*A EA precisa chegar a mais gente*" – ressalta o potencial do currículo não apenas para complementar formações, mas para difundir a EA crítica além dos círculos já consolidados. Essa ideia dialoga com o conceito de "educação permanente" elaborado por Faure (1972) e atualizado pelos estudos de Bertol e Moll (2024), Oliveira (2022) e Gadotti (2016) que defendem a aprendizagem ao longo da vida como ferramenta de transformação social.

As ressalvas apontadas pelas coordenadoras de módulo sugerem que, embora bem concebido teoricamente, o currículo precisa ser repensado em sua relação com os contextos reais de implementação – um desafio que reflete as próprias contradições da EA como campo de prática e transformação.

O currículo do curso é avaliado como um avanço teórico inegável, capaz de preencher lacunas deixadas pela formação inicial. No entanto, sua capacidade de promover uma formação continuada transformadora esbarra em desafios que vão desde a herança disciplinar da educação tradicional até a falta de condições materiais para sua implementação plena. Essa contradição entre potencial e limitações concretas reflete, em microescala, os dilemas mais amplos da EA crítica como projeto pedagógico e político.

A questão de nº 6 (Quadro 16) centraliza brevemente os resultados percebidos na construção da profissionalidade, organizados em três dimensões, sendo elas: o desenvolvimento de competências específicas em EA; a evolução das práticas pedagógicas; e as mudanças na postura profissional. A análise contrasta os discursos sobre impactos individuais (mudança docente) e coletivos (transformação institucional).

Quadro 16 – Pergunta 6: Em sua opinião, quais são as principais contribuições do curso de especialização para a profissionalização dos professores em Educação Ambiental?

Coordenadora de módulo	Fragmento (Unidade de Análise)	Unidade de Significado	Categoria(s)
CM1	<i>"Oferece ferramentas para enfrentar desafios do cotidiano escolar... Professores saem com mais repertório para trabalhar EA de forma transversal, não como conteúdo isolado."</i>	Instrumentalização prática para aplicação da EA crítica no contexto escolar.	Práticas pedagógicas em EA; Profissionalização docente.

CM2	<i>"Criou conexões entre professores de diferentes regiões... Um cursista de Propriá aplicou o mesmo projeto que um de Aracaju, com adaptações. Isso é rede colaborativa!"</i>	Formação de redes de apoio e troca de experiências entre pares.	Territorialidade e espaços educadores sustentáveis.
CM3	<i>"Desconstruiu a visão simplista de EA como 'não jogar lixo no chão'... Muitos saíram compreendendo a dimensão política da EA crítica."</i>	Transformação conceitual: de EA naturalista para perspectiva socioambiental crítica.	Concepções de EA; Referenciais teóricos da EA crítica.
CM4	<i>"Capacita para promover EA, mas a profundidade depende do cursista... Alguns mantêm visões conservadoras, outros se tornam agentes transformadores."</i>	Limitação da formação: resultados variam conforme engajamento individual.	Formação continuada; Desafios na Implementação Prática (emergente).
CM5	<i>"Forma educadores comprometidos em inserir a EA no cotidiano escolar... Mas precisamos de políticas que valorizem essa atuação."</i>	Preparação técnica aliada à necessidade de reconhecimento institucional.	Compromisso ético-político da EA; Profissionalização docente.

Fonte: Autoria própria (2025).

As CM apresentam visões complementares sobre as contribuições do curso para a profissionalização docente, revelando tanto potencialidades quanto limitações na formação oferecida. CM1 destaca que o curso fornece ferramentas concretas para o enfrentamento de desafios cotidianos nas escolas, superando a superficialidade das formações pontuais: *"Ajuda o professor no enfrentamento de desafios... oferece elementos para trabalhar educação ambiental de forma transversal"*. Esta perspectiva é reforçada por CM5, que enfatiza a formação de *"educadores ambientais comprometidos em inserir a dimensão ambiental em suas ações pedagógicas"*. Araujo (2004, p. 74) afirma que

Neste sentido, para que a dimensão ambiental faça parte dos currículos [...] da educação básica, o processo de formação profissional deve possibilitar aos professores a elaboração de saber pedagógico, a partir da interação entre o conhecimento

específico disciplinar, o pedagógico e o saber ambiental, que problematizam o conhecimento fragmentado em disciplinas e a administração setorial do desenvolvimento, para construir um campo de conhecimentos teóricos e práticos orientado para a rearticulação das relações sociedade/natureza.

Um eixo central nas falas é o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva. CM3 observa que o curso "*abre uma caixinha*" ao desconstruir visões simplistas da EA: "*Muitos chegam achando que EA é só não jogar lixo no chão e saem compreendendo sua complexidade política*". Esta transformação de perspectiva é identificada por CM4 como um processo de amadurecimento: "*Quem ficou até o final demonstrou um amadurecimento claro no conceito de EA*".

As práticas colaborativas emergem como outra contribuição significativa. CM2 relata que o curso possibilitou "*conexões entre professores de realidades diferentes*", criando redes de apoio continuado. CM1 complementa ao descrever como os/as professores/as-cursistas passaram a "*compartilhar planos de aula e experiências além do ambiente formal do curso*". Contudo, as coordenadoras de módulo também apontam limitações. CM4 adverte que os resultados dependem do engajamento individual: "*Eles se tornam capazes de promover EA, mas se será crítica depende de cada um*". CM1 menciona a desistência de participantes que esperavam um curso mais passivo, revelando uma tensão entre as expectativas dos cursistas e a proposta pedagógica do curso.

Estes achados dialogam com a concepção de Sauv  (2005) sobre a EA como processo de "empoderamento crítico", onde a profissionaliza o transcende a aquisi o de técnicas para envolver uma reorienta o da prática pedagógica (Fonseca; Santos; Nepomuceno, 2020). A ênfase no trabalho colaborativo corrobora as ideias de N voa (2017) sobre a forma o docente como constru o coletiva. Ainda segundo o autor, para afirmar a profissão docente,   necessário antes firmar a posi o como professor/a, ou seja, reconhecer e valorizar a especificidade do trabalho docente, que envolve não são a transmissão de saberes, mas também dimensões  ticas, culturais, relacionais e políticas.

As transforma es nas concep es de EA relatadas pelas coordenadoras de módulo refletem o que Carvalho (2005) denomina de "passagem do sujeito ecológico ing nuo ao consciente", processo fundamental para a atua o profissional em EA crítica. No entanto, como alerta Layrargues (2014), essa transi o muitas vezes esbarra em estruturas escolares pouco receptivas   inova o.

As análises revelam que o curso cumpre um papel duplo na profissionaliza o, pois atua enquanto espaço de desconstru o de visões reducionistas da EA e como um ambiente de

construção de novas práticas pedagógicas. No entanto, seu potencial transformador mostra-se relativo, dependente não apenas da qualidade da formação oferecida, mas das condições materiais e simbólicas que os/as egressos/as encontram em seus contextos profissionais. Esta constatação reforça a necessidade de articular a formação continuada com políticas institucionais que favoreçam a inovação pedagógica na educação básica.

Por fim, a pergunta de nº 7 (Quadro 17) categoriza os obstáculos relatados em relação aos desafios percorridos ao longo da especialização. Tais dificuldades envolvem questões estruturais (recursos, tempo); pedagógicas (formação de formadores); e institucionais (políticas educacionais). Em seus relatos, são evidenciadas algumas possibilidades de estratégias sugeridas para superação das dificuldades explicitadas.

Quadro 17 – Pergunta 7: Quais foram as principais limitações e desafios encontradas na execução do módulo que coordenou? Como acredita que eles poderiam ser superados?

Coordenadora de módulo	Fragmento (Unidade de Análise)	Unidade de Significado	Categoria(s)
CM1	<i>"A falta de orientação antecipada para o TCC... Se soubéssemos desde o início quem seriam os orientandos, poderíamos acompanhar melhor seu processo. Sugiro vincular orientadores aos alunos nos primeiros módulos."</i>	Necessidade de integração entre módulos e orientação longitudinal.	Formação continuada; Profissionalização docente.
CM2	<i>"O EAD distancia a humanidade do processo... Como trabalhar EA crítica sem olho no olho? Precisaríamos de mais encontros presenciais com vivências práticas, mesmo que curtos."</i>	Crítica à limitação do virtual para uma EA transformadora; defesa do presencial como espaço de diálogo.	Desafios na Implementação Prática; Territorialidade.
CM3	<i>"A inteligência artificial complica a avaliação... Não sabemos se o aluno realmente produziu o texto. Mas o pior é a falta de tempo dos cursistas – professores já sobrecarregados não conseguem se dedicar."</i>	Dilemas tecnológicos e estruturais: IA como ferramenta de fraude e excesso de trabalho docente.	Desafios na Implementação Prática; Compromisso ético-político da EA.

CM4	<i>"O tempo dos módulos é incompatível com a profundidade que a EA exige... Reformularia os prazos e incluiria um encontro 'nacional' no final para socializar os TCCs."</i>	Crítica à rigidez temporal e proposta de culminância coletiva.	Formação continuada; Práticas pedagógicas em EA.
CM5	<i>"O desafio maior é manter cursistas já trabalhadores motivados... Eles não têm horas liberadas para estudar. Políticas de incentivo seriam essenciais."</i>	Necessidade de reconhecimento institucional da formação continuada.	Compromisso ético-político da EA; Profissionalização docente.

Fonte: Autoria própria (2025).

As críticas à rigidez do formato feitas por CM1 e CM4 destacam uma contradição fundamental. As coordenadoras de módulo pontuam que um curso baseado na EA crítica, e que prega a flexibilidade e a contextualização, está preso a modelos rígidos de prazos e módulos estanques. CM4 sugere uma reformulação completa dos tempos de aprendizagem, enquanto CM1 propõe uma integração mais orgânica entre os módulos e o TCC. Essas observações ecoam as ideias de Nascimento *et al.* (2025) e Jesus (2024) sobre a necessidade de currículos flexíveis na formação docente, que respeitem os ritmos de aprendizagem.

CM2 e CM3 problematizam o EAD como ambiente inadequado para uma EA que pretende ser crítica e dialógica. A fala contundente de CM2 – "*O EAD distancia a humanidade do processo*" – reflete o pensamento de Freire (1996) sobre a educação como ato relacional. Já CM3 aponta a inteligência artificial como uma ferramenta que dificulta a avaliação da autoria dos trabalhos enquanto um desafio contemporâneo. Ambas sugerem que o virtual, sozinho, é insuficiente para os objetivos do curso, demandando mais encontros presenciais (CM2) ou síncronos (CM3).

Além disso, a sobrecarga de trabalho dos/as professores/as-cursistas (CM3, CM5) emerge como obstáculo central. CM5 é enfática ao defender que "*políticas de incentivo seriam essenciais*", lembrando que a formação continuada ainda é vista como atividade extra, não integrada à carreira docente. Essa crítica conecta-se às análises de Silva Silva e Ribeiro (2025), Souza *et al.* (2025) e Tardif (2012) sobre a desvalorização do tempo formativo nas políticas educacionais. Essas ideias apontam para a necessidade de repensar não apenas o curso, mas as próprias estruturas que organizam a formação continuada. Este é um desafio que, como mostra Imbernón (2010), exige mudanças sistêmicas.

Em conclusão, a análise das entrevistas revela que o curso de especialização avança significativamente ao oferecer uma formação em EA crítica, baseada em princípios de participação, contextualização e transformação social. As coordenadoras de módulo destacam a coerência do currículo com essa perspectiva, especialmente na desconstrução de visões reducionistas da EA e na promoção de práticas pedagógicas engajadas. No entanto, os desafios estruturais - como a rigidez temporal, as limitações do EAD e a falta de valorização institucional da formação continuada - tensionam a plena realização desses objetivos. As sugestões das coordenadoras apontam para a necessidade de maior integração entre módulos, ampliação de vivências práticas e políticas que reconheçam o tempo formativo como parte essencial do trabalho docente. Essas contradições refletem, em microescala, os dilemas mais amplos da EA como projeto educativo, uma vez que o seu potencial transformador convive com as restrições de sistemas educacionais ainda pouco adaptados à complexidade socioambiental que pretendem enfrentar. O curso emerge, assim, como um espaço de possibilidades e de lutas pela consolidação de uma EA verdadeiramente crítica e emancipatória.

4 IMPACTOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PROFESSORES/AS-CURSISTAS EM DESTAQUE

Esta seção apresenta os resultados das entrevistas realizadas com os/as professores/as-cursistas, analisando como o presente curso de especialização influenciou em suas respectivas trajetórias profissionais. Alinhando-se ao terceiro objetivo específico desta pesquisa — *c) Descrever as superações, necessidades e lacunas na construção da profissionalidade docente em Educação Ambiental, bem como os possíveis impactos do curso na prática pedagógica dos/as concluintes* —, o diálogo com esses/as participantes revela três dimensões centrais: (1) os avanços percebidos em sua atuação docente após a formação; (2) os desafios ainda persistentes na implementação da EA crítica em seus contextos escolares; e (3) as transformações em sua identidade profissional. Ao articular essas vozes, buscamos não apenas avaliar a efetividade do curso, mas também identificar caminhos para fortalecer a formação continuada de educadores e educadoras ambientais.

4.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS/AS PROFESSORES/AS-CURSISTAS

Para compreender em profundidade os impactos da especialização na profissionalização docente, esta subseção analisa as narrativas dos/as professores/as-cursistas a partir de uma perspectiva multidimensional. Antes de examinarmos as respostas específicas, cabe situar o contexto desta análise. As entrevistas semiestruturadas, realizadas com profissionais em diferentes estágios de carreira e atuando em diversos contextos educacionais, revelam tanto experiências individuais quanto padrões coletivos significativos.

Como evidenciaremos a seguir, essa análise das narrativas docentes não apenas confirma a relevância da formação continuada em EA, mas também revela os mecanismos pelos quais ela efetivamente transforma as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Dito isso, a análise das sete questões centrais revelou um processo complexo de construção da profissionalidade docente em EA, onde a especialização funcionou como espaço de superação de lacunas formativas e ressignificação de práticas pedagógicas.

Na questão de nº 1 (Quadro 18), sobre o contato prévio com a EA, identificamos uma ausência generalizada na formação inicial, onde quatro dos/as cinco professores/as-cursistas relataram ter tido contato nulo ou superficial durante a graduação, com exceção parcial de PC1 que mencionou algumas práticas isoladas, mas consideradas insuficientes. Esta constatação

corroborar os estudos de Loureiro (2012) e Nepomuceno *et al.* (2021) sobre a fragilidade da EA nos currículos de licenciatura.

Quadro 18 – Pergunta 1: Você teve contato com a Educação Ambiental em sua formação inicial?

Professor/a-cursista	Fragmento (Unidade de Análise)	Unidade de Significado	Categoria(s)
PC1	<i>"Na minha formação inicial, a gente teve algumas práticas, mas não como hoje a gente vê, nas mídias, em rede social, tudo."</i>	Contato superficial com EA na graduação, com lacunas em relação às demandas atuais.	Acesso Limitado à EA na Formação Inicial; Formação continuada.
PC2	<i>"Eu tinha uma disciplina chamada Química Ambiental, mas era aquela antiga... O que eu tinha de EA era meio que o senso comum."</i>	Disciplina obsoleta e desconectada de abordagens críticas de EA.	Acesso Limitado à EA na Formação Inicial; Concepções de EA.
PC3	<i>"Não, não de forma direta. Especificamente com uma disciplina que trabalhasse com a Educação Ambiental, não tivemos."</i>	Ausência total de disciplinas de EA na graduação.	Acesso Limitado à EA na Formação Inicial; Profissionalização docente.
PC4	<i>"Tive apenas em uma disciplina optativa na graduação."</i>	Contato mínimo e não obrigatório com EA.	Acesso Limitado à EA na Formação Inicial.
PC5	<i>"Não... eu acho que não. Além dos conhecimentos que a gente adquire ao longo da nossa vivência. Mas assim, a questão ambiental dentro do curso, não. Infelizmente."</i>	EA ausente na formação acadêmica, restrita à vivência pessoal.	Acesso Limitado à EA na Formação Inicial; Concepções de EA.

Fonte: Autoria própria (2025).

Os relatos dos/as professores/as-cursistas evidenciam uma lacuna estrutural na formação inicial quanto à EA, corroborando críticas já consolidadas na literatura. A ausência ou superficialidade de disciplinas específicas (PC3, PC5), assim como a existência de abordagens obsoletas (PC2), refletem um problema amplamente discutido por autores como Carvalho (2012), Rodrigues e Cousin (2024) e Bezerra e Rodrigues (2021), que apontam a EA

como frequentemente marginalizada nos currículos de graduação, reduzida a conteúdos pontuais ou desconectados de uma perspectiva crítica e transformadora. Essa limitação inicial reforça a necessidade de formação continuada (PC1, PC3), destacada por Loureiro (2012) como espaço essencial para ressignificar concepções e práticas docentes, especialmente em contextos de crise socioambiental.

A associação da EA ao "*sensu comum*" (PC2, PC5) antes da especialização revela uma concepção restrita, alinhada ao que Guimarães (2004) chama de "visão naturalista" da EA, centrada em ações pontuais, sem articulação com dimensões políticas e sociais. Essa percepção inicial dos/as professores/as-cursistas contrasta com a abordagem crítica promovida pelo curso de especialização, que, segundo os relatos, ampliou seu entendimento para incluir legislação, metodologias ativas e territorialidade (PC3, PC4), elementos fundamentais para uma EA emancipatória (Layargues; Lima, 2011).

A profissionalização docente em EA emergiu como tema central, especialmente nas falas de PC3 e PC5, que vinculam a falta de preparo inicial às dificuldades em implementar projetos pedagógicos. Essa fragilidade encontra eco em Tozoni-Reis (2006), que argumenta que a formação inicial raramente instrumentaliza professores/as para enfrentar desafios como a transversalidade da EA ou a articulação com comunidades. A especialização, nesse sentido, surge como um dispositivo de superação, ao oferecer ferramentas teórico-metodológicas (PC2, PC4) e fomentar a reflexão sobre o papel político do/a educador/a ambiental (PC1), tal como propõem Freire, Figueiredo e Guimarães (2016) e Guimarães (2020).

Na pergunta de nº 3 (Quadro 19), que diz respeito às expectativas em relação ao curso, os depoimentos mostraram que elas foram amplamente atendidas em quatro eixos principais: aprofundamento teórico (destacado por PC1 e PC4), domínio de legislação ambiental (PC5), aquisição de metodologias ativas (PC2 e PC3) e desenvolvimento de habilidades acadêmicas (como a produção de artigos mencionada por PC2). No entanto, os/as professores/as-cursistas enfrentaram desafios como as limitações do ensino a distância para atividades práticas (PC1) e conflitos com o calendário escolar (PC5), problemas que Moran (2018) associa à necessidade de maior flexibilização nos modelos formativos.

Quadro 19 – Pergunta 2: Quais eram suas expectativas ao ingressar no curso de especialização em Educação Ambiental? Elas foram atendidas? Houve algum empecilho para a realização do curso?

Professor/a-cursista	Fragmento (Unidade de Análise)	Unidade de Significado	Categoria(s)
----------------------	--------------------------------	------------------------	--------------

PC1	<i>"Eu sou professora da rede pública... educação ambiental pra mim hoje é muito importante em qualquer uma das profissões... na busca de entender e fazer com que as pessoas e os alunos entendam que se não partir de nós agora, esse planeta já era... O curso em EAD, eu tenho bastante dificuldade, mas eu sou persistente... se fosse um curso presencial, eu acho que a gente assimilava mais..."</i>	Expectativa de aprofundar conhecimentos para transformação prática; Dificuldades com EAD e burocracias institucionais.	Compromisso ético-político da EA; Desafios na Implementação Prática (EAD e burocracia).
PC2	<i>"Eu já tinha vontade de dar uma qualificada no meu currículo... O empecilho foi a logística dos polos (encontros presenciais distantes)... cursos hoje não são valorizados... O conteúdo me deu uma visão completamente diferente da EA."</i>	Busca de qualificação profissional; Obstáculos logísticos e desvalorização da formação continuada.	Profissionalização docente; Desafios na Implementação Prática (estrutura).
PC3	<i>"A expectativa era se aprofundar na EA... O módulo sobre metodologias ativas foi excelente, mas o tempo estava corrido... não cumpri algumas tarefas por isso."</i>	Necessidade de formação específica; Sobrecarga de atividades e prazos apertados.	Formação continuada; Desafios na Implementação Prática (gestão do tempo).
PC4	<i>"As expectativas foram atendidas... trabalhamos metodologias ativas e desmistificamos a EA como 'plantar uma plantinha'... O empecilho foi a rotina exaustiva da escola."</i>	Superação de visões reducionistas da EA; Conflito entre formação e carga horária docente.	Concepções de EA; Desafios na Implementação Prática (rotina profissional).
PC5	<i>"Foi muito motivador aprender sobre legislação e metodologias... Não houve empecilhos, pois os encontros eram aos sábados... Colegas reclamaram por causa de sábados letivos."</i>	Interesse em instrumentalizar-se para a prática; Conflito com calendário escolar.	Referenciais legais e políticos; Desafios na Implementação Prática (calendarização).

As falas dos/as professores/as-cursistas demonstram um forte compromisso ético-político com a EA, particularmente evidente nas falas de PC1 e PC4, que expressam a expectativa de atuar como agentes transformadores/as na construção de uma sociedade mais sustentável. Essa perspectiva se alinha perfeitamente com os princípios da EA crítica defendida por Layrargues (2017), que enfatiza a responsabilidade coletiva diante da crise socioambiental contemporânea. A afirmação contundente de PC1 - "*se não partir de nós agora, esse planeta já era*" - encapsula não apenas um senso de urgência, mas também uma profunda corresponsabilidade, conceito central presente na obra de Guimarães (2004) e Carvalho (2017) sobre a formação do sujeito ecológico.

No entanto, a trajetória formativa desses/as educadores/as foi marcada por desafios significativos na implementação prática do curso. PC1 destacou as dificuldades inerentes ao ensino a distância (EAD), um problema que encontra eco nos estudos de Moran (2018) sobre a necessidade de mediação pedagógica mais efetiva nessa modalidade de ensino. Paralelamente, a crítica à excessiva burocracia escolar, presente tanto no relato de PC1 quanto de PC4, remete ao que Sacristán (2013) denominou de "hiper-ritualização" do trabalho docente, fenômeno que frequentemente limita a capacidade de inovação pedagógica. A sobrecarga de tempo mencionada por PC3 e os conflitos de agenda relatados por PC5 revelam ainda a tensão constante entre formação continuada e as precárias condições de trabalho docente, questão amplamente discutida por Oliveira (2019) no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras.

Um contraste particularmente relevante emerge na fala de PC2 sobre a desvalorização dos cursos de especialização. Essa percepção revela uma contradição alarmante: enquanto a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) exige abordagens transversais de EA nas escolas, há evidente falta de incentivo à formação docente nessa área. Essa dissonância dialoga diretamente com as críticas de Tardif (2014) sobre a precarização da formação continuada no Brasil. Por outro lado, os depoimentos de PC4 e PC5 mostram uma importante ressignificação das concepções sobre EA, demonstrando a superação de uma visão meramente instrumental para uma abordagem crítica e metodologicamente diversificada. Essa transformação conceitual corrobora plenamente as ideias de Duarte e Sivieri-Pereira (2023a), Gonçalves (2019) e Aires e Suanno (2017), que defendem a EA como uma prática multidimensional e complexa.

As dificuldades enfrentadas por PC1 com o EAD não representam meras limitações individuais, mas refletem um problema estrutural profundamente enraizado no sistema educacional brasileiro. Garcia e Bizzo (2013) destacam os principais desafios enfrentados na educação a distância, organizando-os em três eixos fundamentais. O primeiro diz respeito às

limitações tecnológicas dos/as estudantes, que apresentam um domínio insuficiente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). O segundo eixo aborda as deficiências na preparação dos/as professores/as para atuar no AVA. Por fim, o terceiro eixo trata das dificuldades de adaptação dos/as estudantes adultos às novas situações de aprendizagem, marcadas por agendas sobrecarregadas que limitam o tempo disponível para dedicar-se às atividades formativas. Para os autores, essa tripla dimensão de desafios - tecnológica, pedagógica e de adaptação ao modelo - configura um panorama complexo para a efetiva implementação da educação a distância.

Ainda a refletir sobre a fala de PC1 sobre as dificuldades inerentes ao EAD, é possível encontrar, nessa situação, ressonância em um debate ampliado pela pandemia da COVID-19, que escancarou tanto as potencialidades quanto as limitações dessa modalidade de ensino. Como aponta Moran (2018), a eficácia do EAD depende criticamente de uma mediação pedagógica qualificada. Em concordância com o que pensa Belloni (2021), acreditamos que a falta de interação presencial pode ter dificultado a vivência de metodologias participativas essenciais para a EA crítica, como oficinas práticas e saídas de campo.

No contexto pós-pandêmico, permanecem desafios cruciais para o EAD na formação continuada de professores/as. Como alerta Kenski (2022), a desigualdade digital, marcada por acesso irregular à internet e falta de domínio tecnológico por parte de docentes e discentes, continua a limitar o potencial democratizante dessa modalidade. Para cursos de EA, especificamente, há ainda o risco de se perder a dimensão sensível e experiencial do aprender (Mazzarino; Assis, 2016), quando atividades essenciais como observação de ecossistemas ou diálogo com comunidades são reduzidas a conteúdos virtuais.

A percepção de desvalorização expressa por PC2 revela outra contradição fundamental entre o discurso político e a prática educacional. Embora a Meta 16 do PNE (2014-2024) estabeleça como prioridade "valorizar os profissionais do magistério das redes públicas da educação básica" (Brasil, 2014), incluindo a formação continuada como estratégia central, na prática os cursos de especialização enfrentam duplo descaso, sendo eles: a falta de reconhecimento na progressão funcional e ausência de condições materiais para realização, como dispensa de horas ou recursos para deslocamento. Essa contradição explica porque, conforme PC2 relata, muitos/as colegas "*estão lá na escola fazendo outra coisa*" ao invés de investir em formação.

Cabe destacar que, em 2025, o Ministério da Educação (MEC) recebeu do Fórum Nacional de Educação a proposta do novo Plano Nacional de Educação (2025–2035), que reafirma a valorização dos profissionais da educação como prioridade e amplia metas voltadas

à universalização da pré-escola, expansão do ensino integral e combate às desigualdades. Apesar disso, ainda observamos uma discrepância entre as diretrizes legais e a realidade vivida pelos/as professores/as, especialmente no que se refere ao reconhecimento da formação continuada e às condições materiais para sua efetivação (Fernandes-Silva; Silva; Pacheco, 2025).

O acesso desigual à tecnologia e desvalorização da formação convergem para um mesmo diagnóstico. A formação em EA, embora reconhecida como estratégica nas políticas educacionais, enfrenta obstáculos sistêmicos que a tornam inacessível ou pouco atrativa para muitos/as educadores/as. Embora não afetada diretamente sobre a realização dos encontros aos sábados, a fala de PC5 sobre os "*sábados letivos*" que impediam a participação de colegas nos encontros presenciais ilustra bem como a precarização do trabalho docente, marcado por jornadas excessivas e baixa autonomia, se choca com as exigências da formação continuada. Não por acaso, pesquisas mostram que professores com jornadas extensas de trabalho têm mais dificuldade em realizar cursos de especialização, ou outros cursos de formação continuada (Valentim, 2022; Freitas; Pacífico, 2020).

Quanto à questão de nº 3 (Quadro 20), que trata sobre o interesse pelo curso, fora revelada que a motivação principal foi suprir lacunas da formação inicial, especialmente para professores/as de áreas afins como Biologia e Geografia (PC3). A avaliação do conteúdo programático foi unanimemente positiva, com destaque para sua estruturação lógica - partindo de fundamentos históricos até metodologias de ensino como evidencia PC4 - e abordagem crítica, que superou visões reducionistas da EA como mero "*plantio de árvores*" (PC4). Esta abordagem alinha-se ao conceito de EA multidimensional proposto por Duarte e Sivieri-Pereira (2023b).

Quadro 20 – Pergunta 3: Como surgiu o interesse pelo curso de especialização em Educação Ambiental? Como você avalia o conteúdo programático do curso? Considera que ele é adequado para a formação continuada em Educação Ambiental?

Professor/a-cursista	Fragmento (Unidade de Análise)	Unidade de Significado	Categoria(s)
PC1	<i>"Antes de começar o curso, eu já tinha esses anseios de mais aprendizagem, de novas metodologias, entender melhor... O curso veio consolidar os meus anseios... ter uma percepção do comportamento de quem trabalha com a educação ambiental lá na</i>	Busca por aprofundamento teórico e metodológico; Reconhecimento da adequação do	Formação continuada; Referências teóricas da EA crítica; Práticas pedagógicas em EA.

	<i>faculdade... totalmente diferente daquilo que a gente vê na prática do nosso dia a dia, na escola pública... O conteúdo eu acho bastante adequado... bem escolhido."</i>	conteúdo à prática docente.	
PC2	<i>"O interesse surgiu nesse sentido de me especializar... na questão pessoal, na de sala de aula - é um pouco mais próximo da minha área... O conteúdo programático foi adequado, sim... Eu aprendi o que é educação ambiental. Aprendi sobre legislação ambiental. Eu aprendi sobre metodologias ativas... extremamente adequado."</i>	Necessidade de formação específica para atuação em sala; Valorização do conteúdo legal e metodológico.	Profissionalização docente; Referências legais e políticos; Práticas pedagógicas em EA.
PC3	<i>"O interesse foi nesse sentido de estar se aprofundando na Educação Ambiental - específico mesmo... Porque, assim, né... professor de Biologia, Geografia... trabalhar nessas áreas e ter apenas conhecimento superficial sobre a Educação Ambiental?... O conteúdo programático... eu acredito que sim. Talvez eu possa estar falhando, porque eu não conheço profundamente a questão dos teóricos da Educação Ambiental... mas supriu a minha necessidade."</i>	Demanda por formação específica na área; Reconhecimento parcial da suficiência do conteúdo.	Formação continuada; Profissionalização docente; Referências teóricas da EA crítica.
PC4	<i>"Eu fiquei sabendo através de algumas plataformas de divulgação... eu achei interessante dar essa complementada aí no pouquinho que eu sabia... O conteúdo... acredito que eles seguem uma cronologia... falando inicialmente do que seria a educação ambiental, os principais eventos... depois ele vai trazer para a gente como abordar... as metodologias ativas que acabaram agregando muito."</i>	Complementação de conhecimentos prévios; Estruturação lógica do conteúdo com foco em metodologias.	Formação continuada; Práticas pedagógicas em EA; Referências teóricas da EA crítica.
PC5	<i>"Primeiro porque é super importante a gente saber o que é educação ambiental, trabalhar com os nossos alunos... E aí, hoje tenho buscado por cursos de formação continuada..."</i>	Busca por instrumentalização prática; Satisfação com a abordagem	Profissionalização docente; Referências legais e políticos; Práticas

	<i>O conteúdo programático, na minha visão, foi adequado. Aprendemos sobre metodologias ativas e legislação ambiental.</i>	legal e metodológica.	pedagógicas em EA.
--	--	-----------------------	--------------------

Fonte: Autoria própria (2025).

Os relatos dos/as professores/as-cursistas revelam que o interesse pela especialização em EA surgiu principalmente da necessidade de superar lacunas deixadas pela formação inicial, conforme já apontado nas análises anteriores. PC1, PC3 e PC4 destacam explicitamente a busca por um aprofundamento teórico e metodológico que não tiveram em suas graduações, o que corrobora com o estudo de Santos, Silva e Loureiro (2017) sobre a fragilidade da EA nos cursos de licenciatura. A fala de PC3, em particular que diz "*trabalhar nessas áreas (Geografia e Biologia) e ter apenas conhecimento superficial sobre a Educação Ambiental?*", explicita a demanda por formação específica que atenda às necessidades reais da prática docente, tema explorado por Tozoni-Reis (2006) ao discutir a formação de educadores/as ambientais.

A avaliação positiva do conteúdo programático, presente em todos os relatos, merece uma análise mais detida. PC1, PC2 e PC5 destacam especialmente a aprendizagem sobre legislação ambiental e metodologias ativas, elementos que, segundo Jacobi (2005), são fundamentais para uma EA crítica e transformadora. A estruturação cronológica do curso, mencionada por PC4 - que partiu dos fundamentos históricos da EA para chegar às metodologias de ensino -, demonstra uma preocupação com a progressão pedagógica. No entanto, a ressalva feita por PC3 sobre seu desconhecimento dos teóricos da área sugere que, embora o curso tenha suprido suas necessidades imediatas, pode ter deixado lacunas no que diz respeito ao embasamento teórico mais profundo.

A ênfase nas metodologias ativas, recorrente nos depoimentos de PC2, PC4 e PC5, reflete uma preocupação em tornar a EA mais dinâmica e engajadora, superando a abordagem tradicional criticada por PC4 como "*plantar uma plantinha e esquecer o contexto social*". Essa mudança de perspectiva é crucial para uma EA que, segundo Nepomuceno e Guimarães (2016), deve promover a participação ativa e a reflexão crítica. A satisfação dos/as professores/as-cursistas com essa abordagem sugere que o curso conseguiu, em grande medida, articular teoria e prática, um desafio constante na formação docente, conforme discutido por Moreira e Maia (2016).

Por fim, a motivação de PC5 em "*trabalhar (a EA) com os nossos alunos*" e a busca por formação continuada destacam o papel central da especialização na profissionalização docente, tema explorado por Sacristán (2013) ao analisar a formação como espaço de reconstrução da

identidade profissional. A percepção unânime de que o conteúdo foi adequado às necessidades de formação continuada em EA reforça a importância de cursos que, como este, buscam responder às demandas reais dos/as educadores/as, combinando fundamentação teórica, instrumentalização legal e estratégias pedagógicas inovadoras.

Já na questão de nº 4 (Quadro 21), sobre as abordagens didático-pedagógicas, emergiram tanto conquistas quanto desafios. As metodologias ativas, especialmente estudos de caso regionais (PC5), foram consideradas as mais impactantes, por permitirem conexão com realidades locais, sendo defendido enquanto aspecto crucial segundo Ferrari e Senzi-Zancul (2016). Contudo, a falta de *feedback* detalhado sobre atividades, como apontado por PC2, e as dificuldades com prazos curtos (PC3) indicam oportunidades de melhoria, particularmente na mediação pedagógica no EAD, conforme sugerem Kenski (2015) e Moran (2018).

Quadro 21 – Pergunta 4: As abordagens didático-pedagógicas utilizadas no curso foram adequadas para o seu aprendizado? Pode explicar como essas abordagens contribuíram (ou não) para sua formação?

Professor/a-cursista	Fragmento (Unidade de Análise)	Unidade de Significado	Categoria(s)
PC1	<i>"As abordagens didático-pedagógicas, eu acho que fica a desejar... a gente não consegue fazer muito prática... A metodologia, se fosse presencial, seria mais dinâmica."</i>	Crítica à falta de práticas presenciais; Dificuldade em transpor teorias para a ação.	Práticas pedagógicas em EA; Desafios na Implementação Prática (EAD).
PC2	<i>"Os módulos pareciam mais umas etapas de construção para uma mudança de ideias... Alguns foram propostas de projetos... mas sem feedback claro... As atividades avaliativas variavam entre resenhas, produção de textos e planos de aula... O mais interessante foram as perguntas norteadoras."</i>	Valorização da estrutura progressiva; Necessidade de feedback mais efetivo sobre práticas.	Abordagens didático-pedagógicas; Formação continuada.
PC3	<i>"As abordagens consistiam em atividades para entregar... trabalhos em grupos online... A metodologia ativa funcionou para mim... Aprendi sobre leis ambientais recentes, o que me surpreendeu."</i>	Satisfação com metodologias ativas e conteúdos legais; Dificuldade com prazos curtos.	Referenciais legais e políticos; Práticas pedagógicas em EA.

PC4	<i>"Foram diversas formas de trabalhar o conteúdo... avaliações processuais, fóruns, trabalhos finais... O AVA foi um facilitador... encontros presenciais para discussões... Apesar de ser EAD, conseguiu atender todas as expectativas."</i>	Diversidade de estratégias; Integração entre teoria e prática nos encontros presenciais.	Abordagens didático-pedagógicas; Territorialidade e espaços educadores.
PC5	<i>"Acredito que sim. Com certeza. As metodologias foram inovadoras... trabalhamos com estudos de caso reais de Sergipe, o que permitiu adaptar para minha escola."</i>	Aplicabilidade imediata de metodologias; Conexão com contextos locais.	Práticas pedagógicas em EA; Territorialidade.

Fonte: Autoria própria (2025).

A partir dos excertos analisados, as percepções sobre as abordagens didático-pedagógicas do curso revelam tensões e avanços significativos. PC1 destacou limitações do EAD para atividades práticas, ecoando estudos de Moran (2018) sobre a necessidade de mediações específicas nessa modalidade. Em sua crítica, onde diz *"se fosse presencial, seria mais dinâmico"* reflete um desafio estrutural da formação a distância. Assim, questionamos: como desenvolver competências práticas em EA, como projetos de intervenção, por exemplo, sem mediação presencial? Essa lacuna é parcialmente suprida no relato de PC4, que valorizou os encontros presenciais como espaços de *"discussão e aplicação"*, corroborando a ideia de Sauv  (2005) sobre a importância de "territórios educadores" para consolidar aprendizagens.

A diversidade de estratégias, como fóruns, estudos de caso e planos de aula foi amplamente reconhecida, especialmente por PC2 e PC4. Essa pluralidade metodológica, alinhada ao que propõem Jacobi, Tristão e Franco (2009), Tristão e Jacobi (2001) e Tristão e Jacobi (2010), demonstra esforço para atender diferentes estilos de aprendizagem. No entanto, a observa o de PC2 sobre a falta de *"feedback claro"* em projetos sugere uma fragilidade na avalia o formativa, aspecto crucial em cursos que visam transformar práticas docentes.

Os estudos de caso regionais, mencionados por PC5, emergem como ponto alto do curso. Ao trabalhar com problemas reais de Sergipe, como conflitos hídricos, o curso permitiu que os/as professores/as-cursistas adaptassem as discussões às suas realidades escolares. Essa abordagem corrobora a premissa de que a EA crítica deve partir de contextos locais para articular questões globais, conforme ditam Silva *et al.* (2016).

A surpresa de PC3 ao aprender sobre "*leis ambientais recentes*" revela outra conquista, pois desmistifica a EA como campo meramente instrumental, integrando dimensões jurídicas e políticas. Essa perspectiva é essencial para formar educadores e educadoras capazes de articular, por exemplo, as realidades socioambientais locais com a legislação ambiental brasileira, como defendem Layrargues e Lima (2011).

Na questão de nº 5 (Quadro 22), foi possível evidenciar que o curso atendeu necessidades diversas, que vão desde a superação de deficiências na produção acadêmica (PC2) até a descoberta de ferramentas como o 'Arco de Maguerz' (PC4). Esta pluralidade de impactos reflete o que Tardif (2014) denomina de "saberes docentes plurais", mostrando como a formação continuada deve ser multifacetada para responder às diferentes demandas profissionais.

Quadro 22 – Pergunta 5: Que necessidades você tinha antes de começar o curso e em que medida elas foram atendidas pelo curso?

Professor/a-cursista	Fragmento (Unidade de Análise)	Unidade de Significado	Categoria(s)
PC1	<i>"Antes de começar o curso, eu já tinha esses anseios de mais aprendizagem, de novas metodologias, entender melhor... O curso veio consolidar os meus anseios... ter uma percepção do comportamento de quem trabalha com a educação ambiental lá na faculdade, que é totalmente diferente daquilo que a gente vê na prática do nosso dia a dia."</i>	Necessidade de atualização teórico-metodológica; Busca por diálogo entre academia e escola.	Formação continuada; Referenciais teóricos da EA crítica.
PC2	<i>"Ter o curso, acho que era a principal necessidade... Eu tinha angústia por não saber escrever trabalhos científicos... A especialização me resolveu nesse sentido... Além de me dar uma visão completamente mais atualizada da educação ambiental."</i>	Superação de deficiências na produção acadêmica; Atualização conceitual.	Profissionalização docente; Referenciais teóricos da EA crítica.
PC3	<i>"A necessidade era algo específico que trabalhasse com educação ambiental... Para que eu tenha mais confiança em</i>	Demanda por formação específica; Segurança para	Profissionalização docente; Práticas pedagógicas em EA.

	<i>apresentar conteúdos... Se não tivesse o curso, teria falhas na fundamentação teórica."</i>	abordar EA na sala de aula.	
PC4	<i>"Era mais a questão de atualização... ver quais são as propostas que estão sendo utilizadas... Fiquei apaixonada pelo Arco de Maguerez... Coisas novas que agregam e que eu não conhecia antes."</i>	Busca por inovação metodológica; Descoberta de ferramentas específicas.	Práticas pedagógicas em EA; Formação continuada.
PC5	<i>"Minha dificuldade era ter onde buscar conhecimento... Quando apareceu essa especialização, quis me inscrever imediatamente... Foram atendidas todas as minhas expectativas, principalmente sobre legislação e como trabalhar EA na escola."</i>	Necessidade de fontes confiáveis; Instrumentalização para a prática.	Referenciais legais e políticos; Práticas pedagógicas em EA.

Fonte: Autoria própria (2025).

A fala de PC1 sobre a busca por "*novas metodologias*" e o contraste entre o saber acadêmico e a prática escolar reflete o que Tardif (2014) identifica como a "descontinuidade formativa", que se configura enquanto a ruptura entre os conhecimentos da universidade e as demandas reais das escolas. O curso parece ter atuado como ponte ao apresentar ferramentas como o 'Arco de Maguerez' (citado por PC4), metodologia ativa que, segundo Berbel (2011), permite articular problemas reais com fundamentação teórica.

A "*angústia*" mencionada por PC2 com a produção acadêmica e a insegurança de PC3 em abordar conteúdos de EA revelam um problema estrutural: a formação inicial raramente prepara para a pesquisa aplicada ou para a transposição didática de temas complexos. O curso supriu essa lacuna ao trabalhar gêneros acadêmicos, como resenhas, artigos e legislação ambiental (PC5), além de produção audiovisual, alinhando-se às diretrizes da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que prevê a articulação entre teoria e prática na formação docente.

A dificuldade de PC5 em "*ter onde buscar conhecimento*" antes do curso nos expõe um outro desafio que diz respeito a dispersão de informações sobre EA em fontes não confiáveis. Ao organizar conteúdos selecionados - como políticas públicas e metodologias ativas -, o curso cumpriu o papel de "curadoria pedagógica" essencial segundo Kenski (2015), principalmente em contextos onde professores/as têm pouco tempo para busca autônoma.

Enquanto PC1 e PC4 destacaram a ampliação do repertório metodológico, PC2 (“*Além de me dar uma visão completamente mais atualizada da educação ambiental*”) e PC3 (“*Para que eu tenha mais confiança em apresentar conteúdos*”) valorizaram a superação de lacunas técnicas, e PC5 enfatizou o acesso a conhecimentos estruturados. Essa variação mostra como o curso atendeu necessidades diversas, mas sempre com foco na práxis, que se revela enquanto a integração entre reflexão e ação, cujo papel é central na EA crítica (Loureiro, 2007).

Na penúltima pergunta, de nº 6 (Quadro 23), quando questionados/as sobre o impacto do curso em suas respectivas práticas pedagógicas, os/as professores/as-cursistas destacaram transformações significativas, sendo algumas delas a implementação de projetos longitudinais (PC4), adoção de abordagens transversais (PC2) e mudanças nos próprios hábitos cotidianos (PC1). Estas mudanças ilustram o conceito de “ecopedagogia” (Gadotti, 2016; Carvalho, 2020; Guerra, 2019; Dickmann, 2022), que defende a integração entre saber teórico e prática transformadora. No entanto, desafios como a dificuldade em articular parcerias (PC1) revelam os limites da ação individual frente a estruturas institucionais rígidas.

Quadro 23 – Pergunta 6: De que maneira você acha que o curso impactou sua carreira e sua prática docente em Educação Ambiental até agora? Como planeja aplicar os conhecimentos adquiridos na especialização em sua prática pedagógica?

Professor/a-cursista	Fragmento (Unidade de Análise)	Unidade de Significado	Categoria(s)
PC1	<i>"Na hora do uso de materiais... estou tentando reaproveitar... no uso de metodologias mais digitais, evitando desperdícios... Em casa, cuido que a conta de água não é mais só porque vai pagar mais caro, é porque posso reduzir... esse contato com a pós-graduação me trouxe muitas técnicas novas de lidar com o meu dia-a-dia."</i>	Mudanças concretas na prática pedagógica e hábitos pessoais; Ênfase na sustentabilidade cotidiana.	Práticas pedagógicas em EA; Compromisso ético-político.
PC2	<i>"Hoje, quando faço abordagem transversal da educação ambiental... reforço toda a parte que aprendi... para que o estudante seja sujeito de transformação... bato na tecla da redução do consumo... é uma</i>	Incorporação da EA como eixo transversal; Enfoque na crítica ao consumismo.	Práticas pedagógicas em EA; Referenciais teóricos da EA crítica.

	<i>ferramenta poderosa contra o consumismo exagerado."</i>		
PC3	<i>"Adapte atividades com estudos de caso reais... montei grupos para analisar vídeos sobre poluição... Essa metodologia vou usar muito... Agora na nova escola, a diretora já pediu projetos ambientais... Hoje vou tranquilo, sem dificuldades."</i>	Aplicação imediata de metodologias ativas; Ampliação da atuação para além da sala de aula.	Práticas pedagógicas em EA; Territorialidade.
PC4	<i>"Iniciamos um projeto com o 6º ano que acompanharemos até o 9º ano... para verificar se desenvolveu a consciência ambiental... A especialização desabrochou aquela vontade de trabalhar com EA que a rotina tinha apagado."</i>	Implementação de projetos longitudinais; Ressignificação da motivação profissional.	Práticas pedagógicas em EA; Profissionalização docente.
PC5	<i>"Como gestora, orientamos professores a fazer cartilhas de EA... participo de palestras nas escolas compartilhando conhecimentos... O curso deu base para atuar mesmo fora da sala de aula."</i>	Ampliação do papel como multiplicadora; Mediação da formação entre pares.	Profissionalização docente; Referenciais legais e políticos.

Fonte: Autoria própria (2025).

A partir desse questionamento, PC1 demonstra como o curso operou uma microrrevolução cotidiana, transformando desde o uso de materiais didáticos até hábitos domésticos, de modo a ecoar o conceito de "ecopedagogia" de Gadotti (2000), que propõe a EA como prática integral. PC3 exemplifica a apropriação criativa das metodologias ativas ao adaptar estudos de caso para sua realidade escolar, corroborando estudos de Jacobi (2003) sobre a importância de contextualização na EA. Já PC4 destaca o planejamento de projetos longitudinais, superando a fragmentação típica de ações pontuais criticada por Layrargues (2012).

PC2 incorporou uma postura explicitamente transversal e anticonsumista, alinhando-se à EA crítica que questiona modelos econômicos predatórios (Guimarães, 2013). Seu relato sobre "*bater na tecla da redução do consumo*" reflete a internalização do princípio da sustentabilidade forte (Sachs, 2007). PC5, por sua vez, assume papel de multiplicador/a,

mediando conhecimentos entre colegas, o que Tozoni-Reis (2008) considera essencial para a democratização da EA nas escolas.

A fala de PC4 sobre "*desabrochar vontades apagadas pela rotina*" explicita o que Nóvoa (2019) chama de "reencantamento docente", onde a formação continuada reativa motivações perdidas. PC5 demonstra como o curso permitiu transcender a sala de aula, atuando na gestão pedagógica, sendo este um fenômeno analisado por Imbernón (2022) e Imbernón, Shigunov Neto e Fortunato (2019) que reflete a expansão dos espaços de atuação docente.

E, por fim, na última pergunta, de nº 7 (Quadro 24), onde os/as professores/as-cursistas são questionados/as sobre a sua autoidentificação enquanto educadores/as ambientais, observamos um espectro de posicionamentos, que engloba desde os/as que se consideram "em construção" (PC2) até os/as que assumem plenamente essa identidade (PC4). Esta variação exemplifica o processo gradual de construção identitária descrito por Lima *et al.* (2020), mostrando que a especialização foi um passo importante, mas não único, nesse percurso.

Quadro 24 – Pergunta 7: Você se considera um/a educador/a ambiental? Como o curso contribuiu para o seu desenvolvimento profissional enquanto Educador/a Ambiental?

Professor/a-cursista	Fragmento (Unidade de Análise)	Unidade de Significado	Categoria(s)
PC1	<i>"Eu me considero uma educadora ambiental com... ressalvas... Acho que minha prática pode melhorar ainda mais. Se for pra repassar informações, me sinto capacitada... mas preciso melhorar no dia a dia."</i>	Autoidentificação parcial; Reconhecimento da necessidade de evolução contínua.	Profissionalização docente; Compromisso ético-político.
PC2	<i>"Estou em construção... O curso deu uma base muito boa, mas para aplicar projetos com as novas ideias, acho pouco para me considerar um educador ambiental. Sou defensor da EA e estou desenvolvendo ferramentas."</i>	Processo identitário em andamento; Distinção entre "defensor" e "educador".	Profissionalização docente; Referenciais teóricos da EA crítica.
PC3	<i>"Acredito que não... Talvez um auxiliar. Como não tenho formação aprofundada em EA específica, acredito que ajudo"</i>	Não identificação plena; Percepção de limitações formativas.	Formação continuada; Profissionalização docente.

	<i>trabalhando na EA. No futuro, talvez mude essa visão."</i>		
PC4	<i>"Diante da bagagem que adquiri, acredito que sim. O curso contribuiu muito... aplicarei no dia a dia com novas formas de ver o aluno e o meio... A EA dá uma destravada na sociedade como um todo."</i>	Autoidentificação positiva; Visão transformadora do papel.	Compromisso ético-político; Práticas pedagógicas em EA.
PC5	<i>"Acredito que sim. Me sinto minimamente instrumentalizada para desenvolver práticas de EA... O curso trouxe segurança para atuar."</i>	Autoidentificação baseada em competências; Superação de inseguranças.	Profissionalização docente; Práticas pedagógicas em EA.

Fonte: A autoria própria (2025).

PC2 utiliza a metáfora da construção - "*estou em construção*"- para descrever um processo identitário incompleto, ecoando a noção de "tornar-se" docente proposta por Britzman (2003). Sua distinção entre ser "defensor" da EA e "educador ambiental" revela uma compreensão sofisticada das diferentes camadas de atuação no campo, bem como sobre os distintos papéis na EA. PC3, ao se classificar como "auxiliar", demonstra o que Tardif (2014) chama de "identidade por negativa" (a definição pelo que ainda não é), fenômeno comum quando a formação específica na área é limitada.

Enquanto isso, PC1 exemplifica o que Nóvoa (2017) denomina "identidade reflexiva", reconhecendo capacitação técnica a partir da fala "*sinto-me capacitada para repassar informações*" mas questionando sua efetividade prática ao complementar "*preciso melhorar no dia a dia*". Já PC5 baseia sua autoidentificação na instrumentalização recebida através da expressão "*minimamente instrumentalizada*", o que remete à concepção de "competência como base identitária" desenvolvida por Perrenoud (2001).

PC4 encarna o que Guimarães (2020) considera o/a educador/a ambiental ideal, que é aquele/a que articula conhecimentos técnicos com uma visão transformadora, a partir da fala "*EA dá uma destravada na sociedade*". Sua fala reflete os três eixos da identidade profissional em EA propostos por Carvalho e Toniol (2012): domínio conceitual, compromisso político e engajamento pedagógico. Enquanto para PC4 e PC5 a especialização foi decisiva para sua autoidentificação, PC1, PC2 e PC3 demonstram que o processo requer tempo e prática continuada. Essa diferença ilustra a complexidade do desenvolvimento profissional em EA,

onde, segundo Loureiro e Cunha (2004), a identidade se constrói na tensão entre formação, experiência e contexto institucional.

Considerando o que fora exposto até aqui, a análise das entrevistas revelou um processo multifacetado de (re)construção da profissionalidade docente em EA, onde a especialização investigada atuou como dispositivo transformador em três dimensões entrelaçadas, conforme sintetizamos a seguir.

No que tange a superação de lacunas formativas, o curso cumpriu um papel essencial ao sanar deficiências da formação inicial, especialmente na apropriação de referenciais teóricos críticos e de metodologias ativas. As falas unânimes sobre a atualização conceitual – como PC5 ao destacar o aprendizado sobre legislação ambiental – confirmam a tese de Tozoni-Reis (2006) de que a formação continuada em EA deve articular "saberes científicos, pedagógicos e experienciais". Contudo, as ressalvas de PC3, a partir da fala "*não me considero educador ambiental ainda*" revelam que esse processo é gradual, exigindo tempo para internalização, como alerta Grutzmann (2019) em seus estudos sobre saberes docentes.

Em relação a transformação da prática pedagógica, a incorporação de projetos longitudinais (PC4), estudos de caso (PC3) e abordagens transversais (PC2) demonstram que o curso favoreceu a transição da EA "eventual" para a EA "estruturante" (Layrargues, 2017). Essa mudança corrobora a perspectiva de Sorrentino *et al.* (2005) sobre a EA como projeto político-pedagógico, onde a sala de aula se torna espaço de problematização socioambiental. Ainda assim, os relatos sobre dificuldades burocráticas (PC1) e falta de parceiros (PC4) lembram que, como analisa Gomes (2014), a prática docente em EA esbarra em estruturas escolares pouco flexíveis.

Quanto a construção identitária em processo, a variação nas autoidentificações – desde o "*auxiliar*" (PC3) até o "*educador transformador*" (PC4) – observamos como a formação continuada pode interferir nesse dinâmica, que se constrói na tensão entre formação, experiências e contextos (Silva *et al.*, 2025). Dito isso, o curso emergiu como catalisador desse processo, especialmente quando proporcionou espaços de reflexão sobre a prática, condição essencial para o desenvolvimento profissional segundo Nóvoa (2019).

A partir da análise dos dados até aqui expostos, pudemos compreender os reais impactos da especialização na trajetória profissional dos/as professores/as-cursistas, revelando um processo complexo de transformação que ultrapassa a simples aquisição de conhecimentos teóricos. Os depoimentos demonstraram que o curso cumpriu um papel fundamental na ressignificação de suas concepções sobre EA, substituindo abordagens fragmentadas e naturalistas por perspectivas críticas e interdisciplinares. Essa mudança paradigmática se

materializou em projetos pedagógicos inovadores em suas escolas, onde muitos/as passaram a articular questões ambientais com problemas sociais locais.

No entanto, as entrevistas também evidenciaram os limites estruturais presentes no curso de especialização. Tais desafios, somados às lacunas identificadas na própria formação - como a necessidade de maior ênfase em metodologias aplicáveis a contextos diversos -, apontam para a importância de se repensarem tanto os programas de formação continuada quanto as condições institucionais que sustentam a prática docente em EA.

Em síntese, os relatos dos/as professore/as-cursistas confirmam que a especialização foi capaz de semear mudanças significativas, mas também deixam claro que essas transformações dependem de um ecossistema mais amplo de apoio e continuidade. Seus testemunhos nos fornecem, assim, pistas valiosas para o aperfeiçoamento futuro de cursos similares, destacando a necessidade de maior articulação entre teoria e prática, avaliação processual e acompanhamento pós-formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, abordamos de maneira articulada três dimensões centrais: a profissionalização docente, a formação continuada e a EA. Partimos da compreensão de que a profissionalização não se resume ao reconhecimento legal da docência como profissão, mas envolve a construção contínua de saberes profissionais, a consolidação de identidades docentes críticas e o desenvolvimento de posicionamentos ético-políticos comprometidos com a transformação das realidades educacionais e sociais. Tal perspectiva considera a docência como uma prática social atravessada por disputas, condições materiais de trabalho e projetos de sociedade, exigindo do/a professor/a não apenas competências técnicas, mas também capacidade reflexiva, autonomia intelectual e engajamento crítico frente às contradições que marcam o contexto educacional contemporâneo.

A formação continuada, por sua vez, é constituída enquanto dimensão estruturante da profissionalização docente, se configurando como um espaço privilegiado para a problematização da prática pedagógica, bem como a ressignificação de saberes construídos ao longo da trajetória profissional e o aprofundamento teórico-metodológico necessário ao enfrentamento de desafios emergentes no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, consideramos, portanto, que a formação continuada não é compreendida como uma ação pontual ou compensatória, mas como um direito profissional e um processo permanente, indissociável do exercício da docência.

Nesta pesquisa, ainda, concebemos a EA como uma dimensão transversal e constitutiva do processo educativo, que adjetiva e orienta as práticas pedagógicas, os currículos e os projetos formativos, superando abordagens fragmentadas, tecnicistas ou meramente conteudistas. Assumida a partir de uma perspectiva crítica, a EA é entendida como um campo ético-político que articula conhecimentos, valores e práticas voltadas à compreensão das múltiplas dimensões da crise socioambiental, incluindo seus desdobramentos sociais, culturais, econômicos e educacionais. Nesse sentido, acreditamos que a incorporação da EA à formação continuada de professores/as potencializa processos de profissionalização comprometidos com a justiça socioambiental, com a contextualização dos saberes e com a construção de práticas educativas transformadoras, situadas nos territórios e nas realidades concretas dos diferentes espaços de ensino e aprendizagem.

Esta dissertação teve como objetivo compreender as contribuições e limitações do Curso de Especialização em Educação Ambiental da Universidade Federal de Sergipe (UFS) para a profissionalização docente, especialmente no que tange à formação continuada na perspectiva

da EA crítica. Para tanto, foram mobilizadas múltiplas estratégias metodológicas que permitiram a triangulação de dados, como a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e dos planos de ensino de seus módulos, entrevistas com as coordenadoras de módulo (docentes) e com os/as professores/as-cursistas (discentes) da turma de 2023.

Seguindo a ordem dos objetivos específicos aqui propostos, a análise da documentação curricular do curso de especialização revelou aspectos fundamentais sobre sua proposta formativa, destacando tanto suas potencialidades quanto suas limitações conceituais e estruturais. Os documentos analisados demonstraram um claro esforço em alinhar a formação aos princípios da EA crítica, com ênfase na interdisciplinaridade, na contextualização sociopolítica das questões ambientais e na articulação entre teoria e prática.

No entanto, fora destacada uma discrepância entre o discurso teórico presente nos documentos e as estratégias concretas para sua operacionalização. Enquanto o PPC defendia uma abordagem transformadora, a estrutura curricular mantinha uma organização um pouco tradicional, marcada por disciplinas estanques, com carga horária limitada para atividades práticas e intervenções comunitárias. Essa contradição ajuda a explicar parte dos desafios relatados tanto pelas coordenadoras quanto pelos/as professores/as-cursistas na implementação efetiva dos princípios da EA em suas práticas docentes.

Por outro lado, a avaliação destacou como pontos positivos a inclusão de temáticas emergentes na EA, como justiça ambiental e conflitos socioambientais. A documentação serviu, portanto, como importante referência para contextualizar e compreender os demais dados coletados, revelando como as intenções pedagógicas foram (ou não) traduzidas em elementos concretos da formação. Sendo assim, esses achados documentais, quando contrastados com as percepções dos atores e das atrizes envolvidos/as, permitiram identificar que os avanços na profissionalização docente em EA dependem não apenas de boas propostas teóricas, mas de estruturas curriculares flexíveis e plenamente adaptadas, além de metodologias ativas e sistemas avaliativos coerentes com os objetivos transformadores da EA.

Coadunando com o segundo objetivo específico desse trabalho, as análises das entrevistas com as coordenadoras de módulo trouxeram contribuições fundamentais para a compreensão dos processos formativos. Seus relatos evidenciaram, em primeiro lugar, os desafios de operacionalizar um currículo crítico em EA frente às limitações estruturais da formação continuada.

Por outro lado, suas experiências demonstraram potencialidades importantes do curso, particularmente no que diz respeito à construção de redes colaborativas entre os participantes e à valorização dos saberes docentes prévios. As estratégias bem-sucedidas relatadas por algumas

coordenadoras - como a articulação entre módulos teóricos e projetos aplicados - oferecem pistas concretas para o aprimoramento da formação continuada em EA. Esses elementos, combinados com as perspectivas dos/as cursistas, permitem compreender tanto os avanços alcançados quanto os desafios persistentes na profissionalização docente em EA, oferecendo subsídios para políticas públicas de formação mais efetivas e contextualizadas.

Os depoimentos dos/as professores/as-cursistas, vinculados ao terceiro objetivo específico da pesquisa, trouxeram contribuições fundamentais para a compreensão dos impactos reais da especialização em suas práticas profissionais. Através de suas narrativas, foi possível identificar como o curso influenciou não apenas suas concepções sobre EA, mas também suas ações cotidianas em sala de aula.

Um dos aspectos mais significativos evidenciados foi a transformação na compreensão da EA. Muitos/as professores/as-cursistas relataram ter superado visões reducionistas, centradas apenas em questões ecológicas, para adotar perspectivas mais críticas e interdisciplinares, incorporando dimensões sociais, políticas e culturais em seus projetos pedagógicos. Essa mudança de paradigma se manifestou na criação de iniciativas concretas em suas escolas, como projetos comunitários e intervenções curriculares que articulam sustentabilidade com questões locais.

No entanto, as entrevistas também revelaram os desafios persistentes na implementação dessas novas abordagens. Os/as professores/as-cursistas destacaram as limitações impostas pelas estruturas escolares tradicionais, como grade curricular rígida, falta de apoio institucional e dificuldade em envolver outros/as colegas nas iniciativas de EA. Esses obstáculos aparecem como contraponto aos avanços individuais alcançados, indicando a necessidade de mudanças sistêmicas para que a formação continuada gere transformações mais profundas.

Outro aspecto relevante foi a construção da identidade profissional como educadores e educadoras ambientais. Os depoimentos mostraram como o curso fortaleceu a autoconfiança para atuar nessa área, ao mesmo tempo em que ampliou sua rede de contatos e possibilidades de atuação. Contudo, alguns/as participantes mencionaram lacunas na formação, especialmente no que diz respeito a metodologias aplicáveis a contextos específicos e estratégias para enfrentar resistências no ambiente escolar.

Esses achados complementam as perspectivas das coordenadoras, oferecendo uma visão abrangente dos processos formativos - desde sua concepção até os resultados na prática docente. Enquanto as coordenadoras destacaram os desafios na implementação do currículo, os/as professores/as-cursistas trouxeram as nuances de como esses conhecimentos foram ressignificados em seus contextos profissionais reais. Juntos, esses relatos forneceram subsídios

valiosos para repensar tanto os programas de formação continuada quanto as políticas que sustentam a EA nas escolas.

A análise empreendida permitiu identificar que o curso constitui um espaço formativo relevante na constituição de saberes e práticas que tensionam a lógica tecnicista e instrumental da formação docente, ao propor uma abordagem fundamentada em princípios socioambientais interdisciplinares e ético-políticos. As falas das coordenadoras e dos/as professores/as-cursistas revelaram intencionalidades pedagógicas voltadas à promoção de uma EA crítica, articulada à realidade dos territórios escolares e às demandas da justiça socioambiental.

Contudo, também foram apontadas limitações estruturais, como a sobrecarga de trabalho de alguns dos/as professores/as-cursistas, a dificuldade de conciliar os estudos com a rotina profissional, e a incipiente articulação entre teoria e prática em alguns módulos do curso. Além disso, identificou-se certa fragilidade no acompanhamento sistemático dos impactos formativos nas práticas pedagógicas dos/as egressos/as, o que pode comprometer a avaliação longitudinal dos efeitos da formação continuada na consolidação da profissionalidade docente em EA.

Ao utilizar a ATD na análise dos dados, foi possível identificar categorias que mostram tanto as mudanças nas formas de pensar provocadas pela formação quanto os desafios que ainda impedem a consolidação de uma educação crítica, transformadora e comprometida com as questões socioambientais. O curso analisado demonstrou potencial para fomentar práticas pedagógicas ambientalizadas, mas tal processo depende de condições institucionais e políticas mais amplas, como a valorização profissional, o financiamento público da formação continuada e a integração da EA nos projetos político-pedagógicos das escolas.

Em síntese, concluímos que o Curso de Especialização em Educação Ambiental da UFS oferece importantes contribuições à profissionalização docente, ao instigar processos reflexivos, ao provocar reposicionamentos ético-políticos e ao ampliar a compreensão das múltiplas dimensões da crise socioambiental. Contudo, permanece o desafio de estruturar políticas públicas que garantam a continuidade e o aprofundamento dessas experiências, reconhecendo a formação continuada direito contínuo e permanente.

Assim, esperamos que esta pesquisa possa subsidiar reflexões mais amplas sobre a formação de educadores/as ambientais, contribuindo para o fortalecimento de propostas político-pedagógicas comprometidas com a transformação social, com a justiça ambiental e com a democratização do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. M. de A. A profissionalização docente e os desafios na contemporaneidade. **Revista Acadêmica em Humanidades**, 1.1: p. 152-176, 2020.
- ABRUCIO, F. L.; SEGATTO, C. I. Desafios da profissão docente: experiência internacional e o caso brasileiro. **São Paulo: Moderna**, 2021.
- ACSELRAD, H. Ambientalização das lutas sociais: O caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos avançados**, 24: p. 103-119, 2010.
- AGUDO, M. D. M.; TEIXEIRA, L. A. A pedagogia histórico-crítica como caminho possível para uma educação ambiental crítica. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 26, p. 283–301, 2020.
- AIRES, B. F.; SUANNO, J. H. A educação ambiental numa perspectiva transdisciplinar: uma articulação entre a educação superior e a educação básica. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 34, n. 2, p. 42–56, 2017.
- ALMEIDA, A. L. R.; HORN, M.; ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. Formação docente à metamorfose da prática pedagógica: contribuições de pesquisas com intervenção do mestrado profissional. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, v. 27, e023007, 2023.
- ALMEIDA, P. C. A. de; ABDALLA, M. de F. B. Formação inicial de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e da educação inclusiva: informe final. **Santiago do Chile: UNESCO-OREALC**, 2017.
- ALMEIDA, S. A. F.; OLIVEIRA, C. R. de; OLIVEIRA, G. S. de; GHELLI, K. G M.; CARDOSO, M. R. G. Diálogos possíveis sobre a pesquisa documental em educação. **Cadernos da Fucamp**, v. 28, p. 131–145, 2024.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ**, p. 367-387, 2010.
- ALVES, J. C.; OLIVEIRA, M. L. A. M.; MELO, S. P. A. L. Uma reflexão sobre a importância da construção da autonomia no processo educativo. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 30, 2022.
- AMARAL, A. Q.; CARNIATTO, I. Concepções sobre projetos de educação ambiental na formação continuada de professores. **Revista electrónica de investigación en educación en ciencias**, v. 6, n. 1, p. 113-123, 2011.
- AMARAL, M. G. B.; FARIAS, I. M. S. Autoformação no ensino superior: a experiência do curso de pedagogia no alto Sertão Paraibano. **Eccos Revista Científica**, n. 62, 2022.
- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ANDRADE, M. T. R. Formação docente: desafios e perspectivas. **Caderno Intersaberes**, v. 14, n. 52, p. 3–16, 2025.

ARAGÃO, J. P. G. V. A (des) centralidade das questões ambientais: análise geográfica em tempos globalizados com perspectiva interdisciplinar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 8, n. 15, p. 149-174, 2018.

ARAÚJO, L. C. M. Políticas públicas de formação docente: implicações no processo de ensino e aprendizagem na educação básica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 04, Vol. 01, p. 28-49, 2021.

ARAÚJO, M. I. O. **A dimensão ambiental nos currículos de formação de professores de Biologia**. São Paulo, SP, 2004. 209 p., 2v. Tese (Doutorado em Educação. Área de concentração: ensino de Ciências e Matemática) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

ARAÚJO, M. I. O. A universidade e a formação de professores para a educação ambiental. *Educação Ambiental*, p. 71-78. *In: Revista Brasileira de Educação Ambiental – Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental*, 140 p., 2004.

ARNHOLDT, B. M. F.; MAZZARINO, J. M. Formação continuada de professores de educação infantil em educação ambiental vivencial: a exploração dos pátios das escolas. **Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 15, n. 7, p. 134-154, 2020.

BEIJAARD, D; MEIJER, P.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, n. 20, p. 107-128, 2004.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências sociais e humanas**, 32.1: p. 25-40, 2011.

BERTOL, G. L.; MOLL, J. Educação para o futuro: contribuições de Faure, Delors e Sahle-Work. **Revista Literatura em Debate**, v. 19, n. 33, p. 56–68, 2024.

BEZERRA, A. L. N.; BEZERRA, S. S. A construção da identidade docente e a formação profissional. *In: Congresso Nacional de Educação*, Macéio. p. 1-10, 2020.

BEZERRA, L. G. S.; RODRIGUES, J. R. F. Análise da educação ambiental nas matrizes curriculares dos cursos de graduação das universidades públicas do estado do Rio Grande do Norte. **Ciência e Natura**, v. 43, p. 94, 2021.

BODELÃO, L. R. O; FREIRES, K. C. P.; DA SILVA, M. C.; BEZERRA, F. D. Entre teoria e prática: Caminhos para uma formação docente crítica e reflexiva. **Revista Tópicos**, 3(21), p. 1-13, 2025.

BONOTTO, D. M. B. Educação Ambiental e Educação em Valores em um programa de formação docente. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 7, n. 2, p. p. 313-336, 2008.

BORGES, M. C.; RICHTER, L. M. A formação de professores: epistemologia e práxis criadora. **Eccos Revista Científica**, n. 59, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, art. 205. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1–7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. Educação ambiental. **Por um Brasil sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos**. 6. ed. Brasília: MMA, 82 p., 2023.

BRASIL. **Orientações para a criação de espaços educadores sustentáveis**. MEC, 2007.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 116, seção 1, p. 70, 18 jun. 2012.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1 – p. 8-12, 2 de julho de 2015.

BRAVO, M. P. Construindo alternativas à crise socioambiental contemporânea: Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória e história oral. **REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental**, 26, 2013.

BRITZMAN, D. P. Practice makes practice: the given and the possible in teacher education. *In*: BRITZMAN, D. P. **Practice makes practice: a critical study of learning to teach**. Albany: State University of New York Press, p. 221-241, 2003.

CANDRAY, J. C. Formación continua de profesores desde la perspectiva de las políticas públicas: Una mirada crítica. **Realidad, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**, 156: p. 193-208, 2020.

CANDITO, V.; MENEZES, K. M.; RODRIGUES, C. B. C.; SOARES, F. A. A. A Formação Continuada de Professores e a Promoção da Pesquisa Escolar: Articulações Necessárias. **Revista Espaço Pedagógico**, n. 31, e16095-e16095, 2024.

CARVALHO, I. C. M. *et al.* Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 13-24, 2004.

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

CARVALHO, E. A. **Educação ambiental, ecopedagogia e sustentabilidade**. São Paulo: Editora Dialética, 2020.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2017.

CECCON, S. A educação ambiental em diálogo com os princípios de Paulo Freire. *In: IX Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire*. 2014.

CHRISTIANI, G.; SOUZA, T. N. O estado da arte das pesquisas sobre formação de professores em Educação Ambiental nas áreas de Ciências e Biologia. **Revista Educação Ambiental em Ação**, Porto Alegre, n. 66, 2018.

CLARO, L. C.; PEREIRA, R. A. Educação ambiental, retomadas e presenças em disputa: contribuições ao ensino escolar. **EccoS–Revista Científica**, (71), e26283-e26283, 2024.

COLAGRANDE, E. A.; FARIAS, L. A. Apresentação-Educação Ambiental eo contexto escolar brasileiro: desafios presentes, reflexões permanentes. **Educar em Revista**, v. 37, p. e81232, 2021.

COLOMBO, S. R. A Educação Ambiental como instrumento na formação da cidadania. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 14.2, p. 67-75, 2014.

COSENZA, A. Perspectivas das Políticas Públicas para Educação e Formação de Professores/as no Atual Contexto Político Brasileiro. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 15, n. 1, p. 20-38, 2020.

COSENZA, A.; FREIRE, L. M.; ESPINET, M.; MARTINS, I. Relações entre justiça ambiental, ensino de ciências e cidadania em construções discursivas docentes. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 14(2), p. 089-098, 2014.

COSTA, L. M. Territorialidade e racismo ambiental: elementos para se pensar a educação ambiental crítica em unidades de conservação. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 6, n. 1, p. 101–122, 2011.

COTTA, R. M. M.; COSTA, G. D. Instrumento de avaliação e autoavaliação do portfólio reflexivo: uma construção teórico-conceitual. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, 20: p. 171-183, 2016.

CRUZ, F. M. L. Avaliação e a democratização da educação escolar: processos de aprendizagens emancipatórias. **Revista e-Curriculum**, n.3, v. 2, 2008.

CUMARU, R. A.; SILVA-FORSBERG, M. C.; SIMÃO, M. O. A. R. Formação de professores no contexto das mudanças climáticas. **Revista da SBEnBio–Número**, v. 3, p. 1809-1819, 2010.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, 38: 293-303, 2008.

DA HORA FILHO, E. A.; MENEZES, V. G. Políticas públicas e o financiamento da educação no Brasil: Fundef e Fundeb. **LUMEN ET VIRTUS**, v. 16, n. 49, p. 6687-6695, 2025.

DAL BÓ, G. C. S.; MUNARI, A. B. Educação ambiental como instrumento de transformação social: caminhos para o enfrentamento de uma crise civilizatória. **Revista Eletrônica Educação Ambiental em Ação**, v. 16, n. 61, set./nov., 2017.

DAMIANO, M.; VAZ, G. L.; MARTINS, A. R. Transformações da sociedade contemporânea e alterações do meio ambiente: uma revisão bibliográfica. **Holos Environment**, v. 20, n. 3, p. 392–404, 2020.

DANTAS, J. O.; SOARES, M. J. N.; SANTOS, M. B. Saberes ambientais na formação e profissionalização docente. **Educação Ambiental em Ação**, n. 67, 2019.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 6. ed. São Paulo: Gaia, 2000.

DICKMANN, I. Reinventando a ecopedagogia: patriarcado, modernidade e capitalismo. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v. 9, n. 1, p. 1–16, 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 82-98, 2007.

DOLCI, D. S.; FREITAS, J. S.; KINDEL, E. A. I. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: vivenciando teoria e prática através de um curso de formação continuada. **Ambiente & educação: revista de educação ambiental da FURG**. Rio Grande, RS. Vol. 13, p. 133-150, 2008.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUARTE, R. G.; BASTOS, A. T.; SENA, A. P.; OLIVEIRA, F. C. Educação Ambiental na convivência com o semiárido: Ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade**, 4(1), p. 17-29, 2015.

DUARTE, A. J. O.; PEREIRA, H. D. O. S. Educação ambiental quadridimensional: por uma ecologia (mais) humana. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 18, n. 5, p. 415–430, 2023.

DUARTE, A. J. O.; SIVIERI-PEREIRA, H. O. Educação ambiental multidimensional. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 18, n. 4, p. 416–437, 2023.

ERNICA, M.; RODRIGUES, E. C.; SOARES, J. F. Desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo: definição, medida e resultados. **Dados**, v. 68, n. 1, p. e20220109, 2024.

ESPÍNDOLA, E. B. M. **Profissionalidade docente: um estudo sobre as representações sociais de competência para ensinar matemática de professores brasileiros e franceses.** Tese (Doutorado em Educação), 313p., Centro de Educação, Recife - UFPE, 2014.

ESTEVES, M. M. F. Uma experiência de uso do método de casos em formação continuada de professores. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e27179, 2021.

FERNANDES, A. C. **A educação ambiental crítica no processo de formação continuada de professores: desafios e possibilidades para o ensino interdisciplinar.** 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

FERNANDES, S. J.; BELLÉ, M. S.; PRADO, L. de J. A formação inicial e continuada de professores em contexto de reformas educacionais. **Série-Estudos**, v. 28, n. 63, p. 47-68, 2023.

FERNANDES, S. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão, e revolução. **Educação & Sociedade**, 37.135: p. 481-496, 2016.

FERNANDES-SILVA, E.; SILVA, F. J.; PACHECO, R. G. Plano Nacional de Educação 2025–2035: relação entre financiamento e política nacional para o Ensino Médio. **Educar em Revista**, v. 41, e95702, 2025.

FIorentini, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v.5, n.8, p.11-23, 2013.

FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Org.). Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: **Porto Editora**, p. 127-160, 2004.

FLORES, M. A.; VIANA, I. C. Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. Braga: **Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho**, 2007.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação. Porto Alegre**, p. 182-188, 2010.

FONSECA, M. R.; NEPOMUCENO, A. L. O. O que revelam os discursos sobre ambientalização curricular na formação inicial de professores/as da Universidade Federal de Sergipe? **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 23, p. 65–78, 2022.

FONSECA, M. R.; SANTOS, L. A. M.; NEPOMUCENO, A. L. O. Teacher's professionalization. **Imagens da Educação**, v. 10, n. 3, p. 16–29, 2020.

FORSTER, M. M. S.; LEITE, T. C. Formação continuada de professores: Da parceria entre universidade e escola ao protagonismo e reconhecimento do trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, 14.43: p. 865-887, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, L.; FIGUEIREDO, J.; GUIMARÃES, M. O papel dos professores/educadores ambientais e seus espaços de formação: qual é a educação ambiental que nos emancipa? **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 11, n. 2, p. 117–125, 2016.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, L. A. A.; FREITAS, A. L. C. A crise socioambiental: uma crise civilizatória. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. E-ISSN 1517-1256, v. 31, n.1, p. 24-40, jan./jun. 2014.

FREITAS, L. M. *et al.* Políticas públicas para formação continuada de professores no ensino médio. **Políticas Educativas–PolEd**, 2018.

FREITAS, S. L.; PACÍFICO, J. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. **Interações (Campo Grande)**, 21.1: p. 141-153, 2020.

FURLAN, R. Reflexões sobre o método nas ciências humanas: quantitativo ou qualitativo, teorias e ideologias. **Psicologia USP**, v. 28, p. 83-92, 2017.

GADELHA, R. M. A formação inicial e continuada de professores. IN: GONÇALVES, M. C. S.; JESUS, B. G. de. **Educação Contemporânea - Formação Docente, Tecnologia**, vol. 06, p. 23-30, 2020.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em perspectiva, n. 14, p. 03-11, 2000.

GADOTTI, M. **Ecopedagogia e educação sustentável**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2016.

GADOTTI, M. Educação popular e educação ao longo da vida. *In*: **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil**. v. 6. p. 50–69, 2016.

GALVÃO, M. R.; CASIMIRO, S. A. A. O. O papel do professor na escola: educação e transformação. **Revista OWL (OWL Journal) - REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E EDUCAÇÃO**, v. 1, n. 2, p. 134-148, 2023.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo: Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

GARCIA, P. S.; BIZZO, N. Formação contínua a distância: Gestão da aprendizagem e dificuldades dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, 43: p. 662-681, 2013.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 57-70, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. *In*: **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. 2011.

GATTI, B. O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 248-275, dez. 2014.

GATTI, B. A Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas. **Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 163-176, 2018.

GATTI, B. A Formação de Professores no Brasil: políticas e programas. **Paradigma**, v. 42, 2021.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 6. ed, 2017.

GIROUX, H. A. Pedagogia crítica, Paulo Freire e a coragem para ser político. **Revista e-Curriculum**, 14.1: p. 296-306, 2016.

GOMES, E. T. A educação ambiental nos currículos: dificuldades e desafios. **Revista de biologia e ciências da terra**, v. 1, n. 2, p. 0, 2001.

GOMES, A. J. F.; VIEIRA, D. C.; ARAÚJO, D. F.; ARAUJO, J. R.; SILVA, P. R. O.; CRUZ, R. M. S. Estratégias pedagógicas em cursos de graduação EAD. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 7, p. 1887–1907, 2024.

GOMES, L. F. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 18, p. 13–22, 2013.

GOMES, M. F. V. B. Formação continuada de professores: reflexões a partir de experiências em projetos de educação ambiental. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 62–75, 2014.

GONÇALVES, F. P. Considerações de natureza epistemológica sobre a análise textual discursiva. **Educação**, v. 43, n. 1, 2020.

GONÇALVES, C. L.; ALMEIDA, L. A. A. Contextos de influências atuantes no desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo dos professores. **Revista Educação**. Porto Alegre v. 42, n. 1, p. 85-95, jan./abr. 2019.

GONÇALVES, T. M. O trabalho interdisciplinar em educação ambiental: reflexão sobre a prática docente. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 14, n. 3, p. 41–49, 2019.

GORZONI, S. D. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396–1413, dez. 2017.

GRUTZMANN, T. P. Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges. **Revista Temas em Educação**, v. 28, n. 3, 2019.

GUERRA, F. S. Ecopedagogia: contribuições para práticas pedagógicas em educação ambiental. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, v. 24, n. 1, p. 235–256, 2019.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papyrus, 2020.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papyrus, 2020.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. *In: Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 25-34, 2004.

GUIMARÃES, M. *et al.* **Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual**. Margens, 2013.

HERMIDA, J. F.; LIRA, Jailton S. O golpe de 2016, as fragilidades da democracia liberal brasileira e o papel da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 22, p. e022016-e022016, 2022.

HOLANDA FILHO, I. de O. *et al.* A importância da relação teoria-prática na formação inicial docente. *In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). Ensino e Educação: contextos e vivências*. Campina Grande: Licuri, p. 271-282. v. 2, 2023.

HUNGER, D. A. C. F.; ROSSI, F. A formação continuada de professores: entre o real e o 'ideal'. **Pensar a prática**, 915-932, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Cortez Editora, 2022.

IMBERNON, F. **A educação no século XXI**. Artmed Editora, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Artmed Editora, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Cortez editora, 2022.

IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

JACOBI, P. R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e pesquisa**, 31: p. 233-250, 2005.

JACOBI, P. R.; TRISTÃO, M.; FRANCO, M. I. G. C. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cadernos Cedes**, 29: p. 63-79, 2009.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de pesquisa**, 118: p. 189-205, 2003.

JESUS, D. S. F. **Supervisão colaborativa para a promoção da gestão flexível do currículo num contexto de formação contínua de professores**. 271 f. Tese (Doutoramento em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2024.

JOSLIN, É. B.; ROMA, A. DE C. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: construção de consciência ambiental e cidadania. **Revista Ciência Contemporânea**, v. 2, p. 95–100, 2017.

JÚNIOR, J. F. C. *et al.* Os novos papéis do professor na educação contemporânea. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 124-149, 2023a.

JÚNIOR, J. F. C. *et al.* O professor do futuro: habilidades e competências necessárias para atuar em uma sociedade em mudança. **Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais**, p. e00072-e00072, 2023b.

KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, 15.45: p. 423-441, 2015.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2022.

LAYRARGUES, P. P. A conjuntura da institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental. **OLAM: Ciência e Tecnologia**, 2.1: 15, 2002.

LAYRARGUES, P. P. Anti-ecologismo no Brasil: Reflexões ecológicas sobre o modelo do desenvolvimentismo-extrativista-predatório e a desregulação ambiental pública. **Cidadania, meio ambiente e sustentabilidade**. Caxias do Sul: EDUCS, p. 325-356, 2017.

LAYRARGUES, P. P. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, n. 7, 14, 2012.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & sociedade**, 17: p. 23-40, 2014.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F.C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. **Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**, 6.1: p. 1-15, 2011.

LEFF, E. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

LEFF, E. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. **Olhar de professor**, v. 14, n. 2, p. 309-335, 2011.

LEITE, D.; VERHINE, R.; DANTAS, L. M. V.; BERTOLIN, J. C. G. A autoavaliação na pós-graduação (PG) como componente do processo avaliativo CAPES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, n. 2, p. 339–353, 2020.

- LENGERT, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 2, p. 11–23, 2011.
- LELIS, D. A. J.; EYNG, A. M. Educação ambiental na perspectiva da educação em direitos humanos. **Revista Contemporânea de Educação**, 15.33: p. 5-23, 2020.
- LIMA, F. D. C. S.; MOURA, M. D. G. C. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, p. 242–258, 2018.
- LIMA, C. M.; SANTOS, T. P. Profissão docente: Conflitos e contradições na construção de uma docência periférica. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, p. e584101019282-e584101019282, 2021.
- LIMA, G. F. D. C.; TORRES, M. B. R. Uma educação para o fim do mundo? Os desafios socioambientais contemporâneos e o papel da Educação Ambiental em contextos escolarizados. **Educar em Revista**, n. 37, 2021.
- LIMA, M. A. B.; ALBUQUERQUE, A. E. M.; SANTOS, R. Os desafios da gestão democrática da educação frente às condicionalidades do novo Fundeb. 2023.
- LIMA, F. R. Formação, identidade e carreira docente: endereçando itinerários teóricos sobre o “ser professor” na contemporaneidade. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 119, 2017.
- LIMA, G. F. C. Educação ambiental crítica: Do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, 35: p. 145-163, 2009.
- LIMA, A. M. F. D.; SANTOS, J. A. S.; PÓVOA, L. G. S.; PINHO, M. J. Identidade docente: da subjetividade à complexidade. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 33078–33092, 2020.
- LINHARES, M. P.; REIS, E. M. Estudos de caso como estratégia de ensino na formação de professores de física. **Ciência & Educação (Bauru)**, 14: p. 555-574, 2008.
- LOMBA, M. L. D. R.; SCHUCHTER, L. H. Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. **Educação em Revista**, n. 39, e41068, 2023.
- LOPES, T. S.; ABÍLIO, F. J. P. Educação ambiental crítica: (re)pensar a formação inicial de professores/as. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 16, n. 3, p. 38–58, 2021.
- LOSS, A. S.; SILVA, I. M. M. Descrição de experiências de (auto)formação. *In: Processos autoformativos em educação: o cuidar da formação pessoal, social e profissional*. v. 2. [S.l.]: [s.n.], 2021.
- LOUREIRO, C. F. B. Concepções sobre educação ambiental na formação inicial de professores. **Anais do IX EPEA**, 2017.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental crítica: Contribuições e desafios. *Conceitos e práticas em educação ambiental na escola*, n. 65, 2007.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. **Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente**, p. 65-84, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. Cortez Editora, 2014.

LUDUVICE, J. L. S.; SANTOS, L. A. M.; SOUZA, F. K. Descriptive study on the continuing training of Arts teachers of state schools in the capital of Sergipe. **Educação**, e16/1-22, 2022.

MADEIRA, J. C.; MADEIRA, C. G.; MADEIRA, S. D. A educação ambiental enquanto um direito humano e fundamental: uma análise da experiência constitucional brasileira. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, 8: p. 368-378, 2013.

MAGALHÃES, L. K. C.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos Cedes**, 35: p. 15-36, 2015.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S.(orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: eduel, p. 11-25, 2003.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, v. 2, p. 58-59, 2004.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MARQUES, R.; GONZALEZ, C. E. F.; XAVIER, C. R. As dificuldades da inserção e da prática em educação ambiental no currículo escolar. **Anais do XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental. Curitiba: UFPR**, 2017.

MAZZARINO, J. M.; ASSIS, P. A. G. Vivências na natureza e as possibilidades inventivas na educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 11, n. 1, p. 9-18, 2016.

MEDEIROS, E. A. D.; AMORIM, G. C. C. ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: DISPOSITIVO ANALÍTICO DE DADOS QUALITATIVOS PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **LAPLAGE EM REVISTA**, v. 3, n. 3, p. 247-260, 24 ago. 2017.

MELLO, L. S. Entre a palavra e a ação: a formação e a autoformação. **Criar Educação**, v. 5, n. 1, 2016.

MELOTI, S. F. P. O professor como agente transformador no século XXI. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 1, n. 12, p. 17-36, 2022.

MONTEIRO, L. N. S. Formação inicial e formação continuada de professores: dimensões e significados. **Cadernos da FUCAMP**, (33), 2024.

- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, n. 2, p. 191–211, 2003.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. D. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, n. 1, p. 117–128, abr. 2006.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. D. C. **Análise Textual Discursiva**. 3ª edição. Ijuí: Editora Unijuí, 264 p., 2016.
- MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- MORAN, J. M. Aprendizagem significativa. **Portal Escola conectada, [entrevista]**, 2008.
- MORAN, J. O papel das metodologias na transformação da Escola. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda, *In*: BACICH; MORAN (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- MOREIRA, A. F. B. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 110, 2021.
- MOREIRA, L. P.; MAIA, H. Formação de professores e articulação entre teoria e prática no PNE e na discussão brasileira recente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33, p. 181–198, 2016.
- MOURA, W. A. L.; BONZANINI, T. K. Formação continuada de professores em educação ambiental: Caminhos pedagógicos das atividades formativas online. **Anais CIET: Horizonte**, 2022.
- NASCIMENTO, B. G. do *et al.* Formação e profissionalização docente: ponderações contemporâneas. **Educere-Revista da Educação da UNIPAR**, v. 23, n. 3, p. 1060-1071, 2023.
- NASCIMENTO, J. B.; SANTOS, S. M. A. V.; CAMILO, A. E. S.; BARBOSA, L. R.; FORTUNATO, M. S.; GOMES, M. A. S.; FRAGA, P. S. Currículos flexíveis e a personalização do ensino. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 4, e7887, 2025.
- NEPOMUCENO, A. L. O. **DAS TENSÕES POLÍTICAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA SOCIOAMBIENTAL: Contextos da política estadual de educação ambiental (SE)**. 2017. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2017.
- NEPOMUCENO, A. L. O.; GUIMARÃES, M. Caminhos da práxis participativa à construção da cidadania socioambiental. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, 21.1: p. 59-74, 2016.
- 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**, v. 37, e26552, 2021.

NOGUEIRA, C. Contribuições para a educação ambiental crítica. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 18, n. 3, p. 156–171, 2023.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2ª Ed. Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, p. 13-34, 1999.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, 44.3: e84910, 2019.

NÓVOA, A. Profissão docente. *In*: **Revista Educação**, n. 154, fev. São Paulo, 2010.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 46/9 – p. 1-13, 10 de setembro de 2008.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-posições**, v. 30, p. e20170086, 2019.

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, v. 46, n. 32, 15 ago. 2013.

OLIVEIRA, D. A. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e260095, 2022.

OLIVEIRA, B. R. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, 4: p. 1-17, 2019.

OLIVEIRA, C. M.; MARCOMIN, F. E. **Espaços educadores sustentáveis: um retrato dos processos educativos**. 2021.

OLIVEIRA, M. G.; CARVALHO, L. M. **Políticas Públicas de Formação de Professores e de Educação Ambiental: Possíveis articulações?**. 2012.

OLIVEIRA, S.; GUIMARÃES, O. M.; FERREIRA, J. L. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, v. 24, n. 55, p. 210-236, 2023.

OLIVEIRA, A. M. N. **Educação: para a vida, para a sociedade e para a eternidade**. São Paulo: Editora Buqui, 2022.

PACHECO, W. R. S.; PIMENTA, H. F.; NETO, J. E. S. Avaliação educacional: Modos de diagnosticar e emancipar no processo de ensino-aprendizagem. **Anais IV CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2017.

PANTOJA, M. O.; SOUSA, J. C. M.; CARDOSO, E. M. S.; SOUZA, T. C.; NASCIMENTO, J. W. S.; FERREIRA, M. R. V.; COSTA, J. F. S. Formação de professor e a educação do campo: reflexões sobre educação ambiental. **Conjecturas**, 22(3), p. 822-837, 2022.

PAULI, R.; SILVA, A. R. BNC-Formação Continuada: diretrizes e tensões na formação continuada de professores no contexto educacional brasileiro. **Ensino & Pesquisa**, 21(3), p. 309-321, 2023

PELEGRINI, D. F.; VLACH, V. R. F. As múltiplas dimensões da educação ambiental: por uma ampliação da abordagem. **Sociedade & Natureza**, p. 187-196, 2011.

PEREIRA, M. D.; PEREIRA, M. D.; SANTOS, L. A. M. Formação continuada e os desafios do trabalho docente: um estudo à luz da literatura recente. **EDUCAÇÃO**, 10(3), 348-360, 2021.

PEREIRA, Z. T. G.; SILVA, D. Q. Metodologia ativa: Sala de aula invertida e suas práticas na educação básica. **REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 16.4: p. 63-78, 2018.

PEREIRA, T. I.; SARTORI, J. Educação, diálogo e prática da liberdade em Paulo Freire: revisitando a pedagogia do oprimido. **Revista Espaço Pedagógico**, 27.3: p. 644-664, 2020.

PEREIRA, A. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: EDUNEB, 2019.

PEQUENO, M. G. C. Formação docente e educação ambiental: por uma pedagogia do cuidado. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 33, n. 1, p. 213-232, 2016.

PERRENOUD, P. La formación de los docentes en el siglo XXI. **Revista de Tecnología educativa**, 14.3: p. 503-523, 2001.

PERONI, V. M. V. Relação público-privada: o papel da educação na construção de um projeto societário democrático. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil**, n. 24, 2021.

PERONI, V. M. V. A construção do Sistema Nacional de Educação e a gestão democrática em debate In: ALMEIDA, L. C. *et al.* (Org.). **PNE em foco: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação**. Campinas: Cedes, p. 1021-1033, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Revista Contrapontos**, 5.1: p. 9-22, 2005.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de saúde pública**, v. 29, p. 318-325, 1995.

PONTE, J. P.; JANUÁRIO, C.; FERREIRA, I. C.; CRUZ, I. **Por uma formação inicial de professores de qualidade**. Documento de trabalho da Comissão *ad hoc* do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) para a formação de professores. Universidade do Algarve. 2000.

PORTELA, E. N.; SILVA, D. M. O (des)regulamento do novo Fundeb: aplicações e contradições. *In: Anais do Congresso de Políticas Públicas e Desenvolvimento Social*. p. 52-60, 2022.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A ecologia política na América Latina: reapropriação social da natureza e reinvenção dos territórios. **INTERthesis, Revista Internacional Interdisciplinar**, 9.1: p. 16-50, 2012.

QUEVEDO, L. F. S. **O poder/dever do/no conhecimento ambiental de professores diante dos crimes ambientais na formação continuada**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ambiente e Sustentabilidade) - Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Sustentabilidade, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, São Francisco de Paula, 2022.

QUIROGA, F. L. A evasão na Educação a Distância (EaD) e suas interfaces com a democratização do acesso e a intensificação das desigualdades. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, 2022.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

REIS, M. F. C. T. Pesquisa-ação em educação ambiental. **Pesquisa em educação ambiental**, v. 3, n. 1, p. 155-169, 2008.

REYES, J. Z. M.; RIVERA, S. P. M. Fortalecimiento en los procesos lecto-escritos en primera infancia a través de blended-learning. **REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 14.1: p. 117-135, 2016.

RIBEIRO, R. S. Políticas públicas educacionais: o papel da formação continuada no desenvolvimento da Educação Básica. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 23, 2020.

RODRIGUES, J. C. R.; NASCIMENTO, R. S. Saber ambiental, complexidade e educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, 11.5: p. 152-165, 2017.

RODRIGUES, E. F.; COUSIN, C. S. Ambientalização curricular na educação superior: diálogo de saberes necessários para a formação de professores. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 19, n. 1, p. 1-20, 2024.

RODRIGUES, K. G.; LEMOS, G. A. Metodologias ativas em educação digital: possibilidades didáticas inovadoras na modalidade EAD. **Ensaio Pedagógico**, v. 3, n. 3, p. 29-36, 2019.

ROMANOWISK, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Editora Ibpe, 2007.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Rev. Diálogo Educ**, p. 285-300, 2010.

- ROSA, C. T. W.; GHIGGI, C.; MOTA, A. R. Metodologias ativas e autonomia: Uma revisão das pesquisas brasileiras em educação. **Caminhos da Educação Matemática em Revista (Online)**, 11.4: p. 24-46, 2021.
- ROSSETTO, C. B. **Formação continuada de professores (as) para uma educação contra hegemônica: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim, Rio Grande do Sul. 133p. 2018.
- SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Editora Garamond, 2000.
- SACRISTÁN, J. G.. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso Editora, 2013.
- SAMPAIO, A. M.; FRAULOB, M. Z.; SOUZA, M. B.; GALERA, J. M. B. Avaliação processual e planejamento: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais. **Revista Tecnologia & Humanismo**, 22(35), p. 187-196, 2008.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. DEL P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS-FILHO, J. C. DOS; GAMBOA, S. S. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 7. ed., v. 42, São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- SANTOS, L. F.; TEIXEIRA, C. S. M. Políticas de formação contínua de professores no Brasil: um panorama das pesquisas entre 2013 e 2022. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 11, p. e6405-e6405, 2024.
- SANTOS, A. N. S.; FELIPPE, J. N. O.; FONSECA, E. F.; NEVES, C. R.; SOUSA, T. S. R.; SANTANA, E. C.; DOS SANTOS, D. B. Currículo escolar como espaço em disputa – educação ambiental e saberes de povos originários e comunidades tradicionais. **ARACÊ**, 7(5), 24937-24981, 2025.
- SANTOS, A. N. S.; LIMA, C. D. C.; COQUEIRO, I. G.; AZEVEDO, C. M. S.; NETO, E. V. R.; BARROSO, R. A. S.; LIMA, L. E. P. Educação e tecnologia – um olhar crítico sobre a educação tecnológica a partir da perspectiva gramsciana e marxista. **ARACÊ**, 6(3), p. 8150-8171, 2024.
- SANTOS, B. S.; SPAGNOLO, C.; STÖBAUS, C. D. O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. **Educação**, 41.1: p. 74-82, 2018.
- SANTOS, D. D. J. M.; SANTOS, F. S.; SILVA, G. M.; BATISTA, L. S. A.; SILVA, P. S.; BOSS, S. L. B. Experiência e saberes da experiência: implicações para formação de professores. **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 18, n. 1, 2018.
- SATO, M. DEBATENDO OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. 1, p. 14–33, 2001.
- SAUL, A.; GIOVEDI, V. M. A pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 1, p. 211-233, 2016.

SAUVÉ, L. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental**. 2005.

SCHEIBE, L. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar em Revista**, n. 24, p. 177–193, dez. 2004.

SILVA, J. I. A. O. Reflexões teóricas acerca da “crise ambiental”: possibilidades de novas orientações para as políticas públicas ambientais. **Ciências Sociais Unisinos**, 52.2: p. 205-213, 2016.

SILVA, S. N.; LOUREIRO, C. F. B. As vozes de professores-pesquisadores do campo da educação ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência & Educação (Bauru)**, 26: e20004, 2020.

SILVA, L. F. S. C.; PEREIRA, T. I. Educação e Cidadania: Reflexões sobre um debate contemporâneo. **Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades**, 3.1, p. 13-27, 2016.

SILVA, A. P.; SANTOS, R. P. dos. Educação ambiental e sustentabilidade: é possível uma integração interdisciplinar entre o ensino básico e as universidades? **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 25, n. 3, p. 803-814, 2019.

SILVA, F. D. Gestão e Educação Ambiental: uma relação meio ambiente e saúde. **Revista Saúde e Meio Ambiente**, v. 9, n. 2, 2019.

SILVA, J. A. R.; LEAL, F. S. F.; LIMA, J. P. S. A pesquisa-ação como ferramenta para Educação Ambiental. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 23, n. 5, p. 683-688, 2022.

SILVA, K. A. S. Educação ambiental: formação e prática docente dos professores da educação básica. **Revista Educação Ambiental em Ação**, Porto Alegre, n. 66, 2018.

SILVA, A. P. A formação continuada de professores: impactos na prática pedagógica. **International Integralize Scientific**. v 5, n 46, ISSN/3085-654X, 2025.

SORRENTINO, M. *et al.* Educação ambiental como política pública. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 02, p. 287-299, 2005.

SOUSA, R. S.; GALIAZZI, M. D. C. A categoria na análise textual discursiva: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 514-538, 2017.

SILVA, A. F. M.; MODESTO, M. A. Racionalidade hegemônica e naturalização da injustiça ambiental: considerações sobre a sustentabilidade na BNCC. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v. 12, p. 1–18, 2025.

SILVA, A. J. A.; GUIMARÃES, A. P. M. Educação do campo, territorialidade e ensino de ciências: revisão narrativa sobre currículo e contextualização (2000–2025). **Revista Macambira**, v. 9, n. 1, p. 1–25, 2025.

SILVA, I. M. M.; BORDIN, A. P. P.; FÁVERO, A. A. Autoavaliação como recurso formativo e formador: da educação superior ao contexto escolar. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 28, n. 55, p. 70–88, 2019.

SILVA, K. C. P. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, p. 121–135, 2017.

SILVA, L. F. A formação continuada de professores da educação básica no Brasil: realidades e necessidades. **Revista OWL (OWL Journal) – Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, v. 2, n. 1, p. 212–224, 2024.

SILVA, S. D. S. F.; PEREIRA, H. M.; SILVA, A. F. S.; MORAES, A. P.; BORGES, M. P. Transformações na identidade profissional de professores ao longo da formação contínua: desafios e permanências. **Journal of Media Critiques**, v. 11, n. 28, e322, 2025.

SILVEIRA, D. P. **A proposição de indicadores de educação ambiental crítica: concepções, práticas e tendências**. 367 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e em Matemática) – Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

SILVEIRA, D. P.; LORENZETTI, L. Estado da arte sobre a educação ambiental crítica no Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. **Praxis & Saber**, v. 12, n. 28, p. 88–102, 2021.

SOUZA, A. M. A.; JOÃO, E. N.; CORCETTI, N. T.; SOUSA, T. R. S. F.; SOUZA NETO, O. A.; VERASZTO, E. V. Formação continuada de professores: caminhos, desafios e potencialidades. **REI – Revista de Educação do UNIDEAU**, v. 5, n. 2, e297, 2025.

SOUZA, C. M. C. R.; BRIDI, F. R. S. Formação docente em contexto escolar e o entrelaçamento com os saberes e fazeres da docência. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. 2, p. 1295–1309, 2024.

STOCKMANN, D. Breve história da profissionalização docente no Brasil. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, 5.10: p. 105-123, 2018.

STROHER, J. N. et al. Estratégias pedagógicas inovadoras compreendidas como metodologias ativas. **Revista Thema**, v. 15, n. 2, p. 734–747, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação dos profissionais do ensino. **Rumos da Educação Superior**. São Leopoldo, Ed. Unisinos, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TICKS, L. K.; SILVA, E. A.; BRUM, M. H. A pesquisa colaborativa socialmente situada no contexto escolar: processos dialógicos possíveis. **Linguagem Em (Dis)Curso**, 13(1), 117, 2013.

TOSCAN, T. S. C. Educação ambiental: desafios e perspectivas no contexto da Educação Básica. **Novos Cadernos NAEA**, n. 24. v. 1. 2021.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Temas ambientais como temas geradores**. 2008.

TOZETTO, S. S.; DOMINGUES, T. G. A formação continuada padronizada do professor: uma análise do Projeto da SEED-Paraná. **Práxis Educativa**, n. 18, 2023,

TRAJBER, R.; SATO, M. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, 2010.

TRISTÃO, M. **As dimensões e os desafios da educação ambiental na contemporaneidade**. Penso, 2012.

TRISTÃO, M.; JACOBI, P. R. **Educação ambiental e os movimentos de um campo de pesquisa**. 2010.

TRISTÃO, M.; JACOBI, P. R. **Rede de relações: os sentidos da educação ambiental na formação de professores/as**. 2001.

UFS. **Edital nº 005, de 10 de março de 2023**. Processo de seleção para o curso de especialização em Educação Ambiental – EAD. São Cristóvão, SE: UFS, 2023. Disponível em: https://sitecesad.ufs.br/uploads/content_attach/path/35029/Edital_005_-_2023_-PROCESSO_DE_SELECAO_DE_ALUNOS_CURSO_DE_ESPECIALIZACAO_EM_EDUCACAO_AMBIENTAL_-_EAD.pdf. Acesso em: 17 fev. 2024.

UFS. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Educação Ambiental (lato sensu)**. São Cristóvão, SE: Universidade Federal de Sergipe, 2022. Disponível em: <https://share.google/a11sGyPhZCQcYDlw>. Acesso em: 23 nov. 2023.

UNESCO. Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Tbilisi, 1977). **Declaração de Tbilisi sobre Educação Ambiental**. Tbilisi: UNESCO, 1977.

UTHMAN, Y. O. O. How Transformative Education Empowers Social Justice: Bridging the Gap between Knowledge and Action. **COMPETITIVE: Journal of Education**, 2(4), 276–283, 2023.

VEDOVATO, T. G.; MONTEIRO, M. I. Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 42, p. 291-297, 2008.

VALENTIN, L. A dimensão política na formação continuada de professores em educação ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, 31(2), p. 58–72, 2014.

VALENTIM, J. C. Desafios e contribuições da formação continuada na prática docente. **Anais do VIII Conedu**, 2022.

VASCONCELOS, T. A importância da educação na construção da cidadania. **Saber (e)Educar**, v. 12, 2007.

VASCONCELLOS, K. R. T.; BERNARDO, E. D. S. Profissionalização docente: reflexões e perspectivas no Brasil. **Educação & Formação**, v. 1, n. 2, p. 208–222, 2016.

VEDOVATO, T. G.; MONTEIRO, M. I. Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 42: p. 291-297, 2008.

VERAS, P. P. S.; BOMFIM, A. M. A Educação Ambiental Crítica e Freire: um encontro com a dialogia e com os temas geradores. **ENPEC EM REDES**, 2021.

VIEIRA, F. Formação pós-graduada de professores: construindo uma pedagogia da experiência, rumo a uma educação mais democrática. **EDUCAR em Revista**, n. 63, p. 85-101, 2017.

VIEIRA, I. F. Para uma pedagogia da experiência na formação pós-graduada de professores. **Indagatio Didactica**, v. 1, n. 1, p. 32-75, 2009.

VIEIRA, L. S.; PAZINATO, L. F. H.; PAZINATO, L. S.; HÜNING, L. F. A crise ambiental contemporânea: reflexões a partir de uma abordagem integrada entre os seus aspectos socioambiental, ecológico e cultural. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**, 5(1), p. 1311-1338, 2019.

VIEIRA, A. M. R.S. O novo Fundeb e o Direito à Educação: avanços, retrocessos e impactos normativos. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, v. 125, 2022.

VIEGAS, M. F. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e Pesquisa**, 48: e244193, 2022.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1125–1154, dez. 2003.

WEBBER, D. V.; VERGANI, V. A profissão de professor na sociedade de risco e a urgência por descanso, dinheiro e respeito no meio ambiente laboral. **XIX Encontro Nacional do CONPEDI, Fortaleza, Ceará**, p. 8807-8823, 2010.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 827-849, 2014.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Penso Editora, 2016.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM AS COORDENADORAS DE MÓDULO DA ESPECIALIZAÇÃO



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



ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM AS COORDENADORAS DE MÓDULO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA UFS

1. Como você descreveria sua concepção de Educação Ambiental? Como isso se reflete nas metodologias utilizadas no curso?
2. Quais métodos avaliativos são empregados no curso de especialização? Você acredita que esses métodos são eficazes para medir o desenvolvimento profissional dos discentes?
3. Quais são as principais intencionalidades pedagógicas que você busca atingir através dos módulos que coordena?
4. Se você pudesse reformular um aspecto do curso, qual seria e por quê?
5. Como você avalia o currículo do curso de especialização em termos de sua capacidade de promover a formação continuada dos professores em Educação Ambiental?
6. Em sua opinião, quais são as principais contribuições do curso de especialização para a profissionalização dos professores em Educação Ambiental?
7. Quais são as principais limitações e desafios encontrados na implementação do curso? Como você acredita que eles poderiam ser superados?

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS/AS PROFESSORES/AS-CURSISTAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO



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



ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS/AS PROFESSORES/AS-CURSISTAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA UFS

1. Você teve contato com a Educação Ambiental em sua formação inicial?
2. Quais eram suas expectativas ao ingressar no curso de especialização em Educação Ambiental? Elas foram atendidas? Houve algum empecilho para a realização do curso?
3. Como surgiu o interesse pelo curso de especialização em Educação Ambiental? Como você avalia o conteúdo programático do curso? Considera que ele é adequado para a formação continuada em Educação Ambiental?
4. As abordagens didático-pedagógicas utilizadas no curso foram adequadas para o seu aprendizado? Pode explicar como essas abordagens contribuíram (ou não) para sua formação?
5. Que necessidades você tinha antes de começar o curso e em que medida elas foram atendidas pelo curso?
6. De que maneira você acha que o curso impactou sua carreira e sua prática docente em Educação Ambiental até agora? Como planeja aplicar os conhecimentos adquiridos na especialização em sua prática pedagógica?
7. Você se considera um/a educador/a ambiental? Como o curso contribuiu para o seu desenvolvimento profissional enquanto Educador/a Ambiental?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do Projeto: O curso de especialização em Educação Ambiental da Universidade Federal de Sergipe e a profissionalização docente

Pesquisador Responsável: Jhoserd Nilson Xavier de Almeida Lima

Local onde será realizada a pesquisa: Universidade Federal de Sergipe

Você está sendo convidado/a a participar como **voluntário/a** desta pesquisa porque, **ao estar matriculado/a no curso de especialização em Educação Ambiental da Universidade Federal de Sergipe, bem como ao compor o corpo docente do referido curso**, possui o perfil necessário para elucidação do problema de pesquisa proposto nesse estudo, uma vez que abarcaremos os conceitos de Educação Ambiental, formação continuada e profissionalização docente. Sua contribuição é muito importante, mas não deve participar contra a sua vontade.

Esta pesquisa será realizada porque, dentro do âmbito educacional, é necessário aprofundar os conhecimentos acerca da profissionalização em associação à Educação Ambiental. Por entendermos o processo de profissionalização docente enquanto crucial para um bom desempenho profissional e a Educação Ambiental enquanto potente ferramenta para transformação social, propomos a realização do presente estudo.

O objetivo dessa pesquisa é **compreender as contribuições e limitações do curso de especialização em Educação Ambiental da Universidade Federal de Sergipe (UFS) para a profissionalização docente na Educação Ambiental**. Para tanto, buscaremos: **a) Analisar os documentos curriculares do curso de especialização em Educação Ambiental quanto às estratégias de formação continuada oferecidas aos/as estudantes; b) Identificar, a partir das práticas das docentes do curso, as respectivas intencionalidades pedagógicas e perspectivas curriculares; c) Descrever as superações, necessidades e lacunas na construção da profissionalidade docente na Educação Ambiental e os possíveis impactos do curso investigado na prática docente dos/as concluintes**. Os/as participantes da pesquisa são os/as estudantes devidamente matriculados/as e as docentes do curso de especialização *lato sensu* em Educação Ambiental da Universidade Federal de Sergipe.

Antes de decidir, é importante que entenda todos os procedimentos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos envolvidos nesta pesquisa.

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar mais esclarecimentos, recusar-se ou desistir de participar sem ser prejudicado/a, penalizado/a ou responsabilizado/a de nenhuma forma. Caso você já esteja em tratamento e não queira participar, você não será penalizado por isso.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, **Jhoserd Nilson Xavier de Almeida Lima**, nos telefones **(79) 3194-XXXX**, celular **+55 (79) 998XX-XXXX**, **Universidade Federal de Sergipe, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFS)** e e-mail **jho*****@academico.ufs.br**.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe. “O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos” (Resolução CNS nº 466/2012, VII. 2).

Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação do estudo, seus direitos ou se estiver insatisfeito com este estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe, situado na Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE. Contato por e-mail: cep@academico.ufs.br. Telefone: (79) 3194-7208 e horários para contato – Segunda a Sexta-feira das 07:00 as 12:00h.

Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais (seu nome jamais será divulgado) e utilizadas apenas para esta pesquisa. Somente nós, o pesquisador responsável e/ou equipe de pesquisa, teremos conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo.

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível no site: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_antes_de_Pesquisa_2020.pdf

Caso você concorde e aceite participar desta pesquisa, deverá rubricar todas as páginas deste termo e assinar a última página, nas duas vias. Eu, o pesquisador responsável, farei a mesma coisa, ou seja, rubricarei todas as páginas e assinarei a última página. Uma das vias ficará com você para consultar sempre que necessário.

O QUE VOCÊ PRECISA SABER:

- **DE QUE FORMA VOCÊ VAI PARTICIPAR DESTA PESQUISA:** você participará dessa pesquisa a partir da realização de uma entrevista semiestruturada (que será gravada).
- **RISCOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA:** os riscos envolvidos na participação dessa pesquisa podem incluir leve desconforto, cansaço ou constrangimento ao responder às perguntas da entrevista. Entretanto, o pesquisador estará presente em todo o momento para esclarecer quaisquer dúvidas ou questionamentos que possam ocorrer.
- **BENEFÍCIOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA:** você não será diretamente beneficiado/a ao participar desse estudo, no entanto há benefícios indiretos, para a sociedade como um todo, uma vez que estará contribuindo para o avanço do conhecimento acerca do objeto de estudo.
- **PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE:** os dados obtidos através da sua participação nesse estudo – como as respostas dos questionários; as gravações de áudio (ou eventual captura de áudio e vídeo, em caso de realização das entrevistas em formato remoto) - serão utilizados em publicações científicas de forma a garantir a privacidade e a confidencialidade, não permitindo a identificação do participante.

- **ACESSO A RESULTADOS DA PESQUISA:** ao final da produção dos dados, ou no decorrer da realização do estudo, caso solicite, o participante terá assegurado o direito de acessar os resultados da pesquisa.
- **CUSTOS ENVOLVIDOS PELA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA:** você não terá custos para participar desta pesquisa; A pesquisa também não envolve compensações financeiras, ou seja, você não poderá receber pagamento para participar.
- **DANOS E INDENIZAÇÕES:** Se lhe ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante a pesquisa, lhe será garantido o direito à assistência médica imediata, integral e gratuita, às custas do pesquisador responsável, com possibilidade de indenização caso o dano for decorrente da pesquisa (através de vias judiciais Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954).

Consentimento do participante:

Eu, abaixo assinado, declaro que concordo em participar desse estudo como voluntário/a. Fui informado/a e esclarecido/a sobre o objetivo desta pesquisa, li, ou foram lidos para mim, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da minha participação e esclareci todas as minhas dúvidas. Sei que posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo o uso dos meus dados de pesquisa sem que a minha identidade seja divulgada.

Recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do participante: _____

Assinatura: _____

Local e data: São Cristóvão, _____ de _____ de _____.

Declaração do pesquisador:

Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Entreguei uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim ao participante e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador Responsável: Jhoserd Nilson Xavier de Almeida Lima

Assinatura: _____

Local e data: São Cristóvão, _____ de _____ de _____.

ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL




TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

Eu, **Sindiany Suelen Caduda dos Santos**, vice-coordenadora do curso de especialização em Educação Ambiental da Universidade Federal de Sergipe, autorizo a realização do projeto intitulado "O curso de especialização em Educação Ambiental da Universidade Federal de Sergipe e a profissionalização docente" pelo pesquisador **Jhoserd Nilson Xavier de Almeida Lima**, que envolverá a compreensão das contribuições e limitações do presente curso no processo de profissionalização docente na Educação Ambiental. Para tanto, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os(as) estudantes, bem como com as coordenadoras/docentes de cada módulo do curso e será iniciado após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS).

Estamos cientes de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas aos estudantes e docentes do curso de especialização em Educação Ambiental 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 nas Resoluções nºs 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016, e Norma Operacional nº 001/2013, pelo CNS.

São Cristóvão, 04 de julho de 2024.

 Documento assinado digitalmente
SINDIANY SUELEN CADUDA DOS SANTOS
CPF: 030.110.722-09 (CPF ASSINADOR)
Verifique em: <https://evid.dia.ufrgs.br>

Sindiany Suelen Caduda dos Santos
Vice-coordenadora do curso de especialização em Educação Ambiental
Universidade Federal de Sergipe - UFS

E-mail: especializacaoea2023@gmail.com
Telefone: (79) 3194-7515/6422
Horário: de segunda à sexta-feira das 8h às 12h e das 14h às 17h

ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE (UFS)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Pesquisador: Jhoserd Nilson Xavier de Almeida Lima

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81709724.2.0000.5548

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

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.092.779

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_2382967.pdf), postado em 20/07/2024

Introdução:

O processo de profissionalização docente é atravessado por diversos fatores e abarca diferentes dimensões, sejam estas políticas, afetivas, sociais ou cognitivas. Neste sentido, pesquisadores e pesquisadoras da educação argumentam que este processo não envolve apenas a aquisição de saberes pedagógicos e conhecimentos técnicos, mas deve também englobar a construção de uma identidade profissional. Esta deve ser formada a partir de movimentos coletivos que ensejem em práticas pedagógicas reflexivas, bem como deve ser mobilizada pelo comprometimento com a formação inicial e continuada, a fim de proporcionar o efetivo desenvolvimento profissional de docentes (Romanowski, 2007).

Sabe-se que a educação no espaço escolar compõe um pilar importante na formação cidadã do indivíduo, pois esta, além de possuir diversas finalidades e objetivos pedagógicos, nos fornece a possibilidade de modificação da realidade que nos cerca.

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório *Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU*
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: 7.092.779

Em adição, o inerente potencial problematizador e a consequente oportunidade de nos reconhecermos enquanto seres constituintes da natureza favorecem o desenvolvimento material e sociocultural das sociedades (Silva; Pereira, 2018; Cury, 2008; Vasconcelos, 2007).

Segundo Oliveira (2013), a partir dos anos de 1990 se observa um esforço inicial no país para construção de políticas de formação docente. No entanto, a consolidação de tais empenhos só ocorreu mais recentemente quando houve, no plano federal, a tentativa de estruturação de uma política nacional de formação. É a partir do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que é instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Isto, por sua vez, determinou as bases para a elaboração do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

Ao fazermos uma retrospectiva sobre a inserção da dimensão socioambiental na educação brasileira, podemos afirmar que esta ocorreu de modo lento e gradual. Para Layrargues (2002), a criação da Lei Federal nº 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), é a consolidação das reivindicações coletivas realizadas pelos movimentos ambientalistas e pelos educadores e educadoras ambientais. Tais esforços, executados ao longo de mais de duas décadas, e somados a crise ecológica emergente, culminaram na eclosão de uma nova consciência ecológica em parte da população brasileira, bem como em um novo modo de se relacionar com a natureza.

De acordo com Scheibe (2004), há um comprometimento significativamente prejudicial na formação docente inicial. Segundo a autora, o aligeiramento, a superficialidade e a fragmentação dos cursos de licenciatura têm sido pontuados enquanto fatores que enfraquecem não só a formação de futuros profissionais da docência, mas também dos sistemas de ensino, uma vez que isto abre margem para a banalização e mercantilização da educação.

Ainda segundo a pesquisadora, em suas considerações, há a necessidade de que as reivindicações feitas pelo movimento docente, no que tange a construção de espaços formativos dotados de qualidade, autonomia, e que propiciem o efetivo desenvolvimento intelectual e profissional de professores e professoras, sejam convertidas em políticas públicas a partir de um movimento orquestrado, conjunto e organizado entre as associações, sindicatos e comunidade acadêmica. Neste rumo, pesquisas apontam para a indispensabilidade de adesão a novos métodos de ensino (Pereira; Silva, 2018; Reyes; Rivera, 2016; Stroher et al., 2018), bem como a participação de profissionais docentes em programas de formação continuada (Pereira; Pereira; Santos, 2021; Ludovice; Santos; Souza, 2022; Hunger; Rossi, 2012), de modo que as demandas educacionais atuais sejam devidamente atendidas.

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório ç Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
 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: 7.092.779

Para além da possibilidade de aquisição de novos conhecimentos, a formação continuada deve ser entendida, dentro da escola e nos demais espaços educativos, como um exercício reflexivo do saber e fazer pedagógico. Deste modo, a formação contínua pode ser considerada como um investimento na formação profissional do educador, uma vez que tal atividade enseja em uma atuação profissional mais assertiva, qualificada e compatível com as necessidades específicas do alunado e respectivo ambiente escolar (Lima; Moura, 2018).

Hipótese:

O curso de especialização *latu senso* em Educação Ambiental da Universidade Federal de Sergipe reverbera positivamente na construção da profissionalidade em seus discentes?

Metodologia Proposta:

Essa pesquisa será de cunho qualitativo, uma vez que, em consonância com o que determina este tipo de estudo, buscaremos a compreensão e interpretação de um fenômeno social. Aqui, para a concretização desse trabalho, traremos a perspectiva dos participantes estudados, de modo a extrair as subjetividades incutidas dentro deste contexto, pois segundo Yin (2016), capturar a perspectiva daqueles que estão inseridos dentro de um dado fenômeno é tarefa indispensável nas pesquisas qualitativas. Para o pesquisador, considerar as condições contextuais é, também, um movimento de grande relevância, pois as condições ambientais, institucionais e sociais exercem forte influência nos eventos humanos.

Trata-se também de um estudo exploratório, pois buscaremos explorar um determinado fenômeno ou problema pouco estudado. O principal objetivo desse tipo de estudo está centrado na obtenção de uma nova visão ou perspectiva sobre o assunto, além da possibilidade de geração de hipóteses que podem ser testadas em pesquisas futuras (Piovesan; Temporini, 1995; Furlan, 2017). Neste caso, enquadramos esse estudo enquanto exploratório pois, embora existam inúmeras pesquisas que abordem de forma isolada os objetos da profissionalização docente e Educação Ambiental, são escassos os trabalhos que os relacionam. Ainda, parte dessa pesquisa será de cunho documental. De acordo com Almeida et al. (2024), a utilização de documentos deve ser valorizada e criteriosa, posto que estes, se devidamente utilizados, permitem a apreciação dos contextos e realidades estudadas a partir de uma nova perspectiva. Os autores pontuam, ainda, que há na pesquisa documental uma imensa riqueza que pode ser percebida e explorada pelo pesquisador

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório ; Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
 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: 7.092.779

e, por esta razão, tem sido considerada uma valiosa ferramenta para os estudos em educação. Para uma melhor compreensão de como está estruturada a especialização em Educação Ambiental, serão analisados o plano pedagógico do curso, as ementas dos módulos, os planos de ensino e os trabalhos de conclusão de curso dos participantes concluintes.

Deste modo, de forma a compor uma amostra capaz de elucidar as indagações e reflexões aqui propostas, selecionaremos, enquanto participantes da pesquisa, professores e professoras que estejam matriculados no curso de especialização em Educação Ambiental da Universidade Federal de Sergipe. Por se tratar de um estudo que intersecciona a EA, a profissionalização docente e a formação continuada, o curso em questão torna-se um espaço profícuo para produção de dados capazes de responderem à questão problema e aos objetivos aqui delineados. De modo a termos uma visão mais ampla e aprofundada do curso, também comporão a amostra as docentes responsáveis pelos módulos da especialização. Por se tratar de um número reduzido de professoras, 6 (seis) no total, e por considerarmos importantes as opiniões daquelas que ministram os conteúdos de seus respectivos módulos, todo o corpo será convidado a participar da pesquisa.

Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os alunos cursistas da especialização - seguindo os critérios de inclusão acima estabelecidos -, bem como com as docentes responsáveis pelos módulos do curso. As entrevistas serão realizadas individualmente, de modo presencial e durarão, aproximadamente, cerca de 30 (trinta) a 40 (quarenta) minutos. Estas serão marcadas em dias e horários previamente combinados, considerando a disponibilidade dos participantes e serão registradas com gravador de áudio para posterior transcrição. Como mencionado anteriormente, a participação na pesquisa se dará exclusivamente após a assinatura do TCLE.

Critério de Inclusão:

Para os alunos, serão estabelecidos como critérios de inclusão para participação na pesquisa: ter aceitado participar do estudo; estar regularmente matriculado; e ser possível concludente, de modo a estar realizando o último módulo da especialização. Não participarão aqueles que se opuserem ou estejam com o curso atrasado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as contribuições e limitações do curso de especialização *latu sensu* em Educação Ambiental da Universidade Federal de Sergipe (UFS) para a profissionalização docente na/para Educação Ambiental.

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório ; Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
 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: 7.092.779

Objetivo Secundário:

- a) Analisar os documentos curriculares do Curso de Especialização em Educação Ambiental quanto às estratégias de formação continuada oferecidas aos participantes;
- b) Identificar, a partir das práticas das docentes do curso, as respectivas intencionalidades pedagógicas e perspectivas curriculares;
- c) Descrever as superações, necessidades e lacunas da construção da profissionalidade docente na Educação Ambiental e os possíveis impactos do curso de especialização investigado na prática docente dos discentes
- d) Descrever as superações, necessidades e lacunas da construção da profissionalidade docente na Educação Ambiental e os possíveis impactos do curso de especialização investigado na prática docente dos discentes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Em consonância com a Resolução nº 506/2018 do Conselho Nacional de Saúde, prezaremos pelo bem-estar dos participantes de modo a explicitar previamente os benefícios e os riscos imbuídos nessa pesquisa. Os riscos podem incluir desconforto, cansaço ou constrangimento durante a etapa de coleta e produção de dados. Em detrimento dos riscos citados, será permanentemente assegurado o direito de desistência a qualquer momento, sem prejuízos futuros. Tais medidas podem ser observadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deverá ser assinado pelo pesquisador, bem como pelos participantes do estudo.

Benefícios:

Por outro lado, os benefícios atingem indiretamente os partícipes, uma vez que incluem a possibilidade de avanço dos debates acerca do objeto de estudo no campo teórico da educação, beneficiando a sociedade como um todo.

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório ç Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
 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: 7.092.779

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado. Esta será realizada na Universidade Federal de Sergipe, com alunos e docentes do curso de especialização lato sensu em Educação Ambiental desta instituição. Destaca-se que este curso de especialização é destinado para professores atuantes nas redes municipal, estadual e federal. Para o estudo, que será de cunho qualitativo e do tipo exploratório, serão realizadas análises dos documentos que compõem o curso - o projeto pedagógico, as ementas e os planos de ensino -, bem como serão feitas entrevistas semiestruturadas com os participantes do estudo. Para a análise dos dados produzidos a partir dos documentos e das entrevistas, utilizaremos a Análise Textual Discursiva (ATD), a partir dos conceitos estabelecidos por Moraes (2003), Moraes e Galiazzi (2006, 2016) e Sousa e Galiazzi (2017). Aqui, pretendemos compreender as contribuições e limitações do referido curso para a profissionalização docente na Educação Ambiental, uma vez que, ao considerarmos a crise socioambiental, assim como as problemáticas presentes nos sistemas de ensino, instrumentalizar professores e professoras para o exercício da Educação Ambiental torna-se tarefa indispensável. Assim sendo, considerando a Educação Ambiental como um recurso robusto para o enfrentamento de tais questões numa perspectiva contra-hegemônica, a profissionalização docente a partir da formação continuada torna-se um potencial instrumento de transformação da realidade social. Desse modo, buscaremos, a partir dos documentos que regem a prática pedagógica dos docentes, bem como a partir das vozes dos discentes e docentes, demonstrar a possível eficácia do curso e seus possíveis desdobramentos nas práticas pedagógicas dos discentes matriculados.

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.
- 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.

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório ; Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
 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: 7.092.779

- 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 retomaram, 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.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do Protocolo de Pesquisa.

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_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2382987.pdf	20/07/2024 22:26:12		Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_PPGED_assinado.pdf	20/07/2024 22:24:41	Jhoserd Nilson Xavier de Almeida Lima	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso_para_utilizacao_de_dados_assinado.pdf	20/07/2024 22:23:41	Jhoserd Nilson Xavier de Almeida Lima	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso_e_confidencialidade_assinado.pdf	20/07/2024 22:23:29	Jhoserd Nilson Xavier de Almeida Lima	Aceito

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório - Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
 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: 7.092.779

Declaração de Pesquisadores	termo_de_autorizacao_para_uso_de_imagem_e_depoimento_assinado.pdf	20/07/2024 22:23:07	Jhoserd Nilson Xavier de Almeida Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	20/07/2024 22:22:37	Jhoserd Nilson Xavier de Almeida Lima	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_autorizacao_e_existencia_de_infraestrutura_assinado.pdf	20/07/2024 22:22:11	Jhoserd Nilson Xavier de Almeida Lima	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_discentes.pdf	20/07/2024 22:21:48	Jhoserd Nilson Xavier de Almeida Lima	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_coordenadoras.pdf	20/07/2024 22:21:26	Jhoserd Nilson Xavier de Almeida Lima	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	20/07/2024 22:19:55	Jhoserd Nilson Xavier de Almeida Lima	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	20/07/2024 22:19:48	Jhoserd Nilson Xavier de Almeida Lima	Aceito
Projeto Detalhado	projeto_cep.pdf	20/07/2024	Jhoserd Nilson	Aceito
/ Brochura Investigador	projeto_cep.pdf	22:19:32	Xavier de Almeida Lima	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 23 de Setembro de 2024

Assinado por:
ROBELIUS DE BORTOLI
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório CEP: 49.060-110
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 E-mail: cep@academico.ufs.br