

**PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOCENTE E OS  
DESAFIOS PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE SUSTENTÁVEL**

**PERSPECTIVES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN TEACHER TRAINING  
AND THE CHALLENGES FOR THE (RE)CONSTRUCTION OF A SUSTAINABLE  
SOCIETY**

Mônica Andrade Modesto

Professora, Universidade Federal de Sergipe, Doutora em Educação. Rua Projetada s/n, bloco 02, apt. 303. Rosa Elze, São Cristóvão/SE. CEP:49100-000. [monicamodesto@academico.ufs.br](mailto:monicamodesto@academico.ufs.br).

Maria Inêz Oliveira Araujo

Professora, Universidade Federal de Sergipe, Doutora em Educação. Avenida Melício Machado, 3548, casa 124. Aeroporto. CEP: 49038-443. [inezaraujo58@gmail.com](mailto:inezaraujo58@gmail.com).

**Resumo**

As discussões acerca da necessidade de transformação das sociedades que têm como fundante as forças do capital são urgentes para que seja possível pensar em sociedades sustentáveis, que degradem menos o ambiente. Para tanto, lança-se mão da tendência crítica da Educação Ambiental, que busca enfrentar a problemática socioambiental decorrente do *modus vivendi* e *operandi* das sociedades do consumo. Sendo assim, o objetivo deste escrito consiste em refletir sobre as perspectivas da Educação Ambiental nos currículos de formação docente, delineando como *locus* da pesquisa a Universidade Federal de Sergipe e o Instituto Federal de Sergipe, instituições públicas sergipanas que ofertam cursos de licenciatura. A pesquisa, de abordagem qualitativa e do tipo estudo de caso, teve como procedimento metodológico a análise documental curricular realizada à luz da técnica de Análise de Conteúdo. Desse modo, foram delineadas categorias que possibilitam compreender que perspectiva de Educação Ambiental tem sido abordada no cenário sergipano. Os dados desvelaram que existem possibilidades para a discussão crítica da Educação Ambiental, mas esta se encontra ainda incipiente, reverberando o que apontam os dados do cenário nacional.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação Ambiental. Formação Docente.

**Abstract**

Discussions about the need for the transformation of societies that have as their foundation the forces of capital in sustainable societies, which degrade the environment less. To this end, the critical tendency of Environmental Education that seeks to face the socio-environmental problem arising from the *modus vivendi* and *operandi* of consumer societies is used. Thus, the objective of this writing is to reflect on the perspectives of Environmental Education in the curricula of teacher education, delimiting as locus of research the Federal University of Sergipe and the Federal Institute of Sergipe, public institutions sergipanas to offer undergraduate courses. The research, with a qualitative approach and case study type, had as methodological procedures the curricular documentary analysis performed in the light of the Content Analysis technique. Thus, categories were delineated that make it possible to understand what perspective of Environmental Education has been addressed in the Sergipe scenario. The data revealed that there are possibilities for the critical discussion of Environmental Education, but this is still incipient, reverberating what the data of the national scenario point out.

**Palavras-chave:** Curriculum. Environmental Education. Teacher Training.

## 1. REFLEXÕES INICIAIS

Nos últimos tempos, muito se tem discutido acerca da necessidade de transformação das sociedades fundadas no sistema capitalista em sociedades sustentáveis. Com isso, atentamos para *modus vivendi* e *operandi* que se desvelem menos assoladores com o meio e que priorizem a harmonização da relação entre ser humano e ambiente, em prol da melhoria da qualidade de vida. Essas discussões ambientais são movimentadas na sociedade, em grande parte, por instituições de ensino, organizações sociais, grupos de pesquisa, ativistas, organizações não governamentais e movimentos sociais, mas há um campo que essas discussões precisam adentrar e nele se fortalecer: o da promoção da formação ambiental na formação docente, o que se dá por vias curriculares.

De acordo com Araujo (2008), formação ambiental, em seu sentido amplo, extrapola o conceito de ambiente restrito à concepção biofísica e geodésica para abranger aspectos oriundos da construção do ser humano, sejam eles sociais, econômicos, publicitários, culturais ou políticos, culminando, assim, na formação de sujeitos aptos para o desafio da (re)construção de sociedades sustentáveis.

Por sua vez, pensar a formação ambiental e as possibilidades de sociedades sustentáveis implica pensar um processo formativo que não começa na fase adulta, mas desde a Educação Infantil, e que prioriza a necessidade de formar sujeitos corresponsáveis pela conservação e pelo cuidado do ambiente, sendo esse um dos cerne da formação do sujeito desde a primeira etapa da Educação Básica, estendendo-se a todos os níveis de ensino, como é possível verificar na legislação que ampara a Educação Ambiental.

A saber, há a Política Nacional de Educação Ambiental – Lei nº 9.795/99 –, que dispõe, no Art. 10, que “a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal” (Brasil, 2015, p. 27); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, que definem que a Educação Ambiental deve se efetivar em todas as fases, etapas, modalidades e níveis de ensino, de forma articulada às universidades e às instituições formadoras de profissionais da educação, tanto na formação inicial quanto na continuada (Brasil, 2012); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação docente continuada, que corroboram os documentos anteriores e definem, no Art. 8º, que os egressos dos cursos de formação inicial em nível superior devem estar aptos a demonstrar consciência

ambiental-ecológica em suas ações profissionais (Brasil, 2015) e, mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 2, que referenda a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica e define como sétima competência docente o desenvolvimento de argumentos com base na “consciência socioambiental, consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (Brasil, 2019, p. 11).

Desse modo, observa-se que, do ponto de vista legal, a formação de sujeitos capazes de transformar as sociedades que se tornaram insustentáveis com o modelo de vida imposto pelo sistema capitalista em sociedades sustentáveis é assegurada e pensada como uma dimensão contínua de um processo formativo, sendo desenvolvida como prática e não remetida a conteúdos. Por esses motivos, cabe o seguinte questionamento: por que a sociedade brasileira não tem avançado em direção à sustentabilidade, já que há não só uma legislação específica para a Educação Ambiental, como também a Constituição Federal, que, no Inciso VI, Art. 225, Capítulo VI, destaca a necessidade de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Brasil, 2013, p. 45)? O que se observa é o avanço da degradação ambiental, bem como o agravamento da problemática socioambiental e formas de vida cada vez mais insustentáveis no país.

Analisando o cenário brasileiro a partir da década de 1990, quando a educação serviu de *locus* para a implementação das reformas (ou contrarreformas?) impulsionadas pelas orientações do Banco Mundial que tinham como foco a melhoria dos níveis de aprendizagem por meio da redefinição do investimento do Estado na Educação Básica com vistas à abertura para novas fontes de recursos, a valorização do ensino profissionalizante aligeirado e com encaminhamento para setores produtivos privados, a ênfase nos resultados ao invés do processo formativo, a descentralização da administração das políticas sociais e a retomada da teoria do capital humano (Frigotto & Ciavatta, 2003), verificamos a aprovação da reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), embasada em um projeto neoconservador para longo prazo, direcionado à elevação da elite como ordem hegemônica do país, ainda segundo os autores.

De acordo com Frigotto & Ciavatta (2003), esse projeto neoconservador tinha como premissas a invisibilização e o silenciamento da luta de classes e da heterogeneidade ideológica, em virtude da homogeneização travestida de globalização, além da desresponsabilização do governo para com a promoção de políticas de Estado voltadas para a

igualdade, da incitação à transformação dos ambientes escolares em espaços competitivos que passaram a ter como essência de funcionamento as leis do mercado globalizado (consumo e lucratividade como fatores reforçadores dos centros de dominação e exploração) e da desregulamentação e privatização da educação pública, que passa a ser funcional às regras do mercado.

Os desdobramentos da implementação desse projeto neoconservador na educação brasileira se materializam, ao longo dos tempos, como uma questão socioambiental complexa, marcada pela desigualdade e pela injustiça ambiental. Essa questão encontra, na alienação dos povos de países subdesenvolvidos, a flagelação mascarada de solo fértil para a manutenção da globalização, das forças capitalistas e do *status quo* por meio da exploração (Mészáros, 2011).

O projeto educacional neoconservador iniciado no governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e parcialmente descontinuado nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff (PT) – em que pese haja semelhanças entre os projetos dos dois partidos no que se refere à centralização de decisões referentes à educação pública por parte do governo federal, fragilizando, dessa forma, o pacto federativo; à injeção de recursos públicos em instituições privadas que, por sua vez, encontraram condições para crescimento e intensificação; ao investimento menor no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que o renunciado; à falta de projetos efetivos para a erradicação do analfabetismo e ao modelo avaliativo em larga escala que toma produtividade como significado de qualidade (Davies, 2016) – é retomado com fôlego no governo atual, de Jair Messias Bolsonaro (sem partido), que “preconiza privatizar, desmontar o patrimônio público, entregar as riquezas e abrir o Brasil ao capital imperialista predatório e parasita” (Taffarel & Neves, 2019, p. 318).

Em conformidade com os pensamentos de Taffarel & Neves (2019), o projeto educacional bolsonarista, com o objetivo de atender aos interesses do neoliberalismo econômico, concentra ações ofensivas à educação pública em todos os níveis e modalidades de ensino, através de decisões como a

[...] aprovação de medida de entrega do pré-sal ao capital internacional; o não cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação; a alteração dos perfis dos componentes do Conselho Nacional de Educação – CNE e do Fórum Nacional de Educação, com a entrada dos empresários do setor privatista da educação (Todos pela Educação) e a indicação de um militar para a Secretaria Executiva do CNE; a aprovação da Reforma do Ensino Médio; a aprovação da proposta autoritária e esvaziadora do currículo Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovação da Emenda Constitucional 95/16 que institui o ajuste fiscal e limita investimentos em educação e saúde; aprovação das medidas que permitem a terceirização sem limites, que precariza o trabalho docente; a aprovação da reforma trabalhista, que atinge os

trabalhadores em geral e em especial os trabalhadores da educação, o exercício do magistério, o trabalho docente, pois retira dos professores o atual modelo de aposentadoria aumentando o tempo mínimo de serviço necessário para que o docente tenha direito à aposentadoria (Taffarel & Neves, 2019, p. 318).

As implicações do modo como a educação está sendo tratada no governo atual contribuem para o aprofundamento da questão socioambiental, remetendo-nos a uma era de barbárie, em que vivenciamos a ampliação de desigualdades, antagonismos sociais, degradação do ambiente, esgotamento dos recursos naturais, agressão indiscriminada da vida humana e destruição de todas as formas de vida (Mészáros, 2011).

Dessa forma, é mister a reflexão não só sobre o lugar que a Educação Ambiental tem ocupado em meio à execução do projeto educacional neoliberal e neoconservador implementado desde a década de 1990, mas também sobre o papel que tem sido exercido frente à problemática socioambiental decorrente dos desdobramentos da questão socioambiental instaurada e estruturada no sistema capitalista e agravada pelos rumos educacionais tomados mediante a consumação do referido projeto.

Estudos como os de Tristão (2004), Guerra & Figueiredo (2014) e Tozoni-Reis & Campos (2015) nos permitem compreender que a inserção da Educação Ambiental e as discussões acerca da problemática socioambiental têm ocorrido de maneira deficitária na Educação Básica porque há déficit nos cursos de formação docente. Por vezes, eles negligenciam as discussões ambientais ou as abordam sob uma óptica simplista e ingênua, que reduz a Educação Ambiental a conteúdos ou disciplinas na estrutura curricular.

Tendo em vista essas considerações, elencamos a seguinte questão como norteadora deste escrito: quais têm sido as perspectivas da Educação Ambiental na formação docente e quais são emergentes face ao cenário educacional brasileiro atual? A fim de responder a esse questionamento, definimos como objetivo do estudo refletir sobre as perspectivas da Educação Ambiental nos currículos de formação docente, delineando como *locus* da pesquisa a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e o Instituto Federal de Sergipe (IFS), únicas instituições públicas sergipanas que ofertam cursos de licenciatura.

A opção pela realização de um estudo de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso deriva da constatação feita durante pesquisas<sup>1</sup> realizadas entre 2014 e 2019. Essas pesquisas

---

<sup>1</sup> As pesquisas supracitadas referem-se aos estudos de Mestrado e de Doutorado desenvolvidos pelas autoras deste escrito, a saber: *Que revelam os discursos emergentes do currículo? Possibilidades para formação ambiental do pedagogo mediante o ensino de história* (Dissertação 2014-2016) e *pela estrada se vai com anseios no peito e pés no chão: Por entre querer e fazeres da (trans)formação ambiental na educação do campo* (Tese 2017-2019).

permitiram identificar que a situação deficitária acerca da Educação Ambiental em cursos de formação de professores, como apontado por Tristão (2004), Guerra & Figueiredo (2014) e Tozoni-Reis & Campos (2015), não difere do que se observa no cenário formativo docente em Sergipe, em que as discussões ambientais são reduzidas a temas e/ou conteúdos em determinados componentes curriculares ou a disciplinas nas estruturas curriculares.

A perspectiva de estudo de caso adotada neste estudo diz respeito ao pensamento de Yin (2015), que entende esse tipo de pesquisa como um instrumento para aprofundamento e compreensão de fenômenos complexos em contextos específicos, por meio de investigações empíricas que, ao final, podem contribuir para a tomada de decisões acerca do fenômeno estudado, as quais, por sua vez, podem ser revertidas em contribuições para a sociedade.

Nessa perspectiva, o caso aqui analisado – a formação docente ofertada por instituições públicas sergipanas – foi definido a partir de dois critérios, a saber: discursos docentes presentes nas pesquisas mencionadas anteriormente que relatam a fragilidade da reflexão e discussão ambiental e continuidade da perspectiva tradicional dos currículos que concebem a Educação Ambiental como conteúdo/tema/disciplina em vez de dimensão do processo formativo. Desse modo, o presente estudo de caso se configura como de tipo analítico, na medida em que buscamos problematizar e refletir acerca de uma questão com vistas à interpretação das inferências e com o escopo de contribuir para a melhoria da formação docente a partir do que está posto na literatura especializada e de nosso entendimento da realidade.

Os dados produzidos a partir da análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura ofertados pelas instituições de Ensino Superior supramencionadas foram analisados à luz da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010), a qual consiste na categorização das informações a partir de unidades de sentido emergentes do conteúdo analisado. Foram selecionados para categorização todos os componentes curriculares presentes nos currículos dos cursos de licenciatura ofertados presencialmente pela UFS e pelo IFS que trouxessem no título ou na ementa as expressões “Educação Ambiental”, “Ambiente”, “Natureza”, “Sustentabilidade” e “Problemática Socioambiental”, visto que, durante a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, foram esses os termos e as expressões utilizados para fazer alusão à presença da discussão ambiental nos cursos.

O texto encontra-se dividido em duas partes. Na primeira, há a reflexão sobre as tendências da Educação Ambiental defendidas no Brasil desde a década de 1990 e a repercussão que elas trazem para a formação docente. Já na segunda, trata-se das perspectivas



da Educação Ambiental na formação docente sergipana e seus desdobramentos para a (re)construção de uma sociedade sustentável.

## **2. PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: PANORAMA GERAL**

Segundo Layrargues (2012, p. 391), a partir das discussões levantadas na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (Rio-92), a Educação Ambiental é compreendida como um campo discursivo que engloba conceitos, crenças e valores sobre “Estado, Poder, Política, Ética, Sociedade, Desenvolvimento, Educação, Natureza, Meio Ambiente, Sustentabilidade”. Entretanto, mesmo convergindo para temas comuns, os diversos segmentos sociais se apropriaram da aplicação de tais categorias de modos distintos, o que originou diferenças conceituais acerca do entendimento do que seja Educação Ambiental.

Do ponto de vista teórico, o autor argumenta que é possível classificar a Educação Ambiental em três macrotendências no âmbito da educação formal: a conservacionista (alinhada à afetividade e à ideia da “pauta verde”, que tem como cerne a conservação do ambiente por meio de mudanças comportamentais para que esse se mantenha como fonte da vida), a pragmática (que abarca o ideário do Desenvolvimento Sustentável e é marcada pelo estímulo aos comportamentos ecologicamente corretos e ingênuos, que impulsionam a lógica do sistema capitalista) e a crítica (embasada nos ideais de emancipação e transformação social em um movimento contra-hegemônico).

Do ponto de vista prático, as ações de Educação Ambiental podem ser classificadas como interacionistas (quando versam sobre a atribuição de significados do ambiente sob a égide da adaptação dos sujeitos ao meio), comportamentalistas (quando enfatizam a mudança de comportamento em uma perspectiva condicionante e individualista) e intervencionistas (quando vislumbram transformações sociais por meio de ações reflexivas voltadas para o cuidado com o ambiente) (Modesto, 2016).

Entretanto, ao longo do interstício entre a Rio-92 e a Rio+20, a Educação Ambiental de tendência crítica e caráter intervencionista foi cooptada pela lógica hegemônica do sistema capitalista, que passou a empregar os discursos de tal macrotendência em favor da despolitização da discussão e do atendimento às premissas propostas por ela, transformando-os em vias para o aumento do consumismo e, conseqüentemente, da lucratividade de poucos em detrimento do aprofundamento da desigualdade da maioria (Guimarães, 2016).

Com base nos estudos de Tristão (2004), Araújo (2012), Guerra & Figueiredo (2014), Tozoni-Reis & Campos (2015), Teixeira, Agudo & Tozoni-Reis (2017), Leff (2018) e Motin et al. (2019), o que se observa no universo da formação docente, em linhas gerais, é que, nas duas últimas décadas, a Educação Ambiental foi abordada de maneira incipiente na formação docente, sendo possível afirmar que se caracteriza de três modos: a) educação para a informação ambiental (é balizada pela transmissão de informações acerca da problemática socioambiental de forma superficial, ainda que de forma não intencional, por intermédio de reprodução de materiais textuais e/ou midiáticos, sem que haja uma postura reflexiva sobre o que é transmitido e os impactos dessa transmissão); b) educação para a conformação ambiental (focada na conformação dos sujeitos na visão antropocêntrica de mundo e no incentivo a concepções e atitudes ingênuas que reforçam e reproduzem o status sob o lema individualista de que é preciso que cada um faça a sua parte para a solução da problemática socioambiental) e c) educação para a transformação ambiental (pautada em concepções emancipatórias e desalienantes que percebem a problemática socioambiental em sua complexidade e refutam a lógica individualista em prol da compreensão colaborativa no sistema complexo que é o ambiente) (Modesto, 2019).

As duas primeiras classificações são identificadas em grande parte dos estudos citados (Tristão (2004), Araújo (2012), Tozoni-Reis & Campos (2015), Teixeira et al. (2017), Leff (2018) e Motin et al. (2019)), sendo que a última só pôde ser verificada nas proposições relacionadas à ambientalização curricular<sup>2</sup> (Guerra & Figueiredo, 2014). De acordo com Guimarães (2016), o desafio para a perspectiva da Educação Ambiental Crítica nos dias atuais está na promoção de que é preciso enfrentar a desarmonização da forma como nos relacionamos com o ambiente, a gravidade dos problemas socioambientais, o atual modelo desenvolvimentista e assumir a dimensão política da educação e da dimensão ambiental no processo formativo.

Mas como fomentar essa perspectiva na formação docente se o que tem sido ofertado aos futuros professores pelas instituições formativas é a perspectiva informativa e conformadora da Educação Ambiental, inscrita nas macrotendências conservacionista e

---

<sup>2</sup> Para Guerra e Figueiredo (2014), a ambientalização curricular é uma proposta que tende a romper com o modelo fragmentado de produção do conhecimento, promovendo, em sua totalidade, a organização e o funcionamento de um espaço de aprendizagem instaurador de mudanças que incluam, além de disciplinas, inovações de ordem conceitual, metodológica, atitudinal, estrutural e organizacional que permitam o enfoque interdisciplinar entre os campos do conhecimento com vistas à formação de sujeitos envolvidos no processo formativo, vislumbrando propiciar a incorporação de vivências, práticas, princípios, atitudes e valores socioambientais.



pragmática, com caráter interacionista e comportamentalista (este em larga escala), que corrobora o ideário do projeto neoliberal e neoconservador aludido por Frigotto e Ciavatta (2003)?

Retomando as orientações contidas na legislação já citada neste estudo e o direcionamento de que “o atributo ‘ambiental’ na tradição da educação ambiental brasileira e latino-americana [...] se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas” capazes de mobilizar “atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental” (Brasil, 2012, p. 01), tem-se como emergente a necessidade de discutir a Educação Ambiental em cursos de formação docente como uma dimensão que tenha como foco

[...] o adensamento epistemológico dos conceitos estruturantes da Educação Ambiental Crítica [Educação Popular, Teoria Crítica, Marxismo e Ecologia Política] e sua ampla disseminação [...]; a ressignificação dos temas abordados pela educação ambiental conservacionista e pragmática [extinção de espécies, queimadas, tráfico de fauna silvestre, entre tantos outros em torno da gestão da biodiversidade] [...]; o envolvimento com processos da educação ambiental informal (Mídia); [...] a articulação com Serviço Social, Eco-Socialismo e Movimentos por Justiça Ambiental, por se tratarem de perspectivas contra-hegemônicas com interfaces e complementaridades na crítica anticapitalista a partir do debate ambiental, objetivando a conquista de um novo patamar na relação do poder não apenas dentro do Campo Social da Educação Ambiental, mas no movimento articulado pelas forças sociais e políticas engajadas na transformação social pela construção de outro projeto societário (Layrargues, 2012, p. 406-407).

Frente ao cenário educacional instituído no e pelo governo Bolsonaro, essa perspectiva da Educação Ambiental, além de necessária e urgente devido ao agravamento da injustiça ambiental proveniente da vivência dos danos ambientais por grupos compostos por sujeitos em situação de vulnerabilidade social, econômica e ambiental, que sentem a integridade de suas vidas ameaçadas pela lógica hegemônica do *status quo*, torna-se insurgente em meio a um cenário educacional conservador alicerçado e encalcado por

(1) economistas ortodoxos da Escola de Chicago que defendem a reforma da previdência, as privatizações do patrimônio público, a reforma do estado na perspectiva de passar responsabilidades ao setor privado e a abertura do mercado ao capital imperialista; (2) rentistas da economia imperialista, sustentados pela dívida pública; (3) militares nacionalistas e entreguistas; (4) empresários parasitas que tensionam para baixar o valor da força de trabalho pela via de retirada de direitos e quebra do sistema de proteção do trabalho e do trabalhador; (5) fundamentalistas religiosos, obscurantistas, a-científicos, acríticos e a-históricos; (6) latifundiários proprietários de terras, florestas, águas e demais fontes energéticas; (7) parte do setor Judiciário, que contribuiu para a instalação do Estado de Exceção; (8) a maioria do poder legislativo que representa os interesses do grande capital e se organizam em lobby: bancada do boi, da bala, da bíblia, da bola - a bancada BBBB (Taffarel & Neves, 2019, p. 314).

Consoante os pensamentos de Guimarães (2016), a ressignificação da Educação Ambiental Crítica nos permite projetar caminhos para a (re)construção de uma sociedade sustentável. Essa sociedade é entendida como a coletividade de pessoas respeitando as especificidades das várias comunidades que existem e suas formas de se relacionar com o ambiente e de produzir os modos de vida sem que haja subserviência ao sistema capitalista, à globalização e ao *modus operandi* estruturado por ambos. Compreende-se que esse seja um grande desafio, pois requer “processos de transformações significativas desta realidade que está aí, e este é hoje um processo que precisa se realizar em escala planetária em sincronia com as transformações locais, que mesmo em suas invisibilidades se colocam a resistir” (Guimarães, 2016, p. 19).

Para Diegues (2003), sociedades sustentáveis se caracterizam não só pela definição de padrões de produção e consumo e bem-estar, a partir da cultura, da história e do ambiente natural dos povos e comunidades, como também pela priorização da sustentabilidade nos âmbitos ecológico, econômico, social e político, deixando, assim, de lado o modelo de vida instaurado na Modernidade e enfatizado pelas sociedades da industrialização e do consumo. A sustentabilidade prioriza a qualidade de vida a longo prazo e a manutenção, o cuidado e a ética com o ambiente.

Todavia, para que essa (re)construção social possa se efetivar, é insuficiente a inserção de disciplinas nos currículos, sendo fulcral a mudança das relações com o ambiente nas próprias instituições formativas para que se comece a compreender como a sustentabilidade pode ser alcançada e, assim, seja possível aprofundar e fomentar desejos e esforços, de modo que a ressignificação da forma insustentável como os seres humanos se relacionam com o meio possa acontecer e se desdobrar na transformação da sociedade sustentavelmente.

### **2.1. Perspectivas da Educação Ambiental na formação docente sergipana**

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 Educação Ambiental (Araujo, 2004), instituída educacionalmente pela supremacia da racionalidade instrumental, que dá ênfase ao cientificismo, que exclui do processo de construção do

conhecimento correlações entre ser humano e ambiente e que, além disso, influenciou e influencia a formação profissional e a formação docente brasileira.

Essa supervalorização da racionalidade instrumental aplica-se também ao campo dos estudos ambientais, mesmo este sendo interdisciplinar e transversal, conforme é possível verificar nas pesquisas de Tristão (2004), Araújo (2012), Tozoni-Reis & Campos (2015), Teixeira et al. (2017), Leff (2018) e Motin et al. (2019). A fim de refletir sobre essa questão no cenário sergipano, debruçamo-nos a investigar a formação docente ofertada em tal contexto, sob a égide da técnica da Análise do Conteúdo (Bardin, 2010).

No estado de Sergipe, há duas instituições públicas que ofertam Ensino Superior: a Universidade Federal de Sergipe e o Instituto Federal de Sergipe. A primeira instituição oferta, nos seus diferentes *campi*, dezenove cursos de licenciatura. Entretanto, somente sete cursos, dos dezenove, foram selecionados para a análise deste estudo. Isso se deve ao fato de que doze cursos não trazem em sua estrutura curricular nenhum componente curricular que remeta, explicitamente, à discussão ambiental. Já no Instituto Federal de Sergipe, foram analisados dois dos três cursos de licenciatura ofertados pela instituição, pois um não aborda de maneira explícita discussões ambientais em seu currículo nem em seu projeto pedagógico.

Ressalta-se que isso acontece mesmo diante das orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada (2015) e na Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (2019), que preconizam a necessidade da abordagem das discussões ambientais em todos os cursos.

O quadro 01, a seguir, apresenta os componentes curriculares emergentes da categorização dos temas alusivos à questão ambiental presentes nos currículos de formação docente. Para tanto, levou-se em consideração a incidência das expressões e dos termos “Educação Ambiental”, “Ambiente”, “Natureza”, “Sustentabilidade” e “Problemática Socioambiental” como unidades de sentido nos cursos<sup>3</sup> de licenciatura em Ciências

---

<sup>3</sup> Os currículos analisados estão disponíveis nos seguintes endereços eletrônicos:

<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf> (Ciências Biológicas/UFS)

<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf> (Ciências Sociais/UFS)

<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf> (Pedagogia/UFS)

<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf> (Geografia/UFS)

<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf> (História/UFS)

<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf> (Química/UFS)

<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf> (Dança/UFS)

<http://www.ifs.edu.br/cursos-nova-pagina/259-cursos/superiores/4310-licenciatura-em-quimica#grade3>  
(Química/IFS).

Biológicas, Ciências Sociais, Pedagogia, Geografia, História, Química e Dança para o estabelecimento das categorias. A busca por tais termos foi feita com base nos princípios da busca *booleana* e os documentos utilizados como fontes de pesquisa foram os Projetos Pedagógicos dos Cursos em questão considerados na íntegra. Todavia, houve um destaque para os componentes curriculares pelo fato de serem o elemento do documento que trazem os termos pesquisados em maior evidência.

Componente Curricular	Curso	Instituição
Estágio Supervisionado em Educação Ambiental (*) Educação Ambiental (**)	Ciências Biológicas	UFS
Sociologia Ambiental (**)	Ciências Sociais	UFS
Educação e Ética Ambiental (*)	Pedagogia	UFS
Fundamentos da Educação Ambiental (**)	Geografia	UFS
Natureza e História (**)	História	UFS
Química Ambiental (**)	Química	UFS
Corpo e ambiente (*)	Dança	UFS
Química Ambiental (*) Educação Ambiental no Ensino de Química (**)	Química	IFS
Energia e Meio Ambiente (*) Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (**)	Física	IFS

Fonte: Elaborado a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

(\*) Componente Curricular obrigatório

(\*\*) Componente Curricular optativo

**Quadro 1:** Componentes curriculares potenciais para discussões socioambientais (Fonte: Própria)

Segundo Bardin (2010), uma categoria diz respeito à reunião de unidades de sentido consideradas equivalentes e que atenderam aos critérios de exaustividade (quando a unidade de sentido é analisada até atingir a totalidade semântica), representatividade (do universo pesquisado), homogeneidade (a produção dos dados deve ser realizada por meio de técnicas iguais), pertinência (relação entre o *corpus* analítico e o objetivo elencado) e exclusividade (uma unidade de sentido não deve ser classificada em mais de uma categoria).

Os currículos e as unidades de sentido foram analisados sob a égide da Teoria Crítica, que, em conformidade com Silva (2015), busca enfrentar as estratégias impeditivas de contestação do *status quo* da sociedade capitalista que se fazem presentes nos currículos, que são instrumentos de poder e, de acordo com Apple (2006), se materializam na forma de organização estrutural, disciplinas, saberes, conteúdos e métodos que atendem aos critérios estabelecidos pela sociedade do consumo e pelos interesses dos detentores dos meios de produção.

Corroborando essa óptica, Goodson (1995) aponta que o currículo é um elemento de exercício de controle social e de reprodução do *status quo*. Ele, o currículo, é operacionalizado pela escola a partir da seleção, da organização e da distribuição de conhecimentos intencionalmente selecionados para atender aos objetivos do sistema capitalista, que, dentre outros propósitos, enfoca a desigualdade de acesso ao conhecimento entre as classes sociais a fim de perpetuar-se.

Nessa direção, Sacristán (2013) adverte que o pensamento acerca do currículo deve buscar desvelar não só a natureza reguladora que esse elemento traz em seu núcleo, mas também os mecanismos utilizados para a instrumentação do poder estruturante e as implicações que pode trazer para a sociedade para que possamos compreender, na condição de professores, por que e para que cumprimos o currículo e a quem ele serve.

Em relação à inserção da dimensão ambiental no currículo, é preciso refletir que, uma vez que a educação seja vinculada ao mundo do trabalho nas sociedades capitalistas, o currículo, ao tempo em que pode ser um instrumento para a naturalização do valor basilar da burguesia, que tem como princípio a dimensão individualista travestida de valores progressistas e democráticos, pode também ser instrumento para a mobilização dos sujeitos para o enfrentamento da submissão ao poder colonial, do silenciamento da identidade, do valor e das lutas dos povos latino-americanos que se refletem no tecido social como injustiça ambiental.

Levando-se em consideração os critérios estabelecidos por Bardin (2010) e essa compreensão sobre currículo, foram delineadas as categorias deste estudo. A primeira delas, “Educação Ambiental”, refere-se à vertente crítica, em que é concebida como elemento da práxis, imbuída de reflexão crítica e ação participativa “que una de forma indissociável teoria e prática, reflexão e ação, razão e emoção, indivíduo e coletivo, escola e comunidade, local e global” (Guimarães, 2016, p. 21). Isso ocorreria através de fazeres pedagógicos problematizadores e intervencionistas na realidade, que se constituem como movimentos contra-hegemônicos e “antítese a uma tese dominante, potencializando o surgimento do novo em sínteses dialéticas constituintes do real em um processo de construção da sociedade socioambientalmente sustentável” (Guimarães, 2016, p. 22). Os componentes curriculares que sinalizaram simetria com essa categoria estão alocados nos cursos de Ciências Biológicas, Pedagogia e Geografia (UFS).

A segunda categoria, “Ambiente”, reflete esse espaço à luz do pensamento sistêmico, que o entende como meio e elo entre todos os elementos que fazem parte do planeta. Este, por

sua vez, se organiza como um sistema complexo e inter-relacional que considera as dimensões do tecido social intrínsecas ao ambiente e às incertezas, às contradições, aos paradoxos e aos conflitos que nele coexistem (Capra, 2006). Os componentes curriculares que apresentaram aproximação com essa perspectiva fazem parte dos cursos de Ciências Sociais e Dança (UFS) e de Física (IFS).

A terceira categoria, “Natureza”, abarca a ideia ingênua e romântica do ambiente. Segundo Ribeiro (2018), é concebida a partir da sua espetacularização como pura e imaculada – quando na sua condição de obra metafísica – e como instrumento de dominação – quando na sua condição antrópica, desvelando-se, desse modo, como uma concepção antropocêntrica. O componente curricular que diz respeito a essa abordagem concentra-se no curso de História (UFS).

A quarta categoria, “Sustentabilidade”, trata da compreensão de que novas formas de organização e de vida são necessárias para que a Terra não entre em colapso. Para Boff (2017), não podemos pensar a sustentabilidade de forma reducionista e aplicá-la apenas ao âmbito do crescimento e desenvolvimento econômicos, como tem sido predominante nos dias atuais. Ela deve perpassar a interculturalidade de todos os territórios, abarcando pessoas, comunidades, culturas, políticas, indústrias, cidades, ecossistemas e o planeta Terra, a fim de desvelar-se como “um modo de ser e de viver que exige alinhar as práticas humanas às potencialidades limitadas de cada bioma e às necessidades das presentes e futuras gerações” (Boff, 2017, p. 15). O componente curricular que reflete essa concepção está no curso de Química (UFS).

Por fim, a quinta categoria, “Problemática Socioambiental”, aponta para a relação entre sociedade e ambiente de modo conflitivo, isto é, uma relação desordenada e degradante, proveniente de ações antrópicas que se utilizam da natureza como fonte de recursos e impactam econômica, social, cultural e espiritualmente o tecido social (Negret, 2018). O componente curricular relacionado a essa abordagem está presente no curso de Química (IFS).

Mediante tais categorias, é possível afirmar que os currículos dos cursos em questão, com exceção de licenciatura em História, apresentam possibilidades para desenvolver uma abordagem ambiental crítica da formação docente que seja capaz de tratar da complexidade da dimensão ambiental, coadunando as proposições da Política Nacional de Educação Ambiental, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, as Diretrizes



Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação docente continuada e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica.

Contudo, a presença das categorias mencionadas nos Projetos Pedagógicos dos cursos e nas ementas dos componentes curriculares não assegura que a dimensão ambiental seja efetivamente inserida e discutida da forma esperada e apontada por Layrargues (2012) e Guimarães (2016), visto que os responsáveis pela materialização do conteúdo textual em ação discursiva são os ministrantes, que, por vezes, não tiveram acesso a discussões socioambientais durante a formação inicial e não buscaram formação continuada relacionada à Educação Ambiental. Por esse motivo, a questão levantada por Sacristán (2013) é eminente: a quem servimos quando, na condição de professores, cumprimos o currículo?

Se os futuros professores, durante a graduação, tiverem a oportunidade de refletir sobre essa questão e sobre o que efetivamente diz respeito à problemática socioambiental, teremos como desdobramento na Educação Básica a formação de sujeitos críticos desde a infância, pois, ao planejarem as ações pedagógicas, se questionarão sobre a quem estão servindo com as práticas e práxis desenvolvidas.

Quando houver compreensão de que não há neutralidade na práxis humana nem na práxis educativa e de que há ideologia em todo e qualquer posicionamento perante o mundo e incidente sobre a intencionalidade pedagógica, haverá consciência crítica do ato educativo, que pode ser transformador e transgressor da alienação produtivista compelida pelo projeto neoliberal e neoconservador apontado por Frigotto e Ciavatta (2003). Nessa perspectiva, o ato educativo é subversivo à lógica de uma formação servil para o capital e para o neoliberalismo econômico, que pretende utilizar a escola como instrumento de difusão e reprodução da alienação necessária para a manutenção dessa lógica.

Não é preciso falar especificamente de alguma categoria dentre as aqui abordadas para tratar da Educação Ambiental, uma vez que a perspectiva crítica da educação é intrinsecamente ambiental. A Educação Ambiental é toda aquela que emancipa os sujeitos. E, por emancipação, entende-se a libertação da forma obscura de compreender o mundo através da razão instrumental, que limita a compreensão da totalidade do real e a percepção de que as instâncias mediadoras da formação alienam e controlam a visão de mundo dos sujeitos, transformando-os em seres adestrados aos interesses da classe reguladora da organização social face ao capitalismo: a elite econômica (Modesto, 2019). Ou, em consonância com o pensamento de Guimarães (2016, p. 17), emancipação na Educação Ambiental Crítica é “transformação da sociedade, é causa e consequência (relação dialética) da transformação de

cada indivíduo e há uma reciprocidade dos processos no qual propicia a transformação de ambos”.

As ações ingênuas que servem à lógica hegemônica que, historicamente, tem servido para a manutenção da vassalagem da educação ao *status quo*, precisam ser revistas em prol do enfrentamento ao uso do currículo como um aparelho reprodutor da ideologia neoliberal individualista, egoísta, preconceituosa, genocida e ambientalmente injusta que foi incorporada pelo Estado brasileiro, afinal o currículo é uma via de poder. No âmbito da formação docente, descontentar-se com a incipiência da Educação Ambiental como componente curricular é prioridade em meio às lutas cotidianas que precisam ser travadas contra as ofensivas direcionadas às instituições de Ensino Superior públicas e ao ambiente por parte dos dirigentes dos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente.

No contexto político atual, professores têm enfrentado, diariamente, ofensivas às estratégias embasadas na perspectiva crítica educacional, com táticas sórdidas para a manutenção da elite econômica no poder, que tensiona para ser favorecida pela exploração do trabalho e do trabalhador e, para tanto, autoriza a naturalização da rapinagem, do assalto às consciências e do assalto ao Estado por meio do currículo (Taffarel & Neves, 2019).

Nesse íterim, a perspectiva de Educação Ambiental que se insurge é a de uma educação potencial para a transformação da problemática socioambiental e para a (re)construção do tecido social em sustentável por vias da criticidade, da resistência e do enfrentamento traduzidos em conscientização, sensibilização e ressignificação, representados não somente pelos teóricos protagonistas da tendência crítica da Educação Ambiental, mas também pela sinergia e pela potência da ação de todos aqueles engajados na luta por um mundo sustentavelmente justo (Layrargues, 2012). E a efetivação dessa Educação Ambiental é o grande desafio a ser superado na formação docente, seja ela em contexto nacional ou, especificamente, no contexto de Sergipe.

### **3. REFLEXÕES FINAIS**

O cenário educacional brasileiro delineado pelo governo atual demonstra que refletir sobre o que temos pensado e feito acerca da Educação Ambiental nesses últimos vinte anos é urgente, e mais urgente ainda é não só derrubar as grades curriculares que nos aprisionam em concepções fragilizadas, como também adentrar as salas de aula da formação docente com essas reflexões, despertando e desvelando aos futuros professores o lugar que ocupam no processo de materialização do currículo na práxis pedagógica.

No contexto sergipano, observa-se que, do ponto de vista documental, de modo geral, os currículos dos cursos analisados, embora sintam a necessidade de transformar a Educação Ambiental em disciplina, em vez de ser discutida transversalmente, apresentam possibilidades para a promoção de uma formação docente crítica e mobilizadora de práxis pedagógicas voltadas para a (re)construção sustentável da sociedade sergipana.

Todavia, cabe salientar que o quantitativo de cursos de licenciatura ofertados em Sergipe pelas duas instituições públicas (UFS e IFS) que não abordam as discussões ambientais de maneira explícita em seus currículos é alto, fator que demonstra que muitos professores estão tendo em sua formação a dimensão ambiental silenciada e negligenciada em detrimento da supervalorização dos saberes específicos de cada área do conhecimento, divergindo, assim, do que preconiza a legislação educacional, o que aprofunda o desafio para a (re)construção de uma sociedade sustentável.

Enfim, é tempo de nos encorajarmos e enfrentarmos o que está posto pelo projeto educacional neoliberal e neoconservador, adensando nossa práxis (humana e pedagógica), a fim de não nos deixarmos sucumbir pelas estratégias de cooptação tacitamente expostas pelas forças do capital e nos esperançarmos de que, com luta, resistência e Educação Ambiental crítica, emancipatória e transformadora, tempos melhores e menos injustos ambientalmente haverão de chegar.

## REFERÊNCIAS

Apple, M. W. (2006). *Ideologia e currículo*. (3a ed., V. Figueira, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Araujo, M. I. O. (2008). A dimensão ambiental no currículo: construindo esperança. In M. I. O. Araujo & L. E. Oliveira (Orgs.). *Desafios da formação de professores para o século XXI: o que deve ser ensinado? O que deve ser aprendido?* (pp. 61-77). São Cristóvão: CESAD.

Araujo, M. I. O. (2004). A universidade e a formação de professores para a educação ambiental. In *Revista brasileira de educação ambiental* (n. 0, pp. 71-78). Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental.

Araujo, M. L. F. (2012). *O que fazer da educação ambiental crítico-humanizadora na formação inicial de professores de biologia na universidade*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. Acesso em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13022/1/tese%20Monica%20final.pdf>.

Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. (4a ed). Lisboa: Edições70.

Brasil. (2019). Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2, de 02 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da

Educação Básica (BNC-Formação). Brasília. Acesso em: <https://abmes.org.br/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20>.

Brasil. (2013). *Constituição da República Federativa do Brasil*: Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 64 de 04 de fevereiro de 2010. Senado Federal, Brasília.

Brasil. (1999). *Lei 9.795/1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. Acesso em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm).

Brasil. (2017). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC. Acesso em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)

Brasil. (2015). *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação docente continuada. Acesso em: <http://www.fenep.org.br/resolucao-no-2-de-1o-de-julho-de-2015-define-as-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-formacao-inicial-em-nivel-superior/>.

Brasil. (2012). *Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília. Acesso em: [portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf).

Boff, L. (2017). *Sustentabilidade: O que é? O que não é?* Petrópolis: Vozes.

Capra, F. (2006). *A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. (10a ed.). São Paulo: Cultrix.

Davies, N. (2016). A política educacional nos governos do PT: continuidades ou descontinuidades em relação aos do PSDB? In *Revista HISTEDBR On-line*. (Campinas, n. 67, pp. 39-52). Acesso em: [https://www.researchgate.net/publication/312659610\\_A\\_politica\\_educacional\\_nos\\_governos\\_do\\_PT\\_continuidades\\_ou\\_descontinuidades\\_em\\_relacao\\_aos\\_do\\_PSDB](https://www.researchgate.net/publication/312659610_A_politica_educacional_nos_governos_do_PT_continuidades_ou_descontinuidades_em_relacao_aos_do_PSDB).

Diegues, A. C. (2003). Sociedades e comunidades sustentáveis. In *Publicações do Nupaub-USP*. Acesso em: <http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/comsust.pdf>.

Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2003). Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In *Educ. Soc.* (Campinas, Vol. 24, n. 82, pp. 93-130). Acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>.

Goodson, I. F. (1995). *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes.

Guerra, A. F. S. (2011). Educação ambiental e sustentabilidade: a ambientalização curricular nas práticas docentes. Fala proferida na mesa-redonda Educação socioambiental da 63ª Reunião anual da SBPC. s. p. In *Anais da 63ª Reunião anual da SBPC*. Acesso em: [http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/resumos/PDFs/arq\\_1246\\_338.pdf](http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/resumos/PDFs/arq_1246_338.pdf).

Guerra, A. F. S., & Figueiredo, M. L. (2014). Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. In *Educar em Revista*. (Edição Especial, n. 3, 2014, pp. 109-126). Curitiba: Editora UFPR. Acesso em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/38110/23611>.

Guimarães, M. (2016). Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. In *Revista Margens Interdisciplinares*. (pp. 11-22). Acesso em: [www.periodicos.ufpa.br](http://www.periodicos.ufpa.br).

- Layrargues, P. P. (2012). Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. In *Revista Contemporânea de Educação*. (Vol. 7, n. 14, pp. 388-411). Acesso em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1677/>.
- Leff, E. (2018). Les universités et la formation environnementale en Amérique Latine. In *Desenvolvimento e Meio Ambiente*. (Vol. 47, pp. 311-335). Acesso em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/download/62454/36717>.
- Mészáros, I. (2011). *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- Modesto, M. A. (2019). *Pela estrada se vai com anseios no peito e pés no chão: por entre querer e fazeres da (trans)formação ambiental na educação do campo*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. 205 fls. Acesso em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/11845>.
- Modesto, M. A. (2016). *Que revelam os discursos emergentes do currículo? Possibilidades para formação ambiental do pedagogo mediante o ensino de história*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. 188 fls. Acesso em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4760/1/MONICA\\_ANDRADE\\_MODESTO.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4760/1/MONICA_ANDRADE_MODESTO.pdf).
- Motin, S., Gonçalves, R. M. T., Cassins, D. M. S. de O., & Saheb, D. (2019). Educação ambiental na formação inicial docente: um mapeamento das pesquisas brasileiras em teses e dissertações. In *Investigações em Ensino de Ciências*. (Vol. 02, n. 21, pp. 81-102). Acesso em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/1219/pdf>.
- Negret, F. (2018). Problemática socioambiental das favelas Sol Nascente e Pôr do Sol no Distrito Federal – 2000/2015: ausências e precariedade no espaço de vida. In *Desenvolvimento e Meio Ambiente*. (Vol. 46, pp. 229-253). Acesso em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/56375>.
- Ribeiro, M. A. (2018). A espetacularização da natureza no Pantanal. In *Interações* (Campo Grande, Vol. 19, n. 4, pp. 803-812). Acesso em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-70122018000400803&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122018000400803&lng=en&nrm=iso).
- Sacristán, J. G. (2013). O que significa o currículo? In Sacristán, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. São Paulo: Penso Editora.
- Silva, T. T. (2015). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias críticas do currículo*. (3a ed., 7a reimp.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Taffarel, C. N. Z., & Neves, M. L. C. (2019). Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. In *Estudos IAT*. (Salvador, Vol. 4, n. 2, pp. 310-329). Acesso em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/viewFile/153/201>.
- Teixeira, L. A., Agudo, M. M., & Tozoni-Reis, M. F. C. (2017). Sustentabilidade ou “terra de ninguém”? – Formação de professores e educação ambiental. In *Revista Trabalho, Política e Sociedade* (Vol. II, n. 02, pp. 43-64). Acesso em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=RTPS&page=article&op=view&path%5B%5D=3259&path%5B%5D=2219>.

Tozoni-Reis, M. F. C., & Campos, L. M. L. (2015). A formação de professores para a educação ambiental escolar. In *Comunicações* (Ano 22, n. 2, pp. 13-33).

Tristão, M. (2004). *A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes*. São Paulo, AnnaBlume.

Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. (5a ed., D. Grassi, Trad.). Porto Alegre: Bookman.