



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGA

ELISÂNGELA DE FELIPPE RODRIGUES

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
GEOGRAFIA ATRAVÉS DA AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR**

RIO GRANDE-RS

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGEA



ELISÂNGELA DE FELIPPE RODRIGUES

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
GEOGRAFIA ATRAVÉS DA AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR**

Tese apresentada à banca examinadora, como exigência para a obtenção do título de doutora em Educação Ambiental (PPGEA), da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) (EAEFE).

Orientadora: Prof.^a Dra. Cláudia da Silva Cousin

RIO GRANDE-RS

2022

Ficha Catalográfica

R696e Rodrigues, Elisângela de Felipe.

A educação ambiental crítica na formação de professores de geografia através da ambientalização curricular / Elisângela de Felipe Rodrigues – 2022.
331 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, RioGrande/RS, 2022.

Orientador: Dra. Cláudia da Silva Cousin

1. Educação ambiental crítica 2. Ambientalização curricular
3. Formação de professores 4. Educação Superior 5. Geografia – Licenciatura I. Cousin, Cláudia da Silva II. Título.

Catálogo na Fonte: Bibliotecária Valéria Carlosso dos Santos Mazui CRB 10/2704

Elisângela de Felipe Rodrigues

“A Educação Ambiental Crítica na formação de professores de Geografia através da Ambientalização Curricular”

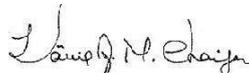
Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



Prof.^a Dra. Cláudia da Silva Cousin
(PPGEA/FURG)



Prof.^a Dra. Dione Iara Silveira Kitzmann
(PPGEA/FURG)



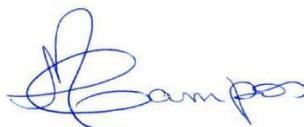
Prof.^a Dra. Vânia Alves Martins Chaigar (PPGEdu/FURG)



Prof. Dr. Solismar Fraga Martins
(PPGGeo/FURG)



Prof.^a Dra. Diana Paula Salomão de Freitas
(PPGE/UNIPAMPA)



Prof.^a Dra. Marília Andrade Torales Campos (PPGEdu/UFPR)

Dedico esta Tese aos colegas professores formadores do curso de Geografia – Licenciatura e aos professores de Geografia da Educação Básica que continuam na luta por uma Educação comprometida com uma sociedade mais justa e sustentável.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à FURG, em especial ao Instituto de Ciências Humanas e da Informação e à Coordenação dos Cursos de Geografia pela liberação parcial para o Doutorado e aos professores formadores do Curso de Geografia – Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG pela parceria e apoio durante os quatro anos de desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores formadores do curso de Geografia – Licenciatura que participaram das entrevistas narrativas sendo os sujeitos da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental pela oportunidade de qualificar minha formação profissional.

Aos professores da banca por terem aceito o convite e pelas contribuições feitas no processo da escrita da tese: banca de qualificação Dr. Ivo Dickmann, banca de defesa Dr. Solismar Fraga Martins, Dra. Vânia Alves Martins Chaigar, Dra. Dione Iara Silveira Kitzmann, Dra. Marília Andrade Torales Campos e Dra. Diana Paula Salomão de Freitas.

A minha querida orientadora Professora Dra. Cláudia da Silva Cousin pelas aprendizagens, pelas leituras, pela amizade e pelas orientações, da qual tenho admiração e apreço.

Ao Grupo de Pesquisa Ciranda Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Ambiente (CIPEA), em especial Daniele Behrend e Ionara Albani, que contribuiu na construção da pesquisa.

Agradeço profundamente a minha família! Aos meus pais, João José e Maria das Graças que apostaram nos meus sonhos, a minha filha Gabriela pela compreensão e paciência ao ver a mãe se dedicar à pesquisa e ao trabalho, aos meus irmãos Adriane, Cláudia e João Batista pela amizade e companheirismo.

Agradeço ao universo pela conexão com a vida e pelas experiências vividas, mesmo quando sofridas me ensinaram a não perder a esperança e a apostar num mundo melhor.

“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta tese traz como tema suleador a formação de professores de Geografia e a Ambientalização Curricular como possibilidade de transversalizar a Educação Ambiental Crítica no Curso de Geografia – Licenciatura. Apresenta como problema de pesquisa: o que se mostra de Educação Ambiental na formação de professores de Geografia da FURG? Visou compreender como é possível, a partir de um processo de Ambientalização Curricular, transversalizar a Educação Ambiental Crítica no curso de Geografia – Licenciatura e sua contribuição para a formação de professores. A pesquisa foi tecida, com base na metodologia qualitativa de cunho Fenomenológico-Hermenêutico. O referencial teórico acerca da Educação Ambiental Crítica está alicerçado em Loureiro (2012). Foram analisados documentos relacionados ao curso, como Planos de Ensino e Projeto Político Pedagógico (PPP). Também, foram realizadas entrevistas narrativas com os professores formadores para compreender o que se mostra de Educação Ambiental na formação de professores de Geografia, dialogando com a Proposta Metodológica para Ambientalização Curricular (PMAC) de Mota (2020). Para a análise dos Planos de Ensino e ao PPP foi realizada a técnica da Leitura Imanente, de Lessa (2014). Já, em relação a análise das entrevistas narrativas foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiuzzi (2016). Dentre os principais resultados da pesquisa, destaca-se nos Planos de Ensino elementos referentes às questões ambientais, tais como gestão ambiental, impactos ambientais, biomas, biodiversidade, lugar dentre outros elementos relacionados à Educação Ambiental. Além disso, salienta-se que os princípios da PMAC de Mota (2020) se fazem presentes na práxis docente dos professores formadores do curso de Geografia – Licenciatura da FURG. Assim, apresenta-se a seguinte tese: os diálogos de saberes docentes e ambientais são basilares para planejar e estruturar um processo de formação de professores, a partir dos princípios da Ambientalização Curricular na Educação Superior, sendo importante considerar as experiências e vivências do coletivo formador do curso.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica; Ambientalização Curricular; Formação de Professores; Educação Superior; Geografia – Licenciatura.

ABSTRACT

This thesis brings as a guiding theme the formation of Geography teachers and Curricular Environmentalization as a possibility to transversalize Critical Environmental Education in the Geography Course - Licentiate. It presents as a research problem: what is shown of Environmental Education in the training of Geography teachers at FURG? It aimed to understand how it is possible, from a process of Curriculum Environmentalization, to transversalize Critical Environmental Education in the Geography - Licentiate course and its contribution to the training of teachers. The research was developed based on the qualitative methodology of a Phenomenological-Hermeneutic nature. The theoretical framework about Critical Environmental Education is based on Loureiro (2012). Documents related to the course were analyzed, such as Teaching Plans and Pedagogical Political Project (PPPC). Narrative interviews were also carried out with the training teachers to understand what is shown of Environmental Education in the training of Geography teachers, dialoguing with the Methodological Proposal for Curricular Environmentalization (PMAC) by Mota (2020). For the analysis of Teaching Plans and PPPC, Lessa's Immanent Reading technique was used (2014). In relation to the analysis of narrative interviews, the Discursive Textual Analysis (DTA) by Moraes and Galiazzi (2016) was used. Among the main results of the research, elements related to environmental issues, such as environmental management, environmental impacts, biomes, biodiversity, place, among other elements related to Environmental Education, stand out in the Teaching Plans. In addition, it should be noted that the principles of the PMAC de Mota (2020) are present in the teaching practice of the teachers who train the Geography course - Degree at FURG. Thus, the following thesis is presented: the relation between teaching and environmental knowledge is fundamental for planning and structuring a teacher training process, based on the principles of Curriculum Environmentalization in Higher Education, and it is important to consider the experiences of the training collective of course.

Keywords: Critical Environmental Education; Curriculum Environmentalization; Teacher training; College education; Geography – Degree.

LISTA DE SIGLAS

- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPEGE** – Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Geografia
- ATD** – Análise Textual Discursiva
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CIPEA** – Ciranda Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Ambiente
- CIEP** – Centro Integrado de Educação Pública
- CRE** – Coordenadoria Regional de Educação
- CTI** – Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores
- DCNEA** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
- ECS** – Estágios Curriculares Supervisionados
- EDEA** – Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EQ** – Estado da Questão
- FURG** – Universidade Federal do Rio Grande
- IBAMA** – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente
- ICHI** – Instituto de Ciências Humanas e da Informação
- IES** – Instituições de Educação Superior
- IFRS** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
- LAPEG** – Laboratório de Pesquisa e Ensino em Geografia
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- MMA** – Ministério do Meio Ambiente
- NAU** – Núcleo de Análises Urbanas
- NDE** – Núcleo Docente Estruturante
- ONGs** – Organizações Não Governamentais
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PANGEA** – Grupo das Licenciaturas da FURG
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIEA – Programa Internacional de Educação Ambiental
PMAC – Proposta Metodológica para Ambientalização Curricular
PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA – Política Nacional de Meio Ambiente
PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PPPC – Projeto Político Pedagógico do Curso
PROFOCAP – Programa de Formação Continuada na Área de Pedagógica
PROGRAD – Pró-reitora de Graduação
PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental
QSL – Quadro de Sequência Lógica
REASul – Rede Sul-Brasileira de Educação Ambiental
REBEA – Rede Brasileira de Educação Ambiental
Rede ACES – Rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior
REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental
SEMA – Secretaria do Meio Ambiente
SMEd – Secretaria de Município da Educação
SIBEA – Sistema Brasileiro de Informação em Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis
SMHRF – Secretaria Municipal de Habitação e Regularização Fundiária
TCLE – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido
TEASS – Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global
UEG – Universidade Estadual de Goiás
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMNG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFOBA – Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ambientalização Curricular na Educação Superior.....	88
Quadro 2 – Ambientalização Curricular na Educação Superior: Periódicos CAPES.....	89
Quadro 3 – Ambientalização Curricular na Educação Superior: Revista REMEA e Ambiente & Educação.....	94
Quadro 4 – Ambientalização Curricular na Educação Superior: Revista Pedagógica, Revista Poiésis e ANPED.....	99
Quadro 5 – Princípios e Fundamentos de AC.....	102
Quadro 6 – Ambientalização Curricular na Educação Superior: Dissertações e teses	106
Quadro 7 – Formação de Professores de Geografia.....	119
Quadro 8 – Formação de Professores de Geografia: ANPED e Revistas Geosaberes e Perspectiva Centro de Ciências da Educação.....	120
Quadro 9 – Formação de Professores de Geografia: Dissertação e Tese.....	126
Quadro 10 – Formação de Professores de Geografia em Periódicos.....	133
Quadro 11 – Questões sudeadoras da Entrevista Narrativa.....	159
Quadro 12 – Elementos relacionados à Educação Ambiental.....	163
Quadro 13 – Disciplinas selecionadas para a análise dos Planos de Ensino.....	167
Quadro 14 – O que se mostra de Educação Ambiental nos Planos de Ensino	172
Quadro 15 – Unitarização, Codificação e Unidades de Significados.....	178
Quadro 16 – Categorias Iniciais: Trajetória acadêmica-profissional	180
Quadro 17 – Categorias Intermediárias: Trajetória acadêmica-profissional.....	180
Quadro 18 – Categorias Iniciais: Compreensão/Percepção de EA.....	182
Quadro 19 – Categorias Intermediárias: Compreensão/Percepção de EA.....	182
Quadro 20 – Categorias Iniciais: Ambientalização Curricular.....	183
Quadro 21 – Categorias Intermediárias: Ambientalização Curricular:.....	184
Quadro 22 – A contribuição da experiência docente para a Formação de Professores.....	185
Quadro 23 – A importância do diálogo de saberes para o processo de Ambientalização Curricular.....	186

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 A NARRATIVA DA PROFESSORA EDUCADORA AMBIENTAL E SUAS EXPERIÊNCIAS COM A EDUCAÇÃO.....	20
1.1 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	23
1.2 EXPERIÊNCIA FORMATIVA E DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	29
2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA INSERÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	41
2.1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL.....	48
3 A HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO: AS PRINCIPAIS CORRENTES GEOGRÁFICAS.....	63
3.1 A GEOGRAFIA NO BRASIL E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO.....	74
3.2 O DIÁLOGO ENTRE A GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	80
4 O ESTADO DA QUESTÃO: AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR.....	84
4.1 APORTES TEÓRICOS DA AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	89
5 O ESTADO DA QUESTÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA.....	116
6 A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	143
6.1 A FENOMENOLOGIA E A HERMENÊUTICA: LENTES INTERPRETATIVAS QUE PRODUZEM SENTIDOS.....	144
6.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS.....	147
6.3 O LUGAR DA PESQUISA: O CURSO DE GEOGRAFIA – LICENCIATURA DA FURG.....	153
6.4 A ANÁLISE DO FENÔMENO INVESTIGADO	156
6.4.1 Projeto Político Pedagógico do Curso.....	160
6.4.2 Planos de Ensino.....	164
6.4.3 As entrevistas narrativas.....	177
7 A CONTRIBUIÇÃO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	188

8 A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO DE SABERES PARA O PROCESSO DE AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR.....	203
8.1 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES FORMADORES ACERCA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	203
8.2. PRINCÍPIOS DA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA PRÁXIS DOCENTE.....	210
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	224
REFERÊNCIAS.....	228
ANEXOS.....	243
ANEXO 1 – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPPC) DE GEOGRAFIA – LICENCIATURA.....	244
ANEXO 2 – QSL DO CURSO DE GEOGRAFIA – LICENCIATURA: DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS.....	269
ANEXO 3 – PLANOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DO CURSO DE GEOGRAFIA – LICENCIATURA.....	270
ANEXO 4 – MODELO DE ENTREVISTA NARRATIVA.....	310
ANEXO 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	323
ANEXO 6 – APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA.....	325
ANEXO 7 – QUADRO SÍNTESE DOS PRINCÍPIOS DA PMAC FORNECIDOS NAS ENTREVISTAS NARRATIVAS.....	329

INTRODUÇÃO

Início a escrita desta tese num contexto de cerceamento que professores vêm sofrendo, sendo acusados de doutrinadores. Bem me lembro, não faz muito tempo, assumiu o poder um governo com o apoio de ideologias conservadoras as quais se pautam num discurso de ódio e de perseguição aos educadores, das Universidades Públicas Federais e da Educação Básica, bem como no desprezo pelos movimentos sindicais, sociais e toda forma de resistência e de pensamento crítico em relação à realidade social. Hoje, penso que cada vez mais se faz necessário o estudo acerca do currículo e da formação de professores e, mais ainda, nas sábias palavras de um grande autor que passou a tomar a morada de minha existência, palavras que um governo comprometido com a população deveria levar em conta. Embaso-me nos pressupostos de Freire (2016) de que ensinar exige pesquisa, criticidade e diálogo, implica querer bem os educandos. Ensinar exige estar aberto à escuta. Estamos em um tempo histórico que é marcado por: “forças ultraliberais com ideologias conservadoras repletas de intolerância, que ganham espaço político em vários países, assumindo governos e disseminando uma cultura de ódio e extermínio do diferente, particularmente do pensamento crítico” (LOUREIRO, 2019a, p. 80).

Comungo das ideias de Loureiro (2012) para o qual a Educação Ambiental para ser Crítica e Transformadora precisa possibilitar a emancipação e a autonomia dos sujeitos coletivos. Segundo ele:

Tratamos da Educação Ambiental no Brasil a partir de uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade (LOUREIRO, 2012, p. 28).

Acredito que uma das formas de resistência pode se dar com a pesquisa quando se busca estabelecer uma tese que contribua com a formação de professores. Neste sentido tenho como tema suleador da pesquisa a formação de professores de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e a Ambientalização Curricular como possibilidade de transversalizar a Educação Ambiental Crítica no Curso de Geografia – Licenciatura.

Entendemos que é fundamental transversalizar a Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, pois inserir a Educação Ambiental na Educação Básica é

necessário que essa se constitua no currículo do Ensino Superior, assim como Gallo afirma (2016, p. 33): “sem dúvida alguma, é bastante difícil para qualquer professor trabalhar na perspectiva de uma transversalidade, dado que fomos, nós próprios, formados de maneira compartimentalizada.” Gallo faz uma metáfora entre o paradigma rizomático do saber e a transversalidade:

[...] seria a matriz da mobilidade por entre os liames do rizoma, abandonando os verticalismos e horizontalismos que vemos no paradigma da árvore, substituindo-os por um fluxo que pode tomar qualquer direção, sem nenhuma hierarquia definida de antemão (GALLO, 2016, p. 29).

Segundo ele a transversalidade é uma possibilidade para a escola e para o currículo deixarem de apresentar um conhecimento compartimentado, hierarquizado, para reconhecerem a multiplicidade das áreas do conhecimento e a potencialidade de se transitar entre as mesmas. A transversalidade dos campos do conhecimento ocorre quando “suas peculiaridades se interpenetram, se misturam, se mestiçam, sem perder sua característica própria, que só se amplia em meio a essa multiplicidade. Singularidade de saberes e multiplicidade de campos” (GALLO, 2006, p. 30). Nesse sentido, a transversalidade mostra possibilidades de relação entre a Educação Ambiental Crítica e a Geografia, permitindo estabelecimento de um diálogo profícuo entre as mesmas. Assim, entendemos que a trama tecida entre a Educação Ambiental Crítica e a Geografia possibilita a socialização de conhecimentos, potencializando novos debates que contribuem para a formação de professores e para a melhoria do ensino de Geografia na educação básica.

Dentre as possibilidades de transversalizar a Educação Ambiental no currículo de Geografia Licenciatura, apostamos na Ambientalização Curricular como uma forma potente de entrelaçamento entre a Educação Ambiental Crítica e a Geografia, visto que acreditamos que esta relação pode desenvolver um sentimento de pertencimento tanto ao campo de atuação do profissional de Geografia ligada à Educação, quanto ao da Educação Ambiental Crítica que busca formar educadores ambientais comprometidos com a transformação social.

A tese tem como questão de pesquisa: o que se mostra de Educação Ambiental na formação de professores de Geografia da FURG? O objetivo geral é compreender como é possível, a partir de um processo de Ambientalização Curricular, transversalizar a Educação Ambiental Crítica no curso de Geografia Licenciatura e sua contribuição para formação de professores.

Os objetivos específicos da pesquisa são os seguintes:

- Analisar como a Educação Ambiental se mostra no Currículo do Curso de Geografia Licenciatura da FURG;
- Compreender possibilidades de transversalizar a Educação Ambiental Crítica no Curso de Geografia Licenciatura da FURG, a partir do processo de Ambientalização Curricular;
- Entender como a Ambientalização Curricular pode contribuir para a formação de professores de Geografia e reverberar no lugar-escola.

A tese está estruturada a partir de um conjunto de capítulos como intuito de compreender o universo investigado, conforme segue:

O Capítulo I, intitulado **A narrativa da professora educadora ambiental e suas experiências com a educação**, mostra os caminhos que foram construídos com a experiência docente, o encontro da pesquisadora com a Educação Ambiental e seus entrelaçamentos com a pesquisa.

No Capítulo II apresentamos **A Educação Ambiental e sua inserção nas Instituições de Educação Superior**. Este capítulo retrata a história da Educação Ambiental que se tornou importante para o nosso entendimento acerca da trajetória da Educação Ambiental, das principais correntes da Educação Ambiental, bem como da criação de marcos fundamentais que legitimam a Educação Ambiental no Brasil, com a criação de leis que asseguram sua implementação na educação, como a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (1999), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) (2012). O aporte teórico que fundamenta a elaboração desse percurso histórico da Educação Ambiental foi Loureiro (2012), Loureiro e Saisse (2014), Layaragues e Lima (2014), Sauvé (2005 a), Dias (1998).

O Capítulo III, denominado **A História do Pensamento Geográfico: as Principais Correntes Geográficas**, contém um estudo das principais correntes do pensamento Geográfico com base em Almeida e Martins (2019), Corrêa (2010), Moreira (2007a, 2011b), Martins (2014), Pontuschka, Paganelli, Cacete (2009), Santos (1996a, 1999b, 2014c). Tal estudo se torna significativo para uma melhor compreensão sobre como foi construído o campo do conhecimento geográfico ao longo do tempo e de como as correntes foram incorporadas inicialmente à Geografia nas Instituições de Educação Superior (IES). Além disso, discute conceitos geográficos, tais como espaço, território, região, paisagem e lugar, basilares para a ciência geográfica.

No Capítulo IV temos **O Estado da Questão: Ambientalização Curricular**. Capítulo esse construído a partir de um estudo realizado acerca da Ambientalização Curricular com base na metodologia do Estado da Questão (EQ) das autoras Nóbrega-Therrien; Silveira (2011). Essa construção permitiu compreender no que consiste e o que se mostra de Ambientalização Curricular (AC) nas IES, bem como sua importância para a formação de professores.

O Capítulo V, intitulado **O Estado da Questão: Formação de Professores de Geografia**, investiga a produção teórica sobre a formação de professores de Geografia, a partir de um estudo do tipo EQ (NÓBREGA-THERRIEN; SILVEIRA, 2011). Permitiu entender como vem se desenhando a formação de professores nos cursos de Geografia nas IES no Brasil.

Já o Capítulo VI, cujo título é **Metodologia da pesquisa**, apresenta a escolha pela pesquisa qualitativa com base na fenomenologia e hermenêutica (BICUDO, 2011). O corpus da pesquisa se constituiu da pesquisa documental referente ao Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC) de Geografia Licenciatura FURG, aos Planos de Ensino das disciplinas obrigatórias do curso e das entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), com os professores formadores do curso de Geografia Licenciatura. Para análise das entrevistas narrativas foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016). Neste capítulo foi desenvolvida a análise dos dados referentes ao PPPC de Geografia Licenciatura FURG, aos Planos de Ensino das disciplinas obrigatórias do curso e as entrevistas narrativas.

No capítulo VII, **A contribuição da experiência docente para a formação de professores**, apresenta o primeiro metatexto que foi desenvolvido a partir de três aspectos que emergiram nas entrevistas narrativas: nas experiências vivenciadas no fazer docente foram destacadas pelos participantes as memórias que os constituem professores, o educar pela pesquisa como princípio formativo da docência e a importância do pertencimento na formação de professores.

O capítulo VIII, **A importância do diálogo de saberes para o processo de Ambientalização Curricular**, segundo metatexto que se refere às percepções dos entrevistados acerca da Educação Ambiental e da narrativa dos professores acerca de sua práxis docente em relação aos princípios da Proposta Metodológica para Ambientalização Curricular (PMAC) de Mota (2020).

Por fim, nas **Considerações finais** na qual foi apresentada uma síntese da construção da pesquisa e a partir da mesma a elaboração da tese de que compreendemos como importante levar em consideração a experiência docente e o diálogo de saberes entre a Educação Ambiental

Crítica e a Geografia na formação de professores para a construção do processo de Ambientalização Curricular.

1 A NARRATIVA DA PROFESSORA EDUCADORA AMBIENTAL E SUAS EXPERIÊNCIAS COM A EDUCAÇÃO

Este capítulo contém uma narrativa a respeito dos percursos percorridos em diferentes lugares e suas circunstancialidades que constituem a professora educadora ambiental, dando ênfase acerca da escolha profissional, o qual inclui as experiências no trabalho docente, bem como os caminhos trilhados até ingressar no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG. Compreendo que a identidade docente está sempre em processo de construção; então, revisitar as experiências vividas com a docência constituem um exercício de reflexão crítica sobre como nos constituímos com os nossos pares e a nossa compreensão do que é ser professor(a)¹. Para Nóvoa (2012, p. 34) a identidade docente: “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Remexendo no baú da memória, recordo que ingressei no curso de Geografia Licenciatura da FURG em meados da década de 90. Naquela época me encantava por aprender a desvendar as relações socioespaciais e compreender como isso acabava interferindo na minha vida e na de outras pessoas, bem como me preocupava em saber como eu e os demais sujeitos poderíamos ser agentes modeladores do espaço geográfico, no sentido de transformar a realidade vivida. Uma das primeiras leituras realizadas e ainda presente na memória foi o livro intitulado “Moradia nas Cidades Brasileiras”, da geógrafa Arlete Moisés Rodrigues. Sinceramente, aquela leitura foi um divisor de águas na minha vida, afinal foi ali que nasceu uma paixão pela Geografia, especialmente por desvendar o que estava escondido, pois as reflexões realizadas após esse encontro me pareceram um processo esclarecedor e de grande relevância para um despertar crítico de sujeitos através do conhecimento.

No primeiro ano de curso de Geografia – Licenciatura, notava que tinha medo de falar em público; recordo que, embora prestasse atenção às aulas e gostasse bastante de ler, a minha timidez me deixava um pouco nervosa sempre que tinha que expor trabalhos para os professores e colegas da turma. Com o passar do tempo, ao longo do curso, fui gostando de participar dos seminários e das apresentações de trabalhos. Cabe salientar que eu buscava ler a mais que os professores pediam e me preocupava em fazer um curso com qualidade, com

¹ Este capítulo está escrito em primeira pessoa do singular, pois se refere a minha narrativa como professora educadora ambiental e experiências com a educação, os demais capítulos utilizo na primeira pessoa do plural.

comprometimento, estudo e dedicação. Durante o segundo ano do curso já havia tido contato com disciplinas voltadas para o desenvolvimento de pesquisa e de metodologias que contribuíram para o meu interesse nesse campo. Dessa forma, comecei a trabalhar no 4º semestre com a participação em movimentos sociais de moradia no espaço urbano. Nesse sentido, comecei a fazer contato com a Associação de Bairro do Parque Marinha, lugar no qual eu era moradora. Esse contato me possibilitou participar das reuniões da Associação, fazer entrevistas com os associados, ter acesso às documentações das reuniões, tais como atas que mostravam os encaminhamentos dos moradores frente à Associação de Bairro. Além disso, eu tinha um diário de campo no qual registrava minhas percepções em relação às reuniões e às entrevistas. Esse trabalho foi desenvolvido durante cerca de 2 anos e meio e os dados produzidos foram utilizados no meu Trabalho de Conclusão de Curso que se referia à problemática de moradia no município do Rio Grande – RS.

No terceiro ano do curso de Geografia Licenciatura publiquei um artigo na Revista Biblos da FURG, acerca da moradia em Rio Grande, especificamente sobre a produção do Bairro Habitacional Parque Marinha. Além disso, apresentei a investigação na Semana Acadêmica de Geografia da FURG, comentando a bibliografia, os dados levantados e a metodologia utilizada. A pesquisa na época se deu com o aporte teórico metodológico acerca do materialismo histórico-dialético e foi utilizada a metodologia qualitativa, com a aplicação de entrevistas com os representantes da Associação de Bairro, além da análise documental das atas da associação. Além de participar das reuniões e do registro no diário de campo, como já havia comentado, também tinha um arquivo de fotos dos encontros da associação, das manifestações e de jornais locais acerca de reportagens publicadas sobre o Parque Marinha. Eu tinha um vínculo com o lugar, pois era moradora e vivi lá no final da minha infância e até completar 28 anos.

No processo da pesquisa havia conhecido o líder do Movimento Nacional de Luta pela Moradia, Gilmar Ávila², que me possibilitou uma melhor compreensão da luta pela moradia e da reivindicação de moradores do bairro que ocuparam parte de áreas verdes destinadas a praças e campo de futebol para construir moradias como forma de sobrevivência e resistência, visto que na época – década de 90 – com o estado neoliberal havia uma diminuição em gastos com saúde, educação e moradias populares destinadas à população de baixa renda. Para melhor

² Gilmar Ávila foi Secretário da Secretaria Municipal de Habitação e Regularização Fundiária (SMHRF) entre 2013 e 2020 em Rio Grande – RS.

entender o que estava acontecendo, utilizei autores da Geografia que discutem o lugar-moradia e suas territorialidades, como Rodrigues (1994), Haesbaert (2011), Corrêa (2010), Santos (1996, 1999, 2002, 2011, 2014). Pautei-me, também, em autores de outras áreas que discutem a problemática urbana, tais como, Maricato (1982) e Kowarick (1979), além de autores que problematizavam as questões referentes à teoria de movimentos sociais, tais como Gohn (2008) e Carlos (1997).

Talvez meu interesse pela questão da moradia esteja atrelado a minha existência na infância, pois morávamos numa casa com poucos cômodos, muito simples, nos fundos do terreno da minha avó. Meu pai ganhava um salário mínimo para sustentar a família, composta pela mulher e quatro filhos, o que tornava difícil a manutenção existencial material e imaterial da nossa família. Apesar das dificuldades, meus pais sempre alimentaram o sonho e a esperança de acreditar em um mundo melhor, valorizando a nossa existência com o estudo e o respeito ao próximo. Ensinar-nos a mirar a educação enquanto um ato político, revolucionário e necessário.

Nesse sentido, entender como era a moradia destinada às camadas populares passou a ser foco de minha pesquisa na graduação e, posteriormente, no mestrado. Talvez naquele momento estivesse buscando entender por que as classes sociais menos favorecidas usavam os finais de semana para a autoconstrução de moradias, bem como compreender por que a moradia, que é um lugar relacionado com subcategorias geográficas, tornava-se uma mercadoria, algo diferente que para quem vivencia a moradia com um valor de uso e lugar de pertencimento.

No final do curso de Geografia Licenciatura já tinha a pretensão de fazer mestrado em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), dando continuidade à pesquisa na área urbana, cuja ênfase principal era a questão da moradia. Defendido o TCC e concluído o curso de licenciatura em Geografia, prestei seleção para o Mestrado em Geografia na UFRGS e realizei o Concurso Público para Magistério Estadual, da Secretaria da Educação do Estado do RS, para atuação no Ensino Fundamental – séries finais – disciplina de Geografia, área de abrangência da 18ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), no município do Rio Grande³. Em 2002, fui nomeada no referido concurso e também havia sido selecionada no Mestrado em Geografia da UFRGS. Então, no ano de 2002, ao mesmo tempo em que comecei

3 Rio Grande faz parte da Coordenadoria Regional de Educação 18 (CRE 18), que abarca os seguintes municípios Chuí, Rio Grande, Santa Vitória do Palmar e São José do Norte. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/18-cre>. Acesso em: 20 abr. 2020.

a lecionar, também iniciei o mestrado em Geografia. Precisei me dedicar ainda mais aos estudos diante de um processo de conflitos, lutas, conquistas e aprendizagens.

1.1 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Aqui compartilho as memórias que me constituem professora da educação básica e que as compreendo como formativas na minha construção enquanto professora formadora do curso de Geografia-Licenciatura. Então naquela época eu estava envolvida com o processo de construção da dissertação e ao mesmo tempo tendo a experiência de trabalhar na minha profissão; ficava orgulhosa de ser professora, mesmo com o baixo salário e a precarização do serviço público estadual. A minha primeira experiência docente foi no Centro Integrado de Educação Pública José Mariano de Freitas Beck (CIEP)⁴, localizado em uma área da zona oeste da cidade do Rio Grande, no Bairro São João. A comunidade à qual a escola atendia eram moradores de baixa renda, com casas mais simples⁵. Interessante que a simplicidade vivida pelos alunos se assemelhava à da minha infância. Havia um grupo de alunos cujas condições eram mais precárias ainda, tendo como principal alimentação a merenda escolar. A escola em que lecionava ficava próxima aos lugares que eram objeto de minha pesquisa de mestrado, facilitando o meu deslocamento para realizar o trabalho de campo e agendar as entrevistas com os associados da Cooperativa de Tijolos Ecológicos, localizada na FURG, e com os moradores do Bairro Castelo Branco II.

Cabe salientar que os alunos relatavam a autoconstrução das moradias durante as aulas, o que mostrava uma proximidade com minha história de vida, pois era de família humilde e meu pai também fazia autoconstrução de nossa moradia nos finais de semana e feriados. Além desse aspecto, os problemas enfrentados pelos alunos tinham relação com a carência de infraestrutura das moradias, problema esse que vinha pesquisando durante a graduação e o mestrado. Esses elementos faziam com que tivesse uma identificação com a escola e a vivência

4 Os CIEPS foram construídos durante a década de 90 e tinham como objetivos atender os alunos de Ensino Fundamental, moradores de zonas periféricas urbanas e de grande concentração junto aos pólos industriais e moradores de zonas rurais como escola de turno integral. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repdcp_m505/ComEspEdu_integral_2013/CIEP.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020. No período que lectionei na escola CIEP -José Mariano Becker - Rio Grande a escola já não funcionava em turno integral.

5 Muitas moradias tinham hortas, os familiares viviam de biscates, eram catadores de lixo, pescadores, alguns tinham pequenos mercados, alguns eram professores e funcionários da escola CIEP.

dos alunos. Isso ainda perpassa as minhas inquietações para desvendar os caminhos possíveis de transformar a realidade do contexto socioespacial dos meus alunos. Hoje compreendo como a educação é importante para criar novos caminhos e possibilidades para educadores, educandos e a população em geral.

Comecei a lecionar na 5ª série, atual 6º ano do ensino fundamental, e recordo que os alunos eram agitados, curiosos e adoravam pesquisar. Então, logo propus realizar uma pesquisa sobre o entorno da escola, tendo em vista que os alunos moravam próximos à mesma. Nesse contexto, aproveitei a experiência que tinha em entrevistas com moradores já desenvolvidas no trabalho de conclusão de curso e na dissertação e propus realizar entrevistas com os moradores do entorno. O interessante é que os alunos trouxeram, além das entrevistas, fotos antigas do bairro, de seus parentes e vizinhos. Com a iniciativa deles, propus analisarmos as fotos antigas para discutir as transformações ocorridas na paisagem do bairro São João, assim poderíamos entender as modificações que foram produzidas no bairro ao longo do tempo. Transcorridos alguns anos, deparei-me na FURG com uma aluna dessa turma que se lembrou de mim e me abraçou feliz, como sendo a professora de Geografia da 5ª série do CIEP da São João. Hoje, essa menina já se formou em Biologia na FURG e me deixou cheia de orgulho. Adiciono esse detalhe na minha narrativa, especialmente, porque o acesso ao ensino superior e a permanência na universidade é difícil para os alunos de baixa renda, dadas as condições de vida que possuem e que, muitas vezes, exige ingressar no mercado de trabalho para garantir o seu sustento e sobrevivência, obrigando-os a não concluírem a educação básica e, quiçá, a superior. Por isso, cada vez mais se torna necessário engrossar políticas públicas que garantam o acesso e a permanência dos alunos na educação básica e também na universidade pública.

Recordo também que na minha trajetória de professora ocorreu um acidente de trabalho que contribuiu para transformar minha visão de ser-e-estar-no-mundo. Minha perspectiva passou a ser entendida não mais como focada no indivíduo, mas como um encontro com o outro, com o coletivo, observando que estamos todos num processo contínuo de aprendizagens e que era preciso de alguma forma criar possibilidades de melhorias na educação. Alguns anos atrás, quando estava dando aula para a 5ª série de Geografia no CIEP, a fechadura da sala de aula estragou e ficamos trancados. Recordo que pedi ajuda, mas ninguém escutava. Um aluno que passava pelo corredor ouviu os pedidos e, com o intuito de ajudar, colocou os pés na porta, abrindo-a rapidamente. Nesse movimento, acabei sendo projetada exatamente para o quadro-negro, que tinha uma barra de ferro, onde bati o nariz e acabei ficando hospitalizada. Quando retornei para a escola, os meus alunos me receberam com muito carinho e, ao regressar à turma,

recebi um abraço coletivo. Essa turma me surpreendeu quando fui explicar o conteúdo sobre o campo e os alunos chamaram a atenção para a presença da produção para subsistência no entorno da escola, pois muitos moradores tinham hortas em suas casas. A turma era muito criativa e confesso que me dava bastante trabalho, mas hoje compreendo a oportunidade que tive para crescer e aprender com eles. Meus alunos propuseram que fosse feita uma horta na escola e recordo que inicialmente não considerei a ideia, mas eles sabiam o que queriam e me convenceram a desenvolver o projeto.

Quando começamos a construir a horta escolar, disse aos alunos que não precisávamos da ajuda dos pais, pois faríamos sozinhos, mas foi difícil fazermos os canteiros da horta. Nesse contexto, percebi o quanto era importante a participação dos pais que trouxeram emprestadas as ferramentas e construíram um cercado para a horta, coube à turma cuidar com amor e meus alunos queriam socializar a produção na merenda escolar. O projeto envolvia também a construção de um pluviômetro de garrafa pet para que tivéssemos uma ideia da quantificação da chuva mensal, conforme as estações do ano. Era algo investigativo que previa também medir as cercas e as plantações e, depois, projeção da escala cartográfica no papel e investigação da posição aparente do sol em relação à horta. O interessante é que ninguém destruiu a nossa horta. Construimos também um boneco de palha junto com os pais e todos os dias as mães me davam orientações sobre cuidados com a horta. Tenho saudades dessa experiência e da troca que, inicialmente, desacreditei. Às vezes, oportunidades e um voto de confiança fazem toda a diferença. Nunca socializei e registrei essa experiência que me tocou tanto como professora com os meus pares, também nunca tive a oportunidade de conhecer trabalhos, projetos dos meus pares. Já naquela época havia a necessidade de um espaço de formação para socializar as práticas pedagógicas. O tempo passou e me deparo com uma série de questões e perspectivas.

Concomitante às aulas no CIEP estava realizando a pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS, a qual concluí no início de 2005, referente à relação trabalho-moradia. Nesse contexto trabalhei com o processo de pós-ocupação e formação do Bairro Castelo Brando II e as materializações de relações solidárias de trabalho pautadas na luta de movimentos sociais, como movimento de moradia. Construída na luta pela moradia, surgiu a questão da efetivação no território conquistado pelas camadas populares, sendo discutida a importância de não só a terra, mas o pão, a relação com o trabalho, ou seja, o sustento para se manter na terra, daí surgiu a articulação do segmento grupo de moradores com o trabalho solidário, com a construção de tijolos ecológicos, uma tecnologia da incubadora de tijolos, Cooperativa de Tijolos, de grupo de moradores da Castelo Branco em articulação com a FURG.

Viver essa experiência de pesquisa me mostrou uma relação de horizontalidade instituída em seus limites e possibilidades que, de certa forma, alimentou a esperança e a utopia de que concretizar projetos sociais é urgente e necessário na nossa sociedade. Nesse ínterim comecei a pesquisar a relação trabalho e moradia, mas me parecia existir algo não tocado que era complexo e relacionado à forma como somos condicionados ou como viramos o jogo, colocando em xeque os condicionamentos e a sociedade opressora, pois me parecia que a educação tinha um papel transformador, mas ainda não tinha bagagem teórica para discutir essas compreensões, sendo apenas questões que cercavam os meus pensamentos.

Um aspecto pertinente é que, embora fazendo o curso de licenciatura, não tinha a consciência crítica de que a educação era um ato político. Talvez esse fato estivesse relacionado com minha falta de conhecimento das leituras pertinentes para a educação, como Paulo Freire, Demerval Saviani, Moacir Gadotti, Pedro Demo, entre outros. Recordo-me que, quando realizei o concurso público para ser professora de Geografia da Rede Estadual no município do Rio Grande – RS, tinha como leitura indicada o livro de Paulo Freire, intitulado *Pedagogia da Autonomia*, e o que me chamou a atenção na leitura sugerida foi a discussão sobre o papel transformador da educação na sociedade.

Depois dessa experiência profissional, fiz concurso público e fui aprovada para ser professora no Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati (CTI/FURG)⁶. Fui nomeada e iniciei as atividades docentes nessa instituição no ano de 2006, onde lecionei Geografia e Cartografia para o Ensino Médio e para o Técnico em Geomática. Na Educação de Jovens e Adultos fui professora nos cursos de Eletrotécnica, Refrigeração e Ar Condicionado e Geomática, tanto no período diurno, como no período noturno. A realidade de uma Instituição Federal era diferente da anteriormente vivenciada. Assim, tive contato tanto com alunos adolescentes quanto com trabalhadores que estudavam à noite. Trabalhar com boa infraestrutura, com estudantes que realizavam processo seletivo para cursar o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati (CTI) era muito gratificante, dadas as condicionantes que permitam a realização de um trabalho mais qualificado. O espaço físico do colégio possuía salas de aulas amplas e bem arejadas, laboratórios de Informática, Geoprocessamento, Refrigeração e Ar Condicionado, Eletrotécnica, dentre outros. As salas de permanência dos professores eram

6 Com a criação da Fundação Universidade do Rio Grande (agora Universidade Federal do Rio Grande – FURG) em 1969, que congregou a Escola de Engenharia Industrial e as diversas faculdades da cidade, o CTI também foi integrado à mesma (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL 2014-2018, 2014, p. 60).

grandes e compartilhadas, havia recurso financeiro para realização de trabalho de campo, compra de livros, manutenção dos equipamentos, tais como computadores, data show e aparatos específicos para os cursos técnicos, como estação total utilizada na topografia, ginásio de esportes, xerox, além dos alunos possuírem um poder aquisitivo que facilitava o acesso à informação e ao conhecimento.

Segundo Loureiro (2013) – professor titular que atua nesta instituição – o CTI foi criado em 1964 com o objetivo de formar profissionais qualificados voltados a atender o mercado, como a indústria pesqueira, a Refinaria de Petróleo Ipiranga, a indústria de Fertilizantes e o Porto do Rio Grande. Os Cursos Técnicos eram ofertados conjuntamente com o Segundo Grau, equivalente ao Ensino Médio. Os primeiros cursos ofertados foram os seguintes: Eletrotécnica Industrial e Refrigeração Industrial e Doméstica, que mais tarde foram denominados Eletrotécnica, Refrigeração e Ar Condicionado. Segundo Loureiro (2013), em 2001 ocorreu a extinção do curso integrado de formação profissionalizante com disciplina de formação geral. A nova regra era denominada modalidade concomitante, em que o aluno poderia cursar a educação técnica de nível médio enquanto cursava o ensino médio na mesma ou em outra instituição; na modalidade subsequente, o aluno já deveria ter concluído o ensino médio. Destaca também que o CTI, com o apoio da comunidade, mantém duas modalidades de ensino, sendo elas: o ensino médio propedêutico para alunos oriundos do ensino fundamental e o ensino profissionalizante subsequente para alunos que já possuem o ensino médio. Até 2005 perdurou o ensino médio propedêutico desvinculado do ensino profissionalizante; neste ano restabelecem o ensino integrado às escolas técnicas brasileiras.

Nesse contexto, a experiência docente que tive nessa instituição permitiu planejar aulas tanto para alunos que eram do ensino médio propedêutico como do ensino integrado. Os alunos do ensino propedêutico tinham um maior poder aquisitivo, nas palavras de Loureiro:

Durante o período em que o colégio ofereceu o ensino médio propedêutico ocorreu uma transformação muito grande no perfil dos alunos que frequentavam os cursos diurnos, especialmente o ensino médio. Cerca de 80% dos alunos eram oriundos das escolas privadas e residiam na área central ou em bairros considerados nobres da cidade, diferentemente do perfil dos alunos que frequentavam os cursos integrados que eram procedentes de escolas públicas e residiam na periferia da cidade (LOUREIRO, 2013, p. 49).

A realidade que me deparei no CTI era diferente da realidade do CIEP da São João, pois se tratava de uma escola pública federal com recursos e investimentos tanto na infraestrutura,

como na valorização do profissional professor, como incentivo à qualificação profissional, como a remuneração com dedicação exclusiva do professor. Na rede Estadual, por sua vez, a infraestrutura era precária, a baixa remuneração fazia com que muitos professores tivessem uma carga horária de 60h semanais, dificultando uma melhor qualidade do ensino, pois o tempo de planejamento e pesquisa para a aula acabam sendo comprometidos. Isso, muitas vezes, acarreta o desencantamento pela profissão.

No CTI sentia o orgulho dos alunos de estarem num curso integrado, no qual tinham disciplinas do Ensino Médio concomitantes com as disciplinas específicas do técnico profissionalizante. Muitos alunos oriundos de famílias mais pobres começaram a ingressar e representavam a concretização de um sonho, pois estavam numa escola federal com qualidade de ensino, se sentiam pertencentes à escola. Consequentemente, logo tratavam de se identificarem com o uso do uniforme, como camisetas, roupão de abrigo, casaco com o nome da instituição e do curso para o qual prestaram a seleção.

Em 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Lei nº 11.892, o CTI, que era vinculado à FURG, passou a fazer parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), sendo o Campus Rio Grande vinculado ao IFRS.⁷ Para Loureiro (2013) e Saraçol (2013), essa integração gerou o aumento do orçamento destinado ao IFRS fruto do Programa de expansão do Ensino Profissionalizante efetivada pelo governo federal da época. Segundo o documento do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS, a criação do Instituto possibilitou a oferta de novos cursos ao Campus Rio Grande:

Em 2008 passou a ser oferecido o primeiro curso de nível superior, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, e no primeiro semestre de 2009 iniciaram os cursos de Tecnologia em Refrigeração e Climatização, Construção de Edifícios com ênfase em eficiência energética e, a partir de 2010, Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica, tendo por objetivo proporcionar formação pedagógica na Educação Profissional (BRASIL, 2014).

7 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS é uma autarquia, tendo sido criado através da Lei nº 11.892, de 29/12/2008, publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro de 2008, mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão. Com a publicação da Lei, as escolas técnicas vinculadas à UFRGS e à FURG também passaram a integrar o IFRS (BRASIL, 2014).

Com a ampliação dos cursos, foram realizados novos concursos para o Campus Rio Grande do IFRS e os professores que fizeram o concurso anterior à criação do IFRS poderiam fazer a opção de continuarem vinculados à FURG ou ficarem no IFRS – Campus Rio Grande. Naquela ocasião, optei por permanecer na FURG e, em 2010, fui integrada ao Instituto de Ciências Humanas e da Informação (ICHI) para lecionar nos cursos de Geografia Licenciatura e Geografia Bacharelado. Nesse sentido, fazer parte das minhas origens de formação profissional me deixou muito feliz, pois era uma expectativa de poder trabalhar, pesquisar e me qualificar profissionalmente.

1.2 EXPERIÊNCIA FORMATIVA E DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nesse subitem vou narrar a minha experiência com a Educação Superior, dos lugares que me constituíram professora e educadora ambiental e do meu encontro com a pesquisa na Educação Ambiental. Quando comecei a lecionar nos curso de Geografia Licenciatura e Geografia Bacharelado passei a integrar o Laboratório do Núcleo de Análises Urbanas (NAU-FURG), que tinha a proposta de reunir alunos e professores que pesquisavam acerca da cidade em suas múltiplas dimensões, a espacialidade das cidades brasileiras e de Rio Grande, abordando temáticas ligadas à moradia, ao trabalho, à organização espacial das cidades, à cultura, à economia, à política, à população e ao gênero, buscando entender como estes se articulam às formas espaciais e à sociedade contemporânea. Nesse contexto, minha dissertação acerca da questão da moradia estava articulada às propostas de pesquisa do NAU, constituindo-se em uma contribuição para o grupo de pesquisa e para os cursos, ao mesmo tempo a participação no grupo contribuiu para a minha formação docente na Educação Superior.

Com o ingresso na docência no ensino superior, comecei a participar também da supervisão conceitual dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) do curso de Geografia Licenciatura, inicialmente de forma muito tímida e, aos poucos, fui ganhando confiança e gostando do que estava fazendo. A supervisão do estágio dá-se na universidade com o acompanhamento das atividades práticas desenvolvidas no cotidiano das escolas parceiras que pertencem à rede pública de educação básica. A supervisão dos estágios permite uma troca constante entre os professores formadores, os alunos em formação inicial e os professores regentes que atuam no cotidiano das escolas. Com o passar do tempo, essa rede começou a ganhar significado, pois as orientações realizadas, a criatividade dos alunos e a seriedade no

planejamento das aulas, começou a me emocionar e contribuiu para despertar em mim a importância da professora formadora que se constitui e ressignifica suas experiências. Quando percebi, estávamos discutindo a partir de projetos de extensão, com nossos pares que desenvolvem o ensino de Geografia nas escolas acerca dos estágios, e isso me deixou muito estimulada.

Atualmente, avaliando a minha trajetória acadêmico-profissional a partir da escrita desta narrativa de constituição, considero que a formação continuada promovida pela extensão para professores da rede básica de ensino foi um divisor de águas, porque aqueles também começaram a se sentir valorizados e respeitados pela universidade, um trabalho de parceria, realizado ao longo dos anos com as professoras do Instituto de Educação que atuam na orientação e supervisão dos estágios dos cursos de licenciatura da FURG. Isso possibilitou a descoberta da professora formadora que se forma ao formar. Para Warschauer (2017) a abertura ao outro tecida com o diálogo na roda de conversa é tanto formativa para os professores da escola como para a própria formação dos professores formadores dos cursos de licenciatura. A experiência que eu estava tendo com as orientações e supervisões dos ECS fazia com que eu tivesse a percepção de que era fundamental o diálogo desenvolvido entre os supervisores conceituais, os supervisores pedagógicos e os alunos estagiários, bem como a parceria desenvolvida com os professores que recebiam nossos alunos nas escolas. O ECS demandava um tempo de pesquisa e conhecimento do lugar – escola que se dá a partir do PPPC e de inserções para realizar observações em seu cotidiano, além de diálogos com a professora e alunos, de preparo da aula a partir do planejamento e de adaptação do plano à realidade escolar. Para Hammes, Forster e Chaigar (2014, p. 126-127) a escola é compreendida “como lugar também de formação de professores, tecendo considerações a respeito de processos históricos que vêm intervindo e/ou influenciando na organização escolar, no papel do profissional docente e na sua formação”.

Para esse processo acontecer, o estagiário precisa entregar o plano de aula com antecedência para que os supervisores possam efetuar a revisão e orientações devidas para que o aluno possa fazer as alterações antes das aulas, também os planos de aula eram revisados pelos professores de Geografia da escola que são nossos parceiros nos ECS. A experiência com os ECS contribuiu para que eu mudasse de campo de pesquisa, afastando-me parcialmente da Geografia Urbana, pois comecei a despertar meu interesse para a pesquisa na área da Educação.

Dado o conjunto de circunstancialidades que dava corporeidade a minha forma de ser-e-estar-no-mundo, chegou um momento que pensei que não teria por que me acovardar, ainda

que houvesse uma contradição posta em mim, pois me sentia incapaz e nunca tomara consciência de que trabalhara dezoito anos da minha vida como professora; portanto, não era uma estranha falando da educação, sem nunca ter estado na sala de aula, nos lugares de formação docente, como a escola e a universidade com a docência no curso de Geografia – Licenciatura. Isso acabou mexendo comigo e tornou necessário encarar o medo e compreender que eu sou e estou sendo professora, em processo de constituição. Os sonhos e desejos por uma educação melhor ainda pulsam vivos em mim. Afinal, num país como o Brasil, manter a esperança viva é, em si, um ato revolucionário, como ensina Freire (2016, p. 71): “A esperança é um condicionamento indispensável à experiência histórica. Sem ela não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não pré-dado”. Então, por que não assumir uma responsabilidade profissional, comigo e com o curso ao qual pertença? Acredito que, ao pensar na formação do ser professor, estou pensando nas minhas próprias práticas pedagógicas e discutindo com os outros. Talvez possamos colaborar para traçar novos caminhos ou partilhar experiências que vamos construindo nesses percursos acadêmico-profissionais da formação de professores, fundamentais para a melhoria da qualidade da educação, tanto básica quanto superior.

Atuar na supervisão conceitual do ECS foi muito significativo para mim, pois estava em contato com os alunos licenciandos que se deparavam com a realidade das escolas e com um tempo de construção de aula que apresentava outro ritmo, exigindo uma sensibilidade para conhecer o coletivo a ser trabalhado, a dinâmica da turma, a relação com a professora que acolheu o estagiário, a relação do estagiário com a turma e com a escola. Acredito que a curiosidade dos alunos nas escolas deve ser incentivada pela própria escola e professores, bem como os estagiários devem ter um comprometimento com uma prática pedagógica valorizadora do professor que partilha e dialoga acerca do conhecimento produzido com o aluno.

Para Tardif (2002), os saberes dos professores são desenvolvidos no seu cotidiano, ou seja, os professores são sujeitos que possuem saberes específicos do seu trabalho, sendo importante que as pesquisas sobre o ensino registrem o ponto de vista dos professores, os vejam como sujeitos da pesquisa, que pensam na sua própria prática docente. Os professores sujeitos do conhecimento não reproduzem o conhecimento, mas a partir de suas vivências produzem, problematizam sobre como este conhecimento pode ser construído. Esse não passa pelos professores de forma mecanizada e copiada, mas ganha um significado, é apropriado e vivido pelos professores que pesquisam suas aulas, vivenciam essa experiência e trocam essa construção com seus alunos.

Já Demo (2015), ao discutir sobre a importância da Educação, destaca a arte de pesquisar do professor, um ser humano inacabado que está sempre em busca de aprendizagens permanentes, cuja pesquisa se dá no preparo da aula, na partilha e na práxis. Destaca também a importância de o professor registrar as aprendizagens tecidas na sua aula, bem como da sua produção escrita na qual mostra os caminhos de investigação que problematizaram sua aula e instigaram a sua curiosidade e dos alunos.

Corroborando com essa perspectiva, Tardif (2002) aponta a necessidade de os professores se entenderem também enquanto pesquisadores e capazes de elaborar seus próprios discursos, problematizando suas vivências e práticas profissionais. Ressalta também que a formação de professores deve basear-se nos conhecimentos que os mesmos têm sobre seu próprio fazer. Conforme Freire (2016, p. 31), a pesquisa é fundamental para a prática docente: “Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou denunciar a novidade.”

Com base nos referidos autores, entendo que a formação do professor é processual, dado seu caráter inacabado, e exige uma constante reflexão sobre suas práticas pedagógicas, sendo fundamental a importância dos investimentos por parte do Poder Público na formação inicial e continuada do professor, valorizando o profissional que repensa e contribuindo com sua própria formação docente. Assim, compreendo a relevância e a contribuição para o curso de Geografia – Licenciatura e sua estrutura curricular, bem como para o Laboratório de Pesquisa e Ensino em Geografia (LAPEG), a construção de projetos de extensão vinculados à formação continuada de professores e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por serem espaços fundamentais para a formação dos professores.

Dentre os espaços formativos do Curso de Geografia – Licenciatura tem-se o LAPEG, o qual busca uma maior aproximação entre a universidade e as escolas da educação básica. Essa preocupação de articulação entre o ensino superior e o ensino escolar, por meio dos agentes envolvidos, constitui-se em um passo importante para desenvolver projetos voltados ao ensino, bem como empoderar, por meio da participação, os agentes envolvidos com a educação. Cabe salientar que esse laboratório foi criado especialmente para qualificar a formação acadêmico-profissional de professores de Geografia, pois já era problematizada por parte dos licenciados e dos professores de Geografia da rede básica de ensino a importância de um ambiente que pudesse promover, por meio da extensão, a formação continuada de professores, fomentando a discussão e a pesquisa sobre o ensino de Geografia em diálogo com a Educação Ambiental.

Além de projetos de extensão⁸ realizados pelo LAPEG em parceria com a Secretaria de Município da Educação (SMEd) e a CRE, o Laboratório de Pesquisa e Ensino em Geografia também participou como colaborador da elaboração do Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino referente a Geografia – Anos Finais do Ensino Fundamental (SMEd, 2019).

Nesses espaços tive a oportunidade de conviver com professoras experientes com a pesquisa acerca da educação e que têm uma longa trajetória docente também na rede de educação básica. Uma parceira do curso pelo Instituto de Educação da FURG é a professora orientadora dessa pesquisa, a qual atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG, na linha de pesquisa de Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (EAEFE). Na medida em que fui compreendendo e me identificando com a área da educação, mostrei meu interesse em participar do Grupo de Pesquisa Ciranda Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Ambiente (CIPEA), que tem ênfase na formação de professores, no ensino de Geografia, na Educação Ambiental, no Pertencimento e na Ambientalização Curricular.

Dessa forma, compreendo que o fato de estar trabalhando junto com professoras protagonistas na pesquisa acerca da formação de professores de Geografia contribuiu para o meu despertar para mudar a área de pesquisa e prestar a seleção para o Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG, na linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores. Minhas inquietações estavam pautadas em como contribuir para a formação de professores, tendo como recorte o Curso de Geografia – Licenciatura, no qual desenvolvo o meu fazer docente há 10 anos.

Retorno a destacar que as leituras durante a Graduação em Geografia – Licenciatura me despertaram a curiosidade e uma melhor compreensão acerca da realidade que vivia naquela época, pois vivíamos um período na década de 90 em que a universidade passava por uma série de cortes, havia poucas bolsas de pesquisa destinadas para alunos da graduação e, muitas vezes, professores nos relatavam que faltava recurso para pagamento da infraestrutura básica, até mesmo para a aquisição de material de consumo dentro da universidade.

Recordo que, quando trabalhávamos com os textos do geógrafo Milton Santos, compreendia melhor o impacto das políticas neoliberais que atravessavam o país naquele

8 Projetos de Extensão realizados pelo LAPEG: O Ensino de Geografia Escolar através do uso de múltiplas linguagens (2018), e Mídias Cinemáticas e Educação Ambiental: possibilidades na formação de professores (2019).

período. Milton Santos, Ana Fani Carlos, Maria Encarnação Sposito e David Harvey, a partir do materialismo histórico e da dialética marxista, me instrumentalizaram para realizar a leitura e interpretação do mundo e, com isso, permitiram entender os processos contraditórios que vivíamos e ainda vivemos no país. Até mesmo a leitura mais crítica para a compreensão da escala de análise local, o porquê da infraestrutura da cidade se materializar de uma forma desigual, assim encontrava respostas convincentes na literatura geográfica.

A formação de professores e a supervisão dos estágios curriculares permitiram consolidar dentro do curso de Geografia – Licenciatura da FURG a criação do LAPEG. Nesse lugar descobri que a Educação Ambiental trabalhava com autores importantes, como Paulo Freire e Milton Santos – ambos brasileiros com um reconhecimento de suas obras no Brasil e no exterior, dada a importância dos debates propostos. Isso instigou o meu interesse pela Educação Ambiental, visando ao conhecimento e à apropriação de novas leituras acerca da questão ambiental e da educação.

Um elo importante entre a Geografia e a Educação Ambiental é a discussão sobre a questão ambiental. Por exemplo, na Geografia, para Moreira (2012), a acumulação do capital gera a separação entre homem e natureza, como se fossem estranhos, separados pelo valor de troca. Isso, para o referido autor, repercute na produção das técnicas de reprodução da vida do ser humano, as quais se dão com a perda do pertencimento a si, à sociedade, ao lugar e à natureza da qual faz parte. Em se tratando da Educação Ambiental, para Loureiro (2012), devemos levar em conta que a mesma é crítica e transformadora, à medida que possibilita um movimento de superação de relações opressoras entre os seres humanos e entre estes com a natureza. O processo de modificação da natureza, dita exterior pelo ser humano, também causa modificações na nossa natureza interior. Tanto a natureza exterior como a interior se tornam cativas das relações de mercado que impõem um ritmo nas relações de trabalho e nas formas de exploração da natureza. Nesse mesmo sentido, há uma aproximação conceitual entre Geografia e Educação Ambiental, para as quais somos natureza com singularidades que nos diferenciam das demais espécies e, ao mesmo tempo, fazemos parte da natureza. Certamente, as relações capitalistas, ao explorarem de forma predatória a natureza, estão destruindo a humanidade, comprometendo nossas existências materiais e imateriais, conjugadas à extinção de outras espécies e trazendo grandes danos ao ambiente.

Para compreender como se dá a formação de professores, torna-se necessário considerar o currículo do curso de Geografia – Licenciatura da FURG, analisando o seu processo de construção, bem com suas implicações nos espaços formativos do curso, que desenvolvem a

formação inicial e continuada de professores. Entender como o currículo ganha corporeidade nos espaços de formação do curso é importante para o estudo de como pode ser possível potencializar e fortalecer o lugar de pertencimento do qual o profissional da educação se constitui. Para Oliveira (2014), o lugar é adjetivado com as experiências vividas e integrantes do nosso ser, são interiorizadas por nós. Ao mesmo tempo, o lugar carrega o tempo social histórico, mutável e percebido dentro de um lugar interior ou exterior. Cabe salientar a necessidade de pensar num currículo da licenciatura articulado com a formação inicial e continuada de professores no qual os docentes fossem os protagonistas da construção de um lugar de pertença, favorecendo o diálogo com seus pares acerca da pesquisa sobre ensino. Refiro-me em pensar o currículo da licenciatura favorecendo o diálogo profícuo entre a escola e a Educação Ambiental.

A presente pesquisa justifica-se porque compreendo que o fato de ser professora do Curso de Geografia – Licenciatura da FURG possibilita que a tese seja encaminhada para o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso, possibilitando a discussão com o coletivo de professores e, conseqüentemente, promovendo reflexões críticas acerca de como o currículo do curso de Geografia, a partir da Educação Ambiental Crítica, pode contribuir para a formação de professores de Geografia tornando-se capazes de transversalizar a Educação Ambiental no currículo do curso e no ensino de Geografia da Educação Básica. Cabe salientar que a Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as DCNEA, mostra que a mesma pode se dar na Educação Básica e no Ensino Superior da seguinte forma em seu Art.16:

A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pode ocorrer: I - pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental; II - como conteúdo dos componentes já constantes do currículo; III - pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares (BRASIL, 2012).

A importância do reconhecimento do curso de Geografia-Licenciatura para o processo de formação inicial e continuada por parte dos professores das escolas corrobora para a construção do fazer docente em diálogo com os nossos pares. É significativo a escuta aos professores que mostram a necessidade de trabalhar a Educação Ambiental nas escolas e quem sabe estabelecendo parcerias em projetos coletivos para a construção de uma Educação Ambiental Crítica tramada à Geografia em consonância com as DCNEA (2012).

A trajetória acadêmico-profissional e o despertar para a formação de professores levaram-me à elaboração da seguinte questão de pesquisa: O que se mostra de Educação Ambiental na formação de professores de Geografia da FURG? Para tanto, o objetivo geral da pesquisa é compreender como é possível, a partir de um processo de Ambientalização Curricular, transversalizar a Educação Ambiental Crítica no curso de Geografia – Licenciatura, bem como sua contribuição para a formação de professores.

A tese de Mota (2020) mostra a Ambientalização Curricular como uma possibilidade da Educação Ambiental ser trabalhada na Educação Superior de forma colaborativa, sistêmica, transversal e interdisciplinar. A princípio, a pesquisa estava focada na transversalidade, mas, com base nas entrevistas narrativas emergiram outras formas de compreensão e construção de Ambientalização Curricular que foram levadas em consideração nesta tese.

Justifico a escolha de trabalhar a Ambientalização Curricular por intermédio da transversalidade por acreditar na hipótese de que este caminho possibilite ampliar os horizontes de diálogo dentro da própria Geografia. O que poderia contribuir também para a Geografia tecer relações interdisciplinares dentro do seu próprio campo do conhecimento em consonância com a Educação Ambiental Crítica. Compreende-se que o problema da disciplinarização dificulta o diálogo dentro dos campos do conhecimento, conforme destaca Dickmann:

Ambientalização Curricular não é disciplinarização: acredito que uma saída mais interessante vem sendo construída, é a questão da ambientalização curricular, tomando as questões socioambientais como um processo de constituição da presença crítica das temáticas ambientais no currículo, de forma multi, inter e transdisciplinar, garantindo a transversalidade do tratamento do tema em todas as disciplinas e em todos os níveis de ensino como indicam os documentos oficiais e as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental (DICKMANN, 2017, p. 66).

A relevância de se trabalhar a Ambientalização Curricular de forma transversal no curso de Geografia – Licenciatura também contribuirá para a Educação Básica, tendo em vista que:

O professor é o responsável pela execução da educação ambiental e o faz a partir de seus conhecimentos, representações e intencionalidades no que se refere à educação e à problemática ambiental (TORALES, 2013). Diante do avanço da educação ambiental na educação básica, o professor é colocado diante de exigências às quais ele responde com dificuldade e para as quais os cursos de licenciatura pouco contribuem (TEIXEIRA, TORALES, 2014, p. 129).

A Educação Ambiental Crítica está presente no título da tese, pois considero importante designar o referencial teórico-metodológico, bem como a posição de uma educadora ambiental que acredita numa educação política e voltada para o desenvolvimento da cidadania. Compreendo que a Educação Ambiental é crítica e por isso transformadora por possibilitar a construção de sujeitos protagonistas que questionem o *status quo* e que criam lugares de resistência e de pertencimento a uma educação que seja emancipatória. Dessa forma, concordo com Quintas, quando ressalta que:

Portanto, está se propondo uma Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória. Crítica na medida em que discute e explicita as contradições do atual modelo de civilização, da relação sociedade-natureza e das relações sociais que ele institui. Transformadora, porque ao pôr em discussão o caráter do processo civilizatório em curso, acredita na capacidade da humanidade construir um outro futuro a partir da construção de um outro presente e, assim, instituindo novas relações dos seres humanos entre si e com a natureza. É também emancipatória, por tomar a liberdade como valor fundamental e buscar a produção da autonomia dos grupos subalternos, oprimidos e excluídos (QUINTAS, 2003, p. 18).

Para melhor compreender a pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Analisar como a Educação Ambiental se mostra no currículo do curso de Geografia Licenciatura da FURG;
- ✓ Compreender possibilidades de transversalizar a Educação Ambiental Crítica no curso de Geografia Licenciatura da FURG, a partir do processo de Ambientalização Curricular;
- ✓ Entender como a Ambientalização Curricular pode contribuir para a formação de professores de Geografia e reverberar no lugar – escola da educação básica.

A hipótese da pesquisa é que a discussão ambiental se faz presente no currículo do curso de Geografia – Licenciatura da FURG, na perspectiva naturalista, recursista, conservacionista e preservacionista, tornando-se necessário abarcar a questão crítica e transformadora para fomentar a emancipação humana, a partir do papel político-pedagógico da Educação. A formação de professores ao problematizar a Educação Ambiental na perspectiva crítica e

transformadora conscientizará⁹ os professores para transversalizar aquela no currículo da Educação Básica, contribuindo para a melhoria da Educação.

Pimenta (1999) destaca que os cursos de formação inicial devem estar atentos para a elaboração de um currículo que leve em consideração à realidade vivida, entendendo o currículo como um elemento do processo formativo dos professores, visto que a elaboração de um currículo formal composto por conteúdos e atividades distanciados da realidade escolar não dão conta de problematizar o contexto social e as práticas educativas que se constituem nesse processo. Assim, compreendo que a Educação Ambiental Crítica fortalecerá a manutenção dos espaços formativos no curso de Geografia – Licenciatura da FURG, com o intuito de promover uma maior articulação entre o curso de Geografia e os professores de Geografia das escolas da rede Municipal e Estadual básica do município do Rio Grande. Percebo como é relevante pensar o currículo da Licenciatura articulado ao chão das escolas. Agora, não consigo pensar o saber-fazer professor separado do contexto escolar, pois os espaços formativos podem ter uma potência de diálogo entre os cursos de licenciaturas e as escolas no sentido de partilhar saberes inerentes à profissão de professor. Assim, poderíamos estar fortalecendo a relação de pertencimento dos professores a sua profissão, a dedicação à pesquisa sobre o ensino e a valorização de suas experiências em espaços formativos que ocorrem no curso de Geografia – Licenciatura da FURG, por meio, por exemplo, do LAPEG, do PIBID, dos ECS, de extensão, de pesquisa e de ensino que são importantes para a formação de professores.

Decorre assim, a necessidade de a pesquisa estar atenta ao diálogo com o outro, ao sujeito e a suas experiências, não como mero objeto de pesquisa, mas respeitando a subjetividade do pesquisado, pois entendo que os saberes construídos nas escolas são também de grande relevância para serem partilhados e socializados nos espaços formativos do curso de Geografia – Licenciatura. Quando começamos a melhor compreender os sujeitos sociais, suas trajetórias, seus limites, podem ser vislumbradas possibilidades de novos horizontes que ampliam nossas relações com o mundo. Dessa forma, pretendo com a tese contribuir para a compreensão dos limites e das possibilidades do currículo de Geografia – Licenciatura, além

9 No dicionário de Paulo Freire a conscientização é: compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. No processo de conhecimento, o homem e mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo está uma possibilidade que está relacionada à práxis humana. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos (FREITAS, 2018, p. 105).

de ampliar o horizonte de debate sobre o currículo no curso pautado no diálogo com a Educação Ambiental.

Neste sentido, são importantes as colocações de Sacristán (2017), para o qual o currículo é reconhecido no processo de sua construção e constituído dos seguintes matizes: Currículo Prescrito, Currículo Apresentado aos professores, Currículo Modelado pelos professores, Currículo em Ação, Currículo Realizado e Currículo Avaliado. Nas palavras do autor, o Currículo Prescrito:

É um aspecto da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo (SACRISTÁN, 2017, p. 109).

Em relação ao Currículo Modelado pelos professores, Sacristán afirma que os professores:

Intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. O plano que os professores fazem do ensino, ou o que entendemos por programação, é um momento especial significado nessa tradução. Os professores podem atuar em nível individual ou como grupo que organiza conjuntamente o ensino. A organização social do trabalho docente terá consequências importantes para a prática (SACRISTÁN, 2017, p. 104).

Compreendemos que o estudo do Currículo Prescrito, de documentos e políticas curriculares, bem como do Currículo Modelado são importantes para a reflexão crítica com o coletivo de professores formadores, pois ajuda-nos a compreender como a Instituição sobre como vem sendo construído o currículo. Para Sacristán (2017, p. 201): “O Currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo o projeto, toda a ideia, toda a intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor”. Entendemos que a construção do currículo também está relacionada com as experiências vividas pelos professores formadores no curso de Geografia – Licenciatura e nas escolas¹⁰. As experiências dos professores formadores nas escolas podem se dar, por exemplo, através da

10 Na perspectiva fenomenológica, o currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência (SILVA, 2021).

parceria institucional estabelecida entre a universidade e as escolas nos ECS, no PIBID e em projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão.

Sintetizo este capítulo que se constituiu da minha escrita das experiências como professora da educação básica e da educação superior e entendo que meu percurso formativo no chão da escola contribuiu para a minha formação docente. Ainda aprendi que nenhum lugar-escola é igual ao outro; digo tal afirmação com base nas minhas experiências tanto como professora da educação básica, como professora supervisora de conteúdo dos ECS, as escolas possuem suas especificidades, possuem realidades socioambientais diversas que devem ser compreendidas no fazer docente, portanto é preciso enquanto professor em seu processo permanente de constituição estar engajado com o estudo e a pesquisa acerca da realidade vivida no contexto escolar. Aprendi que a Educação Ambiental Crítica é fundamental para a práxis docente e para nossa reflexão crítica sobre o currículo do curso de formação de professores de Geografia.

O próximo capítulo foi construído com o intuito de compreender a História da Educação Ambiental (EA), para tanto foram pesquisados os principais eventos internacionais e nacionais da EA, e as trajetórias teóricas ao longo do tempo acerca da constituição do campo da Educação Ambiental, bem como a criação das legislações que legitimam a participação da Educação Ambiental Crítica junto às escolas e aos cursos de educação superior.

2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA INSERÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

O presente capítulo mostra como se constitui a história da Educação Ambiental, dando ênfase aos principais eventos ocorridos no âmbito Internacional e Nacional que contribuíram para a construção desse campo do conhecimento. Constitui-se num capítulo de formação acadêmico-profissional porque sua construção, além de fundamentar a pesquisa, permitiu à pesquisadora compreender a importância que a Educação Ambiental tem para o desenvolvimento da investigação que tem a seguinte questão de pesquisa: O que se mostra de Educação Ambiental na formação de professores de Geografia da FURG? Para tanto, o objetivo geral é compreender como é possível, a partir de um processo de Ambientalização Curricular, transversalizar a Educação Ambiental Crítica no curso de Geografia – Licenciatura, bem como sua contribuição para a formação de professores.

Os fundamentos teóricos da Educação Ambiental estão relacionados a sua própria trajetória que contém fundamental importância para as IES e para as escolas de educação básica, especialmente por elucidar as conquistas obtidas a partir da elaboração de políticas públicas importantes que garantem a Educação Ambiental no âmbito formal, além do entendimento dos retrocessos atuais, os quais acarretam perdas e danos ambientais irreversíveis. Eis aqui a escrita de uma história que não pode ser desprezada, mas deve ser registrada e revisitada nas pesquisas, nos projetos, na compreensão do mundo vivido de forma crítica. Corroborando com essa ideia de considerar a história, Loureiro e Saisse (2014, p. 106) apontam que: “Resgatar o movimento de institucionalização da educação ambiental é imprescindível para nos posicionarmos a favor ou não de uma ação educativa voltada para a ação coletiva e emancipadora”.

Para Arrais e Bizerril (2020), no contexto atual do Estado Brasileiro, configura-se um desprezo pelas políticas ambientais e educacionais, repercutindo no silenciamento da Educação Ambiental. Nesse sentido, o Estado Brasileiro retrocede com todos os avanços que foram conquistados na trajetória da Educação Ambiental, legitimando um discurso de desproteção ambiental que favorece o *status quo* e impacta as relações socioambientais, aprofundando as relações sociais desiguais. Para as autoras:

O ataque ao meio ambiente também se dá indiretamente por diversas outras manifestações do governo tais como tentativas de criminalização dos movimentos sociais, de desmonte e desmoralização das universidades públicas e institutos federais,

e conseqüentemente da ciência, afronta aos quilombolas, ribeirinhos, indígenas e LGBTQIA+, ataques à classe dos professores e a figuras educadoras de destaque como Paulo Freire (ARRAIS; BIZERRIL, 2020, p. 149).

Assim, compreendemos como relevante estudar a trajetória da Educação Ambiental – um campo social tecido de lutas e conquistas realizadas pelos movimentos sociais, pelos ambientalistas e educadores ambientais, por políticas públicas que legitimaram a Educação Ambiental na gestão ambiental, no debate nas escolas da Educação Básica e nas IES. Por isso, entendemos como necessário e urgente não se conformar com o discurso por parte do atual Estado que desqualifica a Educação e a Educação Ambiental, mas mostrar o quanto se faz cada vez mais importante o debate da Educação Ambiental nas instituições públicas, como, por exemplo, nas universidades e nas escolas, dado seu caráter político. Destacamos, principalmente, o debate nos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de professores, especialmente porque os saberes ambientais por eles construídos na formação inicial irá reverberar na sua práxis que dar-se-á na educação básica.

Para contextualizar a trajetória da Educação Ambiental, partimos do cenário pós Segunda Guerra Mundial, no qual o Capitalismo se configura com a expressividade dos norte-americanos que saíram vitoriosos da guerra. Para Hobsbawm (1995), além de estarem territorialmente protegidos, em especial pela sua condição geográfica, pois o continente americano não foi palco do conflito, esse país seria o financiador de empréstimos aos países capitalistas da Europa cujas infraestruturas foram arrasadas com a Guerra.

Segundo Dias (1998), desde esse período, o crescimento da economia do mundo capitalista priorizou o lucro em detrimento do ambiente vivido pelas populações nas cidades, no campo, pelas comunidades tradicionais, bem como pelas diversas formas de vida presentes na biosfera. Sendo assim, cometeram-se atrocidades, matando animais, tornando-os mercadoria altamente lucrativa para o capital. Nessa mesma linha, a forma de produção na agricultura era extremamente impactante, causando danos ao ambiente e à saúde da população, tendo em vista o uso exagerado de agrotóxicos para aumentar a produção e o lucro de quem explora os “recursos naturais”. Esses são exemplos de exploração do capital que desconecta o animal, o ser humano de suas naturezas e da relação desses indivíduos com o todo natural do qual fazem parte.

Dias (1998) ao refletir sobre os fundamentos da Educação Ambiental, destaca as contribuições da bióloga Rachel Carson, em cujo livro intitulado *Primavera Silenciosa* pondera que:

Nas décadas de 50/60, impulsionado por avanços tecnológicos, o homem ampliou a sua capacidade de produzir alterações no ambiente natural, notadamente nos países mais desenvolvidos, e na década seguinte os efeitos negativos sobre a qualidade de vida já eram evidentes. Em 1962 Rachel Carson lançou seu livro *Primavera Silenciosa*, que se tornaria um clássico na história do movimento ambientalista mundial, com grande repercussão. Ela tratava da perda da qualidade de vida produzida pelo uso indiscriminado e excessivo dos produtos químicos e os efeitos dessa utilização sobre os recursos ambientais (DIAS, 1998, p. 21).

A escrita da referida autora, em defesa do ambiente e denunciando a dilapidação da natureza pelo capital, mostrou uma mulher engajada. Carson foi uma das precursoras que contribuiu para iniciar o debate acerca dos problemas ambientais modernos, mostrando as injustiças cometidas com o ambiente e com a população, a qual perdeu a qualidade de vida com o aumento da pobreza, comprometendo a existência humana e o viver de todos os seres vivos no planeta Terra. As tessituras de Carson foram fundamentais e animadoras para demais especialistas e pesquisadores fundarem o Clube de Roma¹¹, em 1968, para debater a crise da época e futura da humanidade. Os escritos da Carson serviram como suporte e incentivo para o debate e manutenção de movimentos ambientalistas mundiais da época que denunciavam a exploração predatória dos “recursos naturais” pelo capital.

Para Layrargues e Lima (2014), nesse momento inicial, concebia-se a Educação Ambiental como conservacionista, orientada para a conscientização ecológica que implicava na proteção à natureza, no consumo consciente. Assim a institucionalização da Educação Ambiental tinha um viés conservacionista, ecológico. Esse processo ocorria porque, segundo Layrargues e Lima:

A face mais visível da crise ambiental em seu período inicial foi a degradação de ambientes naturais e porque as ciências ambientais naquela época ainda não estavam maduras o suficiente para compreender a complexidade das relações entre sociedade e natureza (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 27).

11 Oliveira (2012) comenta que: “O Clube de Roma foi uma organização fundada pelo industrial italiano e presidente do Comitê Econômico da OTAN, Aurélio Peccei, em cerimônia na propriedade da família Rockefeller em Bellagio, Itália. Aurélio Peccei era um consultor administrativo italiano que esboçou suas ideias ambientalistas na obra “*The Chasm Ahead*”, publicado em 1969. Peccei reuniu em 1968 um grupo informal de trinta economistas, cientistas, educadores e industriais num encontro em Roma, mas já em 1970 este clube possuía 75 membros de 25 países, sendo que 14 deles tinham, com o objetivo de pensar o sistema global e encorajar novas atitudes, entre os quais o combate à degradação ambiental” (OLIVEIRA, 2012, p. 77).

Sauvé (2005a), ao elaborar uma cartografia das correntes da Educação Ambiental¹², destaca que a Corrente conservacionista estava preocupada com a conservação da natureza enquanto recurso. Para ela:

Esta corrente agrupa as proposições centradas na conservação dos recursos, tanto no que concerne à sua qualidade quanto à sua quantidade: a água, o solo, a energia, as plantas (principalmente comestíveis e medicinais) e os animais (pelos recursos que podem ser obtidos deles), o patrimônio genético, o patrimônio construído, etc. (SAUVÉ, 2005a, p. 19).

Refletindo acerca dessa questão, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou, no ano de 1972, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, conhecida como Conferência de Estocolmo. Segundo Loureiro (2012), o evento foi considerado um marco histórico para a Educação Ambiental, pois foi a primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano em que ocorria a inserção da Educação Ambiental na agenda internacional, encaminhando a construção da Declaração sobre Ambiente Humano e do Plano de Ação Mundial, com o objetivo de orientar o ser humano para a preservação e qualidade do ambiente.

No ano de 1975, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) realizaram o I Seminário de Educação Ambiental, em Belgrado, na Ex-Iugoslávia, atual capital da Sérvia, tendo como foco de discussão os princípios e orientações que norteariam um PIEA. Nesse evento foi elaborada a Carta de Belgrado que enfatizava a preocupação com uma ética global que tratasse de fomentar a erradicação da pobreza, do analfabetismo, da poluição e da exploração do ser humano. Para Loureiro (2012, p.78), o Encontro de Belgrado em 1975 teve como contribuição entender a Educação Ambiental como: “processo educativo amplo, formal ou não, abarcando as dimensões

12 Cabe salientar que as classificações de EA de Sauvé devem ser compreendidas como caracterizadoras e identificadoras do campo. Nas palavras da autora: trata-se de reagrupar proposições semelhantes em categorias, de caracterizar cada uma destas últimas e de distingui-las entre si, ao mesmo tempo relacionando-as: divergências, pontos comuns, oposição e complementariedade. É assim que identificamos e tentamos cercar diferentes “correntes” em Educação Ambiental. A noção de corrente se refere aqui a uma maneira geral de conceber e de praticar a Educação Ambiental. Pode se incorporar, a uma mesma corrente, uma pluralidade e uma diversidade de proposições. Por outro lado, uma mesma proposição pode corresponder duas ou três correntes diferentes, segundo o ângulo sob o qual é analisada. Finalmente, embora cada uma das correntes apresente um conjunto de características específicas que a distingue das outras, as correntes não são, no entanto, mutuamente excludentes em todos os planos: certas correntes compartilham características comuns. Essa sistematização das correntes se torna uma ferramenta de análise a serviço da exploração da diversidade de proposições pedagógicas, e não um grilhão que obriga a classificar tudo em categorias rígidas, como o risco de deformar a realidade (SAUVÉ, 2005a).

políticas, culturais e sociais, capaz de gerar novos valores, atitudes e habilidades compatíveis com a sustentabilidade da vida no planeta”.

Segundo Loureiro (2012), outro evento significativo para história e consolidação da Educação Ambiental foi a Conferência Intergovernamental sobre a Educação Ambiental, no ano de 1977, realizada em Tbilisi, Geórgia, organizada pela UNESCO em cooperação com o PNUMA. A Conferência de Tbilisi até hoje é destacada pela Educação Ambiental, tendo em vista que tal evento se preocupou com o reconhecimento da importância da Educação Ambiental por parte dos Estados-Nações membros da ONU, reivindicando que esses discutissem a problemática ambiental. Dessa forma, a Educação Ambiental passa a ganhar cada vez mais o reconhecimento internacional e começa a construção de um diálogo para que seja ampliada a Educação Ambiental no âmbito de políticas públicas de modo a estabelecer a universalização da mesma.

No ano de 1987, em Moscou, a Educação Ambiental mais uma vez demarca sua visibilidade no âmbito internacional, com o *Congresso Internacional de Educação e Formação Ambientais*, destacando o estímulo à organização de redes de comunicação e de melhor informação entre os profissionais, tendo em vista a resolução de problemas e a tomada de decisões por parte destes profissionais. Para Dias (1994), a conferência de Moscou mostrou que havia uma preocupação em propor como poderia a Educação Ambiental encaminhar questões referentes ao cuidado com o ambiente, enfatizando a importância do intercâmbio de informação em relação ao currículo e aos materiais didáticos confeccionados. Nesse sentido, buscou construir e discutir os ambientes formativos que são fundamentais para consolidar a Educação Ambiental. No entanto, Loureiro (2012) chama atenção para o fato de que a Conferência de Moscou apresentou um debate superficial e de análises gerais no que dizia respeito aos limites que o modo de produção interfere na organização e na estrutura de políticas públicas e ações destinadas à Educação Ambiental.

Outros eventos importantes para a história da Educação Ambiental, em nível internacional, foram o Seminário de Educação Ambiental para a América Latina, realizado no ano de 1979, na Costa Rica, e o Seminário Latino-Americano de Educação Ambiental, ocorrido na Argentina, no ano de 1988. Loureiro (2012, p. 81) comenta que tais eventos “reforçaram a necessidade do patrimônio histórico-cultural e a função estratégica da mulher na promoção do desenvolvimento local e das culturas ecológicas”.

Segundo Loureiro (2012), em 1992, ocorreu a Jornada Internacional de Educação Ambiental no Rio de Janeiro, concomitantemente à Conferência Oficial na Rio 92, na qual os

educadores dos países participantes da jornada discutiram acerca da Educação Ambiental, do papel do coletivo para reforçar o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Esse tratado considera a Educação Ambiental constituída por uma sustentabilidade equitativa baseada no respeito a todas as formas de vida e propiciadora de uma educação pautada em valores e ações que corroboram para a transformação social, humana e para a preservação ecológica. Além disso, o tratado foi elaborado para dar apoio aos movimentos sociais, ecológicos, mulheres, sindicatos, profissionais de educação interessados em implementar programas voltados à questão ambiental, tanto nas redes formais de ensino como em outros espaços educacionais. Um dos planos de ação do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global consta em apoiar e desenvolver a capacitação de recursos humanos para preservar, conservar e gerenciar o ambiente como elemento basilar do exercício da cidadania local e planetária.¹³

Em relação à Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, realizada em 1992, no Rio de Janeiro, Dias descreve os princípios que foram construídos nessa conferência. Selecionamos alguns para mostrar os avanços do debate da Educação Ambiental:

Princípio 3: O direito ao desenvolvimento deve ser alcançado de forma a garantir as necessidades das gerações presentes e futuras; Princípio 4: A fim de alcançar o desenvolvimento sustentável, a proteção ambiental deve constituir parte integrante do processo de desenvolvimento, não podendo ser vista isoladamente; Princípio 5: Todos os Estados e pessoas devem colaborar no objetivo principal para a erradicação da miséria, como condição indispensável para o desenvolvimento sustentável, a fim de diminuir as disparidades nos níveis de vida e garantir o atendimento das necessidades da maioria da população do planeta (DIAS, 1994, p. 271).

Esses princípios apontam para uma reflexão da Educação Ambiental em que o ambiente é abarcado em sua totalidade e, nesse sentido, há um chamamento para os Estados, para a participação da população, de atores políticos, econômicos na construção de um coletivo que pense o ambiente de forma a preservar a qualidade de vida no presente e no futuro, mostrando um debate voltado para o desenvolvimento sustentável. Sauvé comenta que a ideologia do desenvolvimento sustentável foi paulatinamente fazendo parte da Educação Ambiental:

13 Informações do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global extraídas também do site da REBEA. Disponível em: <https://www.rebea.org.br/index.php/a-rede/tratado-de-educacao-ambiental>.

O desenvolvimento econômico, considerado como base do desenvolvimento humano, é indissociável da conservação dos recursos naturais e de um compartilhar equitativo dos recursos. Trata-se de aprender a utilizar racionalmente os recursos de hoje para que haja suficientemente para todos e se possa assegurar as necessidades de amanhã. A Educação Ambiental torna-se uma ferramenta, entre outras, a serviço do desenvolvimento sustentável (SAUVÉ, 2005a, p. 37).

Para Loureiro (2012) a Educação e a Sustentabilidade geram uma série de polêmicas, sendo a primeira relativa à finalidade da educação, como se fosse reduzida a mero instrumento a ser utilizado pelas instituições, podendo estar dissociadas de fins emancipatórios e críticos. Além disso, o autor (2012, p. 79) destaca que, no discurso oficial de sustentabilidade, importa é a possibilidade de classificação entre “os que são defensores da natureza e os que são inimigos da natureza, com base em critérios subjetivos e morais, desconsiderando que entre os defensores e os inimigos há práticas e intencionalidades distintas”. Assim, o problema deixa de contextualizar o sujeito nas relações de produção e do cotidiano, passando a um discurso na esfera do julgamento do que é bom ou mau, e não na esfera política, econômica, social e cultural da qual o sujeito faz parte.

Layrargues e Lima (2014) traçaram um conjunto de macrotendências da Educação Ambiental com o objetivo de melhor compreender a questão, a partir da realidade dos países periféricos. Segundo eles, a macrotendência da Educação Ambiental pragmática que abarca as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável se configura em um ambientalismo de resultados atrelado ao ecologismo de mercado que corresponde a uma hegemonia neoliberal instituída globalmente na década de 80 e, no Brasil, principalmente durante a década de 90.

Com base na história da Educação Ambiental, percebemos que os eventos internacionais mostraram cada vez mais a importância da construção de políticas públicas destinadas a universalizar a Educação Ambiental e da garantia de comprometimento dos Estados-Nações em relação aos problemas ambientais que ocorrem tanto na esfera global como local. Nesse sentido, os eventos internacionais de Educação Ambiental são relevantes para estabelecer a articulação e diálogo entre os organismos internacionais, como UNESCO, PNUMA e PIEA, e os Estados-Nações, possibilitando que as relações socioambientais sejam discutidas com o coletivo no âmbito global. Concomitante a tais eventos apresentados, surgiam as correntes conservacionista, pragmática e, por último, na década de 90, a Educação Ambiental Crítica. Conforme Layrargues (2012, p. 17), a Educação Ambiental Crítica e Emancipatória “Compreende a educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no

exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na criação de espaços coletivos de estabelecimentos de convívio social, na superação das formas de dominação capitalistas.”

Entendemos também que foi possível compreender, com a trajetória da Educação Ambiental, a partir dos eventos internacionais, os principais acontecimentos desse campo do conhecimento que ampliaram sua dimensão pública e seus espaços na sociedade. Certamente, tais acontecimentos contribuíram para ampliar o debate sobre a questão ambiental em diversos países e fortaleceram a luta em prol de políticas públicas que garantissem a implementação da Educação Ambiental nos espaços formais, não formais e informais. No próximo subcapítulo retrataremos a história da Educação Ambiental no Brasil e sua institucionalização nas IES.

2.1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Este item contém um estudo da trajetória da Educação Ambiental no Brasil, mostrando sua inserção em instituições públicas ao longo de distintos períodos históricos, bem como as principais políticas públicas educacionais destinadas à implementação da Educação Ambiental nas IES e nas escolas de educação básica. A inserção da Educação Ambiental na Constituição Federal (1988), a criação da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA) (1990), do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) (1994), do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – FURG (1994), da PNEA (1999) e das DCNEA (2012), dentre outros não menos importantes, são fundamentais para a compreensão da constituição do campo da Educação Ambiental e de como tais componentes contribuem para assegurar a Educação Ambiental nas IES e nas escolas da educação básica.

Em se tratando da história da Educação Ambiental no Brasil, Loureiro (2012) aponta que essa se fez tardiamente; afinal, só em meados da década de 80 é que a Educação Ambiental se torna mais visível na esfera pública e, inclusive, com a sua inclusão na Constituição Federal de 1988, em cujo Art. 225 consta:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. Inciso 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao poder público: VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988).

Dessa forma, percebe-se que a Constituição Federal mostra a importância da Educação Ambiental ser trabalhada nas escolas de Educação Básica e nas IES, legitimando a participação da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Entendemos que as questões ambientais demandam um comprometimento por parte do Estado para que as políticas públicas, dentre as quais destinadas à educação, sejam implementadas e fortaleçam a construção da sustentabilidade socioambiental; neste sentido, Loureiro (2012) alerta que é fundamental a constituição de uma política de Estado que garanta a justiça social e a sustentabilidade.

Loureiro (2012) destaca que a Educação Ambiental no Brasil surgiu na década de 70, num contexto de regime militar em que as discussões mais críticas eram relegadas a um segundo plano, pois no período em tela a prioridade do governo militar era que o Brasil deveria crescer a qualquer custo. Nos dizeres de Gonçalves (1995), a questão ambiental era deixada de lado, os investimentos no capital por parte do governo brasileiro na Ditadura Militar visavam aos interesses dos capitalistas na apropriação territorial e ambiental brasileira. Por isso, o movimento ambientalista ganhava uma conotação mais efetiva no público e social somente na década de 80.

Ainda destaca que, no começo das discussões acerca da Educação Ambiental, se associava o ambiente à preservação do patrimônio natural, pois a Educação Ambiental se inseria nos setores governamentais preocupados com a conservação da natureza com o enfoque tecnicista, voltado para o ensino da Ecologia. Segundo ele:

A falta de percepção da Educação Ambiental como processo educativo, reflexo de um movimento histórico, produziu uma prática descontextualizada, voltada para a solução de problemas de ordem física do ambiente, incapaz de discutir questões sociais e categorias teóricas centrais da educação. E mais, a ausência de reflexão sobre o movimento ambientalista, seus propósitos e significados políticos, levou à incorporação acrítica por parte dos educadores ambientais, das tendências conservadoras e pragmáticas dominantes, estabelecendo ações dualistas entre o social e o natural (LOUREIRO, 2012, p. 89-90).

A percepção que temos é que a Educação Ambiental Brasileira constitui a sua trajetória amarrada com a redemocratização do Estado Brasileiro, pois a Educação Ambiental faz parte de um quadro marcado por conquistas de movimentos sociais, como de luta pela terra, moradia, o movimento dos Seringueiros na Amazônia, com Chico Mendes, que ganhou visibilidade e apoio de movimentos ambientalistas internacionais. A Educação Ambiental, com o agravamento das desigualdades sociais e das injustiças, passa a ter grande significado para a

construção de uma aprendizagem em constante movimento de cunho emancipatório e crítico. Assim, concordamos com Loureiro quando destaca que:

O início dos anos 90 foram marcados por um processo de redemocratização da sociedade brasileira, o que favoreceu a retomada dos movimentos sociais de cunho emancipatório e o fortalecimento de perspectivas críticas da educação popular. Diante desses fatos e da conjuntura há um maior diálogo entre os movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores da educação, educadores em geral e ambientalistas, por forças dos vínculos objetivos entre democratização do país, formação socioeconômica e degradação ambiental passou a ser visto como um processo contínuo de aprendizagem (LOUREIRO, 2012, p. 83).

Na mesma direção, Layaagues e Lima (2014) apontam que inicialmente, na trajetória da história da Educação Ambiental no Brasil, buscou-se uma definição universal de Educação Ambiental, mas tal definição não conseguia dar conta de um universo que era rico em uma diversidade de pluralidades. Para eles:

A Educação Ambiental compreendia um universo pedagógico multidimensional que girava em torno das relações estabelecidas entre o indivíduo, a sociedade, a educação e a natureza foi exigindo aprofundamentos que se desdobraram em sucessivas análises e aportes teóricos de crescente sofisticação (LAYRAGUES; LIMA, 2014, p. 26).

Dessa forma, surge um esforço dos referidos autores em apresentar as principais macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira, conforme segue: a conservacionista, a pragmática e a crítica, já brevemente mencionadas anteriormente. Layaagues e Lima (2014, p. 27) discorrem que a Educação Ambiental em um primeiro momento se classificava como um “saber e uma prática de caráter conservacionista, [...] com o horizonte o despertar de uma sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do conhecer para amar, amar para preservar, orientada pela consciência ecológica”.

Cabe salientar que o processo de institucionalização da Educação Ambiental Conservacionista no Brasil teve início em 1973, com a criação da Secretaria do Meio Ambiente (SEMA), vinculada ao Ministério do Interior, com o objetivo de conservar o meio ambiente. Para tanto, buscava o esclarecimento da população para o uso adequado dos recursos naturais. Nesse contexto, concordamos com Loureiro (2012) quando problematiza o que era uma visão conservacionista da Educação Ambiental, pois visava preservar a natureza, sem questionar as relações sociais tecidas e que ditavam a forma de exploração da natureza e do homem. No ano

de 1981, foi criada a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), que instituiu no âmbito legislativo a necessidade de inserção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, abarcando também a educação da comunidade.

No ano de 1989, foi criado o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA), com o atributo de ser o órgão responsável por executar a política ambiental no território brasileiro. Cabe salientar que, para Loureiro e Saisse (2014), as principais motivações que impulsionaram a criação do IBAMA foram os grandes impactos ambientais causados pelos empreendimentos desenvolvimentistas desde a década anterior, tais como a construção da Transamazônica e da usina hidrelétrica de Itaipu. Destacamos também a constatação de elevados índices de desmatamento, a luta dos seringueiros e a repercussão mundial da morte de Chico Mendes, bem como a proximidade da realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento no Rio de Janeiro, dentre outros aspectos. De acordo com Loureiro e Saisse, a Educação Ambiental no IBAMA foi inserida:

[...] inicialmente como uma Divisão vinculada à Diretoria de Incentivo à Pesquisa e Divulgação Técnico-Científica (DIRPED). [...] Tendo em vista a realização da RIO-92, e atendendo às determinações da Política Nacional de Meio Ambiente, em 1991, foi criado um Grupo de Trabalho na Divisão de Educação Ambiental (DIED) para a elaboração das Diretrizes da Educação Ambiental. Esta passava a contar com educadores que foram redistribuídos da Fundação Nacional Pró-Memória e que traziam elementos novos da experiência de educação popular com contextos culturais. Entre os técnicos que chegavam trazendo contribuições às diretrizes estava José Quintas, que mais tarde viria a coordenar a CG EDUCAÇÃO AMBIENTAL (Coordenação Geral de Educação Ambiental). O documento dividido em Bases Conceituais, Critérios para a operacionalização e Princípios de operacionalização da Educação Ambiental destacava como orientação da ação o foco na solução de problemas, a abordagem interdisciplinar, a participação e o caráter permanente, e considerava ainda para sua implementação a diversidade cultural. Para operar as diretrizes três linhas de ação eram propostas: capacitação em programas para técnicos do SISNAMA e para professores do Ensino Fundamental; Pesquisa de Instrumentos e metodologias; e Desenvolvimento de Ações educativas no Processo de gestão ambiental (IBAMA, 1993) (LOUREIRO; SAISSE, 2014, p. 109-110).

Nesse contexto, percebemos o esforço que se teve com a criação do IBAMA, saindo de uma visão tecnicista e passando a uma preocupação com as discussões e problematizações acerca do ambiente, da importância da Educação Ambiental num processo de construção de gestão ambiental pública, política e voltada para a preocupação com ações educativas. Tais construtos visavam propiciar condições adequadas para que diferentes segmentos sociais pudessem participar da elaboração de políticas voltadas para o meio ambiente. Elencamos que esse trabalho desenvolvido por esse órgão em relação ao reconhecimento da importância da

Educação Ambiental vem sendo deslegitimado no contexto atual pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) que está promovendo o desmonte da política ambiental brasileira e dos órgãos gestores, como expresso na escrita de Arraias e Bezerril:

Em 2019, as multas e a fiscalização foram praticamente paralisadas, aumentando o grau de impunidade, de forma que os promotores do desmatamento foram apenas notificados de que infringiram os regulamentos, sem a aplicação de nenhuma medida coercitiva (FEARNSIDE, 2019). Cabe ressaltar que a intensificação desse processo foi iniciada já no governo de Michel Temer mediante a aprovação da PEC 65/2012, que substituiu os licenciamentos ambientais por estudos de impacto ambiental, permitindo assim uma maior flexibilização para ações de desmatamento, e também por meio da PEC 241/2016 que congelou os gastos e que afetou e continuará comprometendo o orçamento do MMA nos próximos anos, influenciando diretamente no funcionamento de institutos nacionais que controlam a Amazônia, como Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) (PEREIRA *et al.*, 2019) (ARRAIAS; BEZERRIL, 2020, p. 148).

No ano de 1992, ocorreu no Rio de Janeiro a Rio-92, a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, também chamada de Eco-92, tendo como resultado a produção do documento denominado Agenda 21, o qual contém os objetivos com o intuito de reverter o processo de degradação ambiental. Dentre as propostas cabe salientar a promoção de um desenvolvimento sustentável que permitisse atender às necessidades do presente com equidade, justiça, sem causar danos às gerações futuras. De acordo com Cruz e Zanon (2010), a eficiência da implementação da Agenda 21 só poderia se dar com a participação de comunidades ativas que se constituem nos lugares os quais seriam peças fundamentais para a criação de um desenvolvimento de sustentabilidade, articulado à escala nacional, capaz de manter a qualidade de vida. Segundo as referidas autoras, a Agenda 21:

[...] viabiliza aos governos a responsabilidade e autonomia para a construção das Agendas 21 nacionais e locais, por meio da mobilização de toda a sociedade de forma democrática para a participação crítica e política na tentativa de amenizar e resolver os problemas atuais (CRUZ; ZANON, 2010, p. 338).

A Agenda 21 foi importante para contribuir para políticas ambientais que abarcassem o território nacional, levando em conta as realidades vividas pelas populações locais. Nesse sentido, foi criado, em 1992, o MMA no Brasil, com o intuito de promover a preservação ambiental, o reconhecimento do ambiente, bem como a fiscalização das políticas ambientais feitas (BRASIL, 2005).

Cabe salientar que a Agenda 21 surgiu no contexto em que o Governo Federal Brasileiro elaborou uma proposta de Educação Ambiental que teve por objetivo a construção da Agenda 21 Escolar. O programa do MMA, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), criou a proposta de construção da Agenda 21 Escolar. Conforme Cruz e Zanon (2010, p. 338), a iniciativa tinha como foco “implementar nas escolas um plano prático de diagnóstico e avaliação dos problemas ambientais e sociais na tentativa de amenizar e resolvê-los”. Outro aspecto a ser retratado na história da Educação Ambiental Brasileira foi a criação da Carta da Terra¹⁴, a respeito da qual Gadotti afirma:

Os princípios e valores da Carta da Terra são defendidos particularmente através dos programas curriculares ligados à educação ambiental, que existem na maioria das escolas. A Carta da Terra é utilizada como um guia para a construção de uma cultura da paz e da sustentabilidade. Seria difícil apresentar um rol completo de atividades desenvolvidas no Brasil, desde 1992. O Brasil é um vasto país e as iniciativas envolvendo a Carta da Terra multiplicam-se por todo o território (GADOTTI, 2010, p. 29).

Nos anos 90, o cenário de uma política neoliberal foi marcado pela diminuição de investimentos destinados às políticas públicas¹⁵. Esse quadro que atravessava o Estado Brasileiro se mostrava de forma concreta com o corte de gastos em pesquisa, nas universidades públicas. Mesmo diante dessa conjuntura, educadores ambientais se organizaram para criar a REBEA, objetivando fortalecer o debate acerca da Educação Ambiental à medida que a rede possibilitaria a articulação e comunicação nacional entre os educadores ambientais. Assim, são relevantes as colocações de Amaral:

Se fôssemos datar o processo de constituição da Rede Brasileira de Educação Ambiental – RebEducação Ambiental, poderíamos retroceder aos fóruns de educação ambiental promovidos em São Paulo nos anos 90, pelo Grupo Interinstitucional de

14 O Brasil é o berço da Carta da Terra. Em 1987, a Comissão Brundtland, das nações unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, recomendou a redação de uma nova carta sobre o desenvolvimento sustentável. No entanto, apenas no evento paralelo da Cúpula da Terra (ECo-92), no chamado Fórum Global, realizado no Rio de Janeiro, em 1992, foi redigida a primeira versão da Carta da Terra, promovido pelas entidades da sociedade civil. Participaram mais de dez mil representantes de Organizações Não Governamentais das mais variadas áreas de atuação de todo o mundo. Ele se constituiu num conjunto de eventos, englobando, entre outros, os encontros de mulheres, crianças, jovens e índios (GADOTTI, 2010, p. 13).

15 Nos últimos trinta anos, houve um movimento de liberalização da economia, de flexibilização do trabalho e de reorganização do Estado para garantir a continuidade do modelo de expansão e acumulação do capital, que se reflete na possibilidade de o ambiente servir a interesses públicos em uma sociedade marcada pelo poder do interesse privado. As ações envolvem, entre outras medidas, redução dos gastos públicos, abertura das economias ao capital estrangeiro e privatização das empresas e serviços públicos (LAYRARGUES; LOUREIRO, 2013, p. 57).

Educação Ambiental e ao contexto da ECO-92. Seguindo a pista dos fóruns paulistas, situamos no II Fórum de Educação Ambiental, em março de 1992, no clima que antecedia a ECO-92, o lançamento da ideia de uma rede brasileira de educação ambiental...[Foi no II Fórum Brasileiro de Educação Ambiental que] O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, como passou a chamar-se, tornou-se uma referência para os educadores ambientais e foi adotado como a carta de princípios da Rede Brasileira, sendo um dos seus objetivos a divulgação e implementação das diretrizes e propostas do documento. Assim, podemos identificar, desde o início da constituição da Rede Brasileira de Educação Ambiental, a vocação e o objetivo de uma articulação nacional dos educadores brasileiros (AMARAL, 2004, p. 134).

Em função da inserção da Educação Ambiental na Constituição Federal de 1988, foi criado, em 1994, pelo Governo Federal, o PRONEA (BRASIL, 2005), executado pela Diretoria de Educação Ambiental do MEC e pelo IBAMA, que fomentava o debate e ações voltadas ao sistema de ensino e a gestão ambiental. O PRONEA, na linha de ação intitulada Educação Ambiental no Ensino Formal, visava capacitar o sistema formal de educação com o intuito de desenvolver a formação da consciência, de atitudes e de conhecimentos teóricos e práticos no sentido de proteger o meio ambiente e conservar os recursos naturais. Pode-se perceber que, com o PRONEA, demarca-se outra trajetória importante para legitimar a Educação Ambiental no ensino formal no que tange tanto as escolas da educação básica como as IES.

O PRONEA apresentava uma discussão mais amadurecida da questão ambiental, pois, como exemplo, seu eixo norteador era pautado na perspectiva da sustentabilidade ambiental e suas ações visavam manter, no âmbito educativo, a integração de múltiplas dimensões de sustentabilidade ambiental, ética, social, cultural, dentre outras, buscando a participação social na melhoria das condições ambientais. Tal programa possuía diretrizes prioritárias que seriam as seguintes: transversalidade e interdisciplinaridade; descentralização espacial e institucional; sustentabilidade socioambiental; democracia e participação social e aperfeiçoamento dos Sistemas de Ensino e do Meio Ambiente. No que diz respeito à formação de educadores ambientais, o programa investia na parceria entre Escolas Públicas da Rede Básica de Ensino e as IES para qualificar o sistema de ensino por meio dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* em Educação Ambiental, assim contribuindo para a formação de educadores ambientais nas escolas e reforçando a articulação entre as escolas e os Institutos Federais no processo de formação de educadores ambientais.

No mesmo ano que foi criado o PRONEA, foi aprovada a criação, em 1994, do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG (PPGEA). Segundo o Regimento Interno do PPGEA, o objetivo geral e específicos do programa são os seguintes:

Art. 2º O Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG tem por objetivo geral a formação de profissionais qualificados para o exercício de atividades de ensino, pesquisa e extensão e para a produção de conhecimento no campo da Educação Ambiental. São seus objetivos específicos: I – aprofundar a discussão teórica e a análise de práticas com vistas à compreensão crítica da atual crise socioambiental no Brasil e no mundo; II – atuar em processos de reflexão e geração de propostas em Educação Ambiental, visando à sustentabilidade socioambiental; III – formar educadores ambientais-pesquisadores capazes de contribuir para a produção de conhecimento e sua transformação no campo da Educação Ambiental, conferindo lhes o grau de Mestre e o grau de Doutor em Educação Ambiental; IV – criar condições que favoreçam a pesquisa e a teorização no campo da Educação Ambiental, em suas múltiplas dimensões; V – possibilitar um ambiente que acolha a reflexão acerca da prática e das teorias pedagógicas; VI – consolidar, criar e ampliar linhas de pesquisa; VII – contribuir para a qualificação da educação brasileira, através do aprofundamento de estudos, do desenvolvimento de pesquisas e da produção de teorias que concorram para o avanço do saber e do fazer educativo (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGEA, 2011).

O PPGEA foi um marco histórico importante para a Educação Ambiental Brasileira, tendo em vista que tomou a vanguarda na criação do Curso de Mestrado em Educação Ambiental no ano de 1994, contribuindo com a formação de docentes que desenvolveram pesquisas no campo do conhecimento da Educação Ambiental em suas múltiplas dimensões, enriquecendo o debate acerca da Educação Ambiental nos seus fundamentos teóricos. Cabe salientar a articulação nacional e internacional que o Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG realiza, formando mestres e doutores não só no município do Rio Grande, mas professores e pesquisadores que fazem parte das mais diversas regiões do Brasil, bem como de outros países da América Latina, África e Europa que buscam o PPGEA, devido à qualidade das pesquisas e das produções científicas.

Outro marco importante para a Educação Ambiental foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no ano de 1997. Tal documento leva em conta os temas transversais, dentre os quais o meio ambiente. Nos PCNs, o meio ambiente é trabalhado tendo em vista “contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global” (BRASIL, 1998). Loureiro (2012, p. 92) aponta que os PCNs, “apesar da crítica que recebeu pelo modo como pensou a transversalidade em educação [...] teve o mérito de inserir a temática ambiental não como disciplina e de abordá-la articulada às diversas áreas do conhecimento”.

No final da década de 90, foi criada no Brasil a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a PNEA, na qual:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

Art. 8º As atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar por meio das seguintes linhas de atuação inter-relacionadas:

I-Capacitação de recursos humanos;

II- Desenvolvimento de estudos, experimentações;

III-Produção e divulgação de materiais;

IV-Acompanhamento e avaliação.

§ 3º As ações de estudos, pesquisas e experimentações voltar-se-ão para:

I - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; [...] (BRASIL, 2014).

Percebemos que a PNEA teve um papel importante para reconhecer como legítima a Educação Ambiental nos espaços educativos, constituindo um marco legal que garantiu a mesma nas escolas de educação básica e nas IES. A PNEA destaca em seu artigo 11 que “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”. Dessa forma, essa política propôs que a Educação Ambiental fosse integrada e articulada em todos os níveis de ensino. Para tanto, destacou a importância da interdisciplinaridade da Educação Ambiental nos currículos de formação de professores, como, por exemplo, nos cursos de licenciaturas que são responsáveis pela formação de professores cujas atividades laborais serão desenvolvidas no cotidiano das escolas pertencentes à Educação Básica.

Em 2001, ocorreu a criação do Sistema Brasileiro de Informação em Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis (SIBEA), organizado pelo MMA em colaboração com IES, Organizações Não Governamentais (ONGS) e redes de Educação Ambiental com o objetivo de organizar, sistematizar e tornar públicas as informações construídas pela Educação Ambiental e práticas sustentáveis, com o intuito de integrar melhor as ações governamentais. Cabe salientar que as redes de Educação Ambiental estão relacionadas ao SIBEA na medida em que contribuem com o fornecimento de informações que venham a somar na produção do conhecimento da Educação Ambiental, fomentando a busca pelo desenvolvimento da formação de educadores ambientais, de gestores e de políticas públicas ambientais.

Uma das redes brasileiras que merece destaque é a Rede Sul-Brasileira de Educação Ambiental (REASul). Conforme Guerra (2004) essa foi criada em 2002 em parceria com o MMA e outras redes no diagnóstico da Educação Ambiental no país, fornecendo dados ao SIBEA. A REASul fortaleceu-se com a execução do Projeto Tecendo Redes de Educação Ambiental na Região Sul (Convênio Univali/MMA/FNMA 035/2002). Seu propósito é dialogar e construir rumos para difundir e fortalecer a Educação Ambiental no Brasil e na Região Sul, contribuindo para diagnosticar, socializar e tornar públicos os projetos e ações na área da Educação Ambiental desenvolvidos.

A Educação Ambiental que percebemos vai se tecendo com a contribuição de educadores ambientais, de parcela da sociedade por meio de movimentos ambientalistas, por vezes conservacionistas, mas não menos importantes, de pressões ambientais internacionais, da participação da educação formal e informal, da educação popular. A ação desses sujeitos se constitui no cenário desenhado por políticas ambientais que corroboram para a implementação da Educação Ambiental no Brasil.

Nesse contexto, é instituída pelo MEC, por meio do Conselho Nacional da Educação, a Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as DCNEA¹⁶ Nessa, percebemos a preocupação com a implementação da Educação Ambiental tanto na Educação Básica quanto na Superior, o que passa a ser um grande avanço na medida em que se compreende o fenômeno ambiental em sua integridade, com o enfoque na formação humana dos sujeitos sociais que se inserem num contexto cultural, econômico, político, histórico e ambiental.

As DCNEA apresentam um enfoque na perspectiva de uma pedagogia crítica e transformadora que nos leva a entender uma aproximação com que Torres, Ferrari e Maestralli (2014, p. 24) comentam: “A configuração de currículo na perspectiva da Abordagem Temática Freiriana consiste em uma forma de pensar e fazer currículo de modo reflexivo e crítico, integrando teoria e prática, pesquisa e intervenção pedagógica”. Dialogando com os saberes dos professores em sua formação, as autoras comentam a importância da participação dos professores na integração entre a teoria e a prática vivida no cotidiano escolar. O Art.1º da presente Resolução estabelece:

16 O Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº 8, de 6 de março de 2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos incluindo os direitos ambientais no conjunto dos internacionalmente reconhecidos, e define que a educação para a cidadania compreende a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global (BRASIL, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior, orientando a implementação do determinado pela Constituição Federal e pela Lei nº 9.795, de 1999, a qual dispõe sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), com os seguintes objetivos: I - sistematizar os preceitos definidos na citada Lei, bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais; II - estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes; III - orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica; IV - orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados (BRASIL, 2012).

Cabe salientar também que o artigo 1º, inciso IV das DCNEA, enfatiza orientar os sistemas educativos em diferentes entes federados, o que mostra uma intencionalidade de maior articulação das esferas locais, regionais e nacionais fundamentais para a efetivação de uma política pública educacional que é expressa nas DCNEA. Isso se justifica porque não é possível construir políticas ambientais públicas desconhecendo a realidade vivida pela educação no âmbito do lugar, bem como desconsiderando a pluralidade de realidades e culturas no contexto de um país de dimensões continentais como o Brasil. Em relação à organização curricular, destacamos aspectos referentes ao papel socioeducativo, ambiental, cultural, bem como questões étnicas, raciais e de gênero que são abordados pelas DCNEA no artigo 15, no inciso 1:

Compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular que são componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior. § 1º A proposta curricular é constitutiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e dos Projetos e Planos de Cursos (PC) das instituições de Educação Básica, e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e do Projeto Pedagógico (PP) constante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições de Educação Superior (BRASIL, 2012).

Entendemos como é relevante para esta pesquisa contextualizar a Educação Ambiental, pois o estudo da trajetória e dos fundamentos da Educação Ambiental e sua institucionalização no contexto brasileiro, como, por exemplo, por meio de normatizações e resoluções, possibilita fazermos problematizações e além disso compreendermos como os componentes curriculares da Educação Superior, da construção curricular das Licenciaturas, como a do Curso de Geografia da FURG em seu PPPC e Planos do Curso podem promover a discussão de forma

transversal da Educação Ambiental. Assim, destacamos o Art. 16 da presente resolução que destaca:

A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pode ocorrer: I - pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental; II - como conteúdo dos componentes já constantes do currículo; III - pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares (BRASIL, 2012).

Entendemos que o debate da Educação Ambiental se faz necessário na educação superior, com destaque para os cursos de formação de professores, tendo em vista que esta formação inicial reverbera na educação básica. É preciso que a EA esteja presente tanto na educação superior como na educação básica. Neste sentido cabe destacar que recentemente no Brasil ocorreu a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para o ensino fundamental e médio (BNCC, 2018). Esses documentos foram elaborados com o intuito de orientar o desenvolvimento curricular da educação básica em nível nacional. Behrend, Cousin e Galiazzi (2018, p. 81) destacam que a Educação Ambiental perde espaço considerável na BNCC e compreendem isso como problemático. Segundo as autoras, “ocorre o ocultamento da Educação Ambiental na BNCC e isso é produzido, especialmente, pelo papel político-pedagógico da Educação Ambiental, que possui caráter emancipatório e transformador.” Cabe mencionar que a BNCC reforça a Educação Ambiental nas vertentes naturalista e conservacionista, enfatizando a conscientização ecológica, sem levar em conta as dimensões sociais, políticas e culturais da Educação Ambiental.

A história da Educação Ambiental Brasileira na perspectiva crítica, transformadora e emancipatória tem sua fonte de inspiração em Loureiro, conforme segue:

A Educação Ambiental transformadora é aquela que possui um conteúdo emancipatório, em que a dialética entre forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais (LOUREIRO, 2012, p. 99).

Acreditamos que uma prática docente crítica¹⁷ poderia se dar com a construção do conhecimento em diálogo com a Educação Ambiental crítica e transformadora, pois defendemos que a Educação Ambiental, ao transversalizar os diferentes níveis de ensino, poder contribuir para a construção do pensamento crítico. Entendemos que esse pensar crítico envolve a participação dos sujeitos escolares na construção e socialização do conhecimento em espaços formativos educativos, como os de formação inicial e continuada de professores. Nesse contexto, transversalizar a Educação Ambiental Crítica no currículo do curso de Geografia Licenciatura da FURG vai ao encontro das DCNEA, da Resolução nº 2 de 2012, que no artigo 16 problematiza a importância de transversalizar a Educação Ambiental na educação básica e no ensino superior. Para Loureiro, é na Educação Ambiental:

Que o processo de conscientização se caracteriza pela ação com conhecimento, pela capacidade de fazermos opções, por se ter compromisso com o outro e com a vida. Educar é negar o senso comum de que temos ‘uma minoria consciente’, securizando o outro, sua história, cultura e consciência. É assumir uma postura dialógica, entre sujeitos, intersubjetiva, sem métodos e atividades para ou em nome de alguém que não tem competência de se posicionar. É entender que não podemos pensar pelo outro, para o outro e sem o outro (LOUREIRO, 2012, p. 33).

Arrais e Bizerril apostam na pedagogia crítica de Paulo Freire como base teórico-metodológica para Educação Ambiental Crítica e afirmam que:

[...] Os pensamentos teóricos e práticos de Freire possuem importantes implicações para a EDUCAÇÃO AMBIENTAL ao: (i) explorar abordagens além da concepção “bancária”; (ii) discutir o processo de transição da consciência ingênua para a crítica por meio de uma educação libertadora, problematizadora e popular, voltada para a superação da opressão e dos efeitos do capitalismo na desagregação entre humanidade e natureza; (iii) apostar na educação como um processo dialógico pelo qual os seres humanos se educam, em conjunto, mediatizados pelo mundo, e que não pode ser resumida a puro ativismo; (iv) desvelar as situações-limites que marcam a realidade opressora e desumanizante; e (v) acreditar em uma educação que prioriza o desenvolvimento de um pensamento crítico para o rompimento de tais situações, evidenciando uma preocupação com a injustiça e exclusão social que atinge as classes populares (Apud FREIRE, 2016; LOUREIRO, 2006; PERNAMBUCO; SILVA, 2006) (ARRAIS; BIZERRIL, 2020, p. 155).

Entende-se que a formação docente necessita ancorar seus debates em lugares fecundos de diálogo, pautados numa relação horizontal capaz de desenvolver o pensamento crítico

17 Para Freire (2016, p. 39): “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

reflexivo sobre a realidade vivida e potencializar ao ser humano ser mais. Nas palavras de Freire (2019, p. 114): “Não há diálogo verdadeiro se não há nos sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade.”

Nesse sentido, a Educação Ambiental é um campo do conhecimento que precisa dialogar com outros campos. Acreditamos que a Educação Ambiental implementada com as políticas públicas ambientais se concretiza nas escalas geográficas de análise¹⁸ que vão desde o local ao global, abrangendo conceitos como o espaço, o território, a região, a paisagem e o lugar importantes para se pensar a sociedade e a educação. Esses conceitos são incorporados tanto nos debates da Geografia, como na Educação Ambiental, de certa forma aproximando ambos os campos do conhecimento e permitindo tornar mais complexa a leitura e compreensão da totalidade. Nesse contexto, transversalizar a Educação Ambiental Crítica no Currículo de Geografia – Licenciatura pode contribuir para o fortalecimento das discussões acerca das questões ambientais e do diálogo entre ambos os campos do conhecimento. Acreditamos que a articulação da Educação Ambiental nas IES pode ocorrer com o processo de Ambientalização Curricular, compreendido por nós como uma possibilidade de transversalizar a Educação Ambiental Crítica, como, por exemplo, no Curso de Geografia – Licenciatura.

Guerra e Figueiredo (2014) discorrem que a Ambientalização Curricular compreende a inserção de conhecimentos, de critérios e de valores sociais, éticos, estéticos e ambientais nos estudos e currículos universitários e que, portanto, os PPPC e os Planos de Ensino dos cursos deveriam conter conceitos e instrumentos curriculares que permitissem entender a Educação Ambiental, além de conteúdos discutidos com o objetivo de compreender a relação entre a atividade humana e o ambiente, de maneira a integrar o fator ambiental nos cursos de graduação das IES. Para eles, a Ambientalização Curricular nas IES possibilita trabalhar com a Educação Ambiental Crítica que é transformadora e emancipatória. Tal debate da Educação Ambiental Crítica é assegurado às IES e às escolas, como determinam a PNEA (BRASIL, 2014), o PRONEA (BRASIL, 2005) e, mais recentemente, a Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as DCNEA (BRASIL, 2012). Acreditamos ser importante a pesquisa acerca de Ambientalização Curricular para uma melhor compreensão de como se concretizar de forma

18 “A escala é a escolha de uma forma de dividir o espaço, definindo uma realidade percebida/concebida, é uma forma de dar-lhe uma configuração, uma representação, um ponto de vista que modifica a percepção mesma da natureza deste espaço, e, finalmente um conjunto de definições coerentes e lógicas que substituem o espaço observado. As escalas, portanto, definem modelos espaciais de totalidade sucessivas e classificados e não uma progressão linear de medidas de aproximações sucessivas” (CASTRO, 2003, p. 136).

mais efetiva a construção da transversalidade da Educação Ambiental nos cursos de ensino superior, tal como o curso de Geografia – Licenciatura da FURG.

Consideramos que este capítulo foi fundamental para nossa compreensão dos caminhos percorridos pela EA em diferentes contextos políticos e econômicos do país. Aprendemos que a EA Crítica é política e engajada com a educação que busca a emancipação do ser humano de relações opressoras impostas pelo sistema capitalista, também notamos que os retrocessos da política neoliberal acabam impondo uma necropolítica de perseguição aos professores, aos educadores ambientais, aos movimentos sociais e de diminuição de investimentos em políticas públicas, como por exemplo, destinadas à educação. Neste cenário, percebemos o quanto é importante que a formação de professores de Geografia possa estar tramada a um diálogo profícuo entre a Geografia, por exemplo, Crítica e/ou Humanista e a Educação Ambiental Crítica comprometidas com a justiça socioambiental e com a transformação social.

No próximo capítulo foi feito um estudo sobre a história do pensamento geográfico, mostrando a construção da Geografia através das principais correntes do pensamento geográfico, também buscou-se estabelecer relações entre a EA e a Geografia no que se refere as correntes de ambos campos do conhecimento e aos conceitos construídos pelas mesmas.

3 A HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO: AS PRINCIPAIS CORRENTES GEOGRÁFICAS

Este capítulo contém a História do Pensamento Geográfico, tendo como destaque as principais Correntes Geográficas e os pressupostos teóricos importantes para a construção de conceitos geográficos, tais como: espaço, território, paisagem, região e lugar; os quais serviram de base para a consolidação da Geografia Brasileira. Para tanto, utilizamos como referência autores, tais como: Almeida e Martins (2019), Corrêa (2010), Moreira (2007a, 2011b), Martins (2014), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Santos (1996a, 1999b, 2014c).

Cabe salientar que, para Corrêa (2010), um marco importante para o conhecimento geográfico se deu com a construção das principais Correntes Geográficas, também conhecidas por Escolas Geográficas, que são as seguintes: o Determinismo Ambiental, o Possibilismo, o Método Regional, a Nova Geografia e a Geografia Crítica. Embora não seja discutido por Corrêa (2010), também abordaremos a Geografia Humanista. Entendemos que o estudo sobre como se mostram as principais correntes Geográficas se torna significativo para uma melhor compreensão sobre como foi construído o campo do conhecimento Geográfico ao longo do tempo e de como as Correntes foram incorporadas à Geografia nas IES.

Para Moreira (2007), a Geografia emerge na Antiguidade com o objetivo de obter um registro cartográfico, tais como as coordenadas geográficas, que permitissem a localização mais precisa de diferentes lugares na superfície Terrestre. Moreira (2007, p. 14) comenta que a Geografia age e se exprime: “através do método e da linguagem que combinam no mapa os símbolos da cosmogonia e as informações territoriais de cada um dos povos, úteis para fins de ação prática”. Conforme Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), os conhecimentos geográficos foram acumulados nos últimos três mil anos, de forma empírica e científica. No entanto, foram significativamente ampliados com o desenvolvimento das Grandes Navegações no Século XV e XVI e das expedições científicas pela Ásia, África e América, as quais sistematizaram o conhecimento acerca dos continentes e de seus povos em suas viagens pelo mundo com a participação no século XIX de instituições geográficas. Essas expedições marcaram o início da exploração dos continentes.

De acordo com Corrêa (2010), o Determinismo Ambiental surgiu na Alemanha no final do século XIX, no contexto histórico em que o capitalismo concorrencial passa da fase monopolista para a imperialista. Essa corrente afirmava que o meio ambiente determina as

condições de vida dos homens. O clima, por exemplo, condicionava o comportamento do homem e interferia na sua capacidade de se desenvolver em termos econômicos, políticos, sociais e culturais. Logo, cresceriam aqueles países ou povos que estivessem localizados em áreas climáticas mais propícias, ou seja, o Determinismo Ambiental enfatizava que as condições de desenvolvimento e de subdesenvolvimento dos países estavam associadas unicamente ao meio. Assim, para Corrêa (2010, p. 10), o Determinismo Ambiental se configura em uma “ideologia, a das classes sociais, países ou povos vencedores, que incorporam as pretensas virtudes e efetivam as admitidas potencialidades do meio natural onde vivem. Justificam, assim, o sucesso, o poder, o desenvolvimento, a expansão e o domínio”.

Corrêa (2010) destaca também que o Determinismo Ambiental estava associado às teorias naturalistas de Lamarck, sobre a hereditariedade dos caracteres adquiridos, e às de Darwin, sobre a sobrevivência e a adaptação dos indivíduos mais bem dotados diante das condições adversas do meio do qual faziam parte. Essas teorias foram seguidas também pelas ciências sociais, com o intuito de explicar a sociedade por meio de mecanismos que ocorrem na natureza. Pensadores que tiveram contribuição importante para o Determinismo Ambiental foram os alemães Alexander Von Humboldt, Karl Ritter e Friederich Ratzel. Para Corrêa (2010), o geógrafo Frederic Ratzel foi o grande organizador e divulgador das concepções deterministas amplamente utilizadas pelo estado alemão em seu projeto de expansão territorial. Dentre essas, cabe destacar o conceito de espaço vital, o qual representaria o território enquanto ente de equilíbrio entre a população ali residente e os recursos disponíveis para as suas necessidades, definindo e relacionando, desse modo, as possibilidades de progresso e as demandas territoriais. Assim, são importantes as colocações de Corrêa:

O espaço vital está implicitamente contido na organização espacial, delimitando, no campo do capitalismo, parte da superfície da terra organizada pelo capital e pelo Estado capitalista, extensão que se tornou necessária à reprodução do mesmo. Em linguagem organicista, espaço vital equivale à expressão espaço do capital (CORRÊA, 2010, p. 11).

Para Moreira (2011a), a concepção de espaço vital foi elencada por Ratzel no sentido atribuído à importância da terra e do território, unificados a partir do conceito de solo. O solo era a base, o substrato da constituição dos modos de vida dos povos e possuía um caráter político de atitude com que as sociedades se apropriavam por meio de um processo de ação geográfica que se caracteriza pelas bases da Geografia Política e que não deve ser reduzida ao sentido

unicamente Geopolítico, às quais se vinculam as interpretações de Geógrafos das Escolas Geográficas. A corrente Geográfica Determinista teve um papel relevante na relação estabelecida entre o Estado e o Território, elencado à concepção de poder do Estado por meio do uso do espaço vital como forma de justificar a exploração de outros povos e manter o *status quo*. Assim, percebe-se que o conceito de Território teve suas origens fundantes na Geografia Determinista.

Moreira (2011a, p. 15) afirma que Karl Ritter teve um papel importante para o pensamento geográfico, pois implicava tirar a Geografia “do estágio meramente taxonômico e descritivo em que se encontrava para elevá-la à condição de ciência, isto é, um saber orientado na teoria e na explicação metódica”. Segundo Moreira (2011a), a corografia das paisagens terrestres foi o método de classificação que Humboldt, fundamentado em Karl Ritter, utilizou para designar as formas de vegetação, denominada por ele de Geografia das Plantas, a qual exigia um exercício de método comparativo. Moreira, em relação ao método comparativo da corografia de Humboldt, afirma que em:

[...] cada paisagem botânica é relacionada para baixo com base inorgânica e para cima com a interação da vida com o homem, para daí, a partir da comparação dos recortes de paisagens, segundo o método de Ritter, inferir sua visão holística da Terra (MOREIRA, 2011a, p. 15).

Essa é considerada a primeira fase a qual Moreira (2011a) designa de Geografia dos fundadores que antecede a Geografia Clássica. Segundo Moreira (2011a), o final da segunda metade do século XIX se caracteriza pelo período de uma nova fase marcada por uma Geografia fragmentada num contexto de contemporaneidade em que está emergindo a Geografia Clássica, diante de um sistema positivista, cuja expressão maior é a sociedade técnica que fragmenta o ritmo do trabalho, da natureza e do espaço, com uma fase de Divisão Internacional do Trabalho que estabelece a organização da sociedade moderna. O positivismo presente na referida época abarca uma visão física e matemática de natureza que separa o inorgânico, o orgânico e o homem em esferas dissociadas e fragmentadas, instituindo o modelo da ciência física como padrão orientador das demais ciências.

A história do pensamento geográfico no período de meados do século XVIII e XIX apresenta aspectos importantes para entender que a Geografia não estava descontextualizada do que era conhecido como ciência, como verdade absoluta a ser seguida, como modelo de se pensar a natureza, o homem e o espaço, sendo o modelo da ciência física o orientador das

demais ciências e implicava uma visão de matemática, de extensão geométrica da natureza da qual o homem é separado. Assim, a ciência que estuda a superfície terrestre, a Geografia, acabou vestindo esse modelo para estudar a relação entre a natureza, o homem e o espaço.

Nesse contexto, entendemos que a pretensão da construção da neutralidade científica não colocava como pano de fundo as discussões acerca de como o capitalismo estava se estruturando em relação aos mercados e às economias industriais, bem como a relação assimétrica e vertical com as colônias formais e informais apontadas por Hobsbawm (1991).¹⁹ A supremacia da ciência física também pode ser elencada com as invenções incorporadas nas indústrias e na engenharia, com a construção e ampliação de ferrovias que são apropriadas pelo Estado e pelo capital, como foi o caso da Inglaterra. Cabe salientar o caso da Alemanha, um país unificado tardiamente e que estava em desvantagem em relação a conquistar colônias, motivo pelo qual o domínio territorial era fundamental para os interesses do Estado Alemão. Para Pontuschka, Paganelli e Cacete:

Com Ratzel, a luta pela existência torna-se a luta pelo espaço vital, o que reflete a passagem do capitalismo da livre concorrência - pelo qual várias empresas do mesmo tipo concorrem entre si para o capitalismo monopolista e imperialista, em que algumas poucas empresas dominam o mercado, estabelecem os preços e se expandem para países pouco desenvolvidos do ponto de vista industrial, controlando seus mercados de consumo (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 42).

Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), no período do século XIX, a Alemanha era o centro de debates da Geografia e foi a cabo do final do presente século que o pensamento geográfico ganhou destaque na França, tornando-se o seu principal centro de discussão. Pensar o espaço geográfico era relevante num momento em que a burguesia francesa precisava fortificar as relações capitalistas e fundamentar o expansionismo francês, ainda mais diante da derrota da França na Guerra Franco-Prussiana (1870-71), fazia-se necessário deslegitimar as concepções de expansão territorial alemã que no momento era vividas pela França. Nesse

¹⁹ Cabe salientar que, no século XIX e começo do século XX, o historiador Hobsbawm (1991) destaca a Era dos Impérios caracterizada pelos principais aspectos: repartição do mundo em pequeno número de Estados; pela expansão ultramarina e exploração do mundo ultramarino foram cruciais para os países capitalistas; pela rede Ferroviária Mundial, 200 mil quilômetros (1870) para 1 milhão (1914); empréstimos públicos a ferrovias; pela necessidade de novos mercados; e pela rivalidade entre economias industriais concorrentes. Assim, para Hobsbawm (1991, p. 110), o impacto econômico do imperialismo: “foi significativo, mas, é claro, o que ele teve de mais significativo foi sua profunda desigualdade, pois as relações entre metrópoles e países dependentes eram altamente assimétricas”.

cenário emergiu, na França, a Geografia Possibilista. A corrente Possibilista enfatiza as relações entre o homem e o meio natural e não considera a natureza como o elemento principal que condiciona o comportamento humano. Para Corrêa, a Geografia Possibilista teria que cumprir ao mesmo tempo vários papéis, dentre os quais:

a) Desmascarar o expansionismo germânico – criticando o conceito de espaço vital – sem, no entanto, inviabilizar intelectualmente o colonialismo francês; b) Abolir qualquer forma de determinação, da natureza ou não, adotando a ideia de que a ação humana é marcada pela contingência; c) Enfatizar a fixidez das obras do homem, criadas através de um longo processo de transformação da natureza; assim os elementos mais estáveis, solidamente implantados na paisagem, são ressaltados, não se privilegiando os mais recentes, resultantes de transformações que podem colocar em risco a estabilidade e o equilíbrio, alcançados anteriormente. Daí a ênfase no estudo dos sítios predominantemente rurais (CORRÊA, 2010, p. 12).

Moreira (2011a) destaca que um dos mestres e fundadores do Possibilismo Geográfico foi Paul Vidal de La Blache, o qual foi responsável pela versão acadêmica da Geografia francesa e pela formulação de conceitos importantes, como *modos de vida* e *Gênero de vida*. Os modos de vida estão relacionados à cultura que, por meio da criação de instrumentos e técnicas, possibilita a diferença do homem na sua relação com o meio e cujo resultado é o Gênero de Vida, que consiste em uma forma de estruturar sua existência e varia de acordo com a técnica produzida e criada, impondo um ritmo de vida e uma relação com o meio geográfico. Nas colocações de Moreira, o conceito Gênero de Vida de Vidal de La Blache:

[...] depende da técnica e do quadro de intercâmbios do homem entre si e com o meio. Por intermédio da técnica é que os grupos humanos intervêm em seus diferentes meios geográficos, com ela estruturando um gênero e modo de vida que atua na superfície terrestre como um ‘novo princípio de diferenciação’, o primeiro sendo o natural-climático. O modo de vida é síntese. ‘Com o auxílio de materiais e elementos tirados do meio ambiente (o homem) conseguiu, não de uma vez, por uma transmissão hereditária de processos e invenções, constituir qualquer coisa de metódico que lhe assegura a existência e lhe organiza um meio para o seu uso. Caçador, pescador, agricultor – ele é tudo isso graças a uma combinação de instrumentos que são sua obra pessoal, sua conquista, aquilo que ajuntou por sua iniciativa à criação (MOREIRA, 2011a, p. 68).

Moreira (2011a) destaca que, para La Blache, a civilização pode ser vista como um todo de Gêneros de Vida e, no âmbito da civilização, cada um se distingue por aspectos essenciais, como a habitação, o vestuário, o armamento, o regime e a alimentação. Outro aspecto destacado por La Blache é o conceito de *habitat* que caracteriza a disposição das cidades, da aldeia, das

casas e é um elemento essencial da relação do homem com o meio; é ao mesmo tempo elemento basilar que atribui a identidade às diferentes formas de vida dos grupos humanos.

Outro Geógrafo importante da escola francesa foi Jean Jacques Elisée Reclus, que viveu na mesma época de Vidal de La Bache, Moreira (2011a) destaca que Reclus antecipa a Geografia alicerçada nas questões sociais e políticas que surgiram na Geografia mundial e brasileira nos anos 70. Reclus tinha suas origens em uma família protestante e era preparado para se tornar pastor, entretanto acabou se tornando anarquista e Geógrafo, engajado socialmente na luta com a população contra o *status quo*. Isso acabou colocando-o na condição de exilado. Para Moreira, um dos acontecimentos marcantes na trajetória de Reclus foi:

O seu envolvimento contra a Comuna de Paris de 1871, o levante com o qual a população parisiense reage à invasão do exército alemão ao solo francês e o abandono covarde da cidade pela elite dirigente, que deixa a capital à mercê de tropas inimigas e que leva o povo a tomar o governo da cidade e a instaurar por 72 dias um governo popular que haverá de inspirar todas as demais experiências de levantes e governos revolucionários que se sucedem desde então, em particular a revolução russa de 1917, leva-o ao período de exílio mais longo e de efeitos determinantes mais efetivos. A condição de exilado força Reclus a buscar uma forma de sobrevivência num país e ambiente que não são seus e vinculam-no definitivamente aos textos de Geografia, a começar pelos famosos guias de excursão que elabora para orientação de turistas, cujo estilo e qualidade chamam a atenção dos editores da Hachete, uma das maiores e mais importantes da época, e um convite de redação de obras de grande fôlego de Geografia, assim nascendo seus principais e grandes livros (MOREIRA, 2011, p. 25).

Nessa breve apresentação de Geógrafos que marcaram a História do Pensamento Geográfico, tiveram destaque as concepções de Geografia que, de certa forma, entendemos que apresentavam singularidades, pois apesar de fazerem parte da Geografia Francesa, tinham posições distintas. De um lado, a Geografia de Elisée Reclus apresentava a Geografia engajada, enquanto um ato político, que já naquela época se posicionava frente às injustiças e desigualdades sociais; de outro, a Geografia de La Blache, instituída na academia francesa, apregoava uma neutralidade científica, mas na verdade servia aos interesses do Estado, para fortificar as relações capitalistas e legitimar o expansionismo francês.

A corrente Possibilista Francesa teve uma grande contribuição para cunhar o conceito de região. A região era vista com base na descrição e na classificação de aspectos físicos, tais como relevo, hidrografia, clima; e de aspectos humanos ligados aos gêneros de vida, como a agricultura, o habitat do campo, da cidade. Para Santos (1996, p. 19), a corrente Possibilista apresenta que “o espaço como objeto de estudo seria o resultado de uma interação entre uma

sociedade localizada a um dado meio natural: um argumento sob medida para reforçar a ideia de região como unidade do estudo geográfico”.

No final do século XIX surgia, em resposta ao Determinismo Ambiental alemão e ao Possibilismo francês, o Método Regional – uma outra corrente que compõe a trajetória e os fundamentos do pensamento geográfico. Segundo Corrêa, no Método Regional:

A diferenciação de áreas não é vista a partir das relações entre o homem e a natureza, mas sim da integração de fenômenos heterogêneos em uma dada porção da superfície da Terra. O método regional focaliza assim, o estudo de áreas, erigindo não uma relação causal ou a paisagem regional, mas a sua diferenciação de per si como objeto da Geografia (CORRÊA, 2010, p. 14).

Moreira (2011b) destaca, na década de 40, as contribuições do estadunidense Richard Hartshorne para o Método Regional, que trabalhava com a Geografia enfocando a diferenciação de áreas, levando em conta que o ser humano apresenta uma dinâmica que interfere na fisiografia das áreas. Essa ação se torna importante, tendo em vista que a mobilidade do homem de um lugar para o outro acaba interferindo nas relações entre as coisas que também se põem em movimento com as transformações humanas. Para Moreira (2011b, p. 128), a pesquisa da diferenciação de áreas não significa que a Geografia se limitou “a distinguir áreas, a estabelecer diferenciações entre uma e outra área, ou a mera descrição. Muito menos significa que com isso se negue a definição da Geografia como estudo da relação entre o homem e a natureza”. O Método Regional contribui com a construção de concepção de região enquanto uma área que contém uma unidade, que integra fenômenos heterogêneos e que se diferencia de outras regiões. Hartshorne buscou, na sua pesquisa acerca da diferenciação de área, caracterizar as unidades da heterogeneidade com base no Método Regional e que faria parte do objeto da Geografia. Para isso, problematizava como dar conta da heterogeneidade, abarcando a distribuição geográfica dos fenômenos estudados por meio do método comparativo.

Na década de 50, após o término da Segunda Guerra Mundial, o sistema-mundo viveu a chamada Guerra Fria, marcada pela bipolaridade econômica e política, na qual havia, de um lado, os Estados Unidos da América, liderando o bloco de países capitalistas; em oposição, a União das Repúblicas Socialistas Soviética, constituindo o bloco de países socialistas. Nesse contexto, surgiu a Nova Geografia com um papel ideológico a ser cumprido, pois era preciso justificar essa nova fase de evolução do sistema capitalista. O capitalismo nesse período intensificou a integração do capital industrial e financeiro em termos da produção, destacando-

se grandes empresas monopolistas dos países desenvolvidos que se organizavam para criar filiais nos países subdesenvolvidos com o intuito de buscar ampliar mercado consumidor, trabalhadores que ofertariam mão-de-obra barata e abundância de matéria-prima a baixos custos. Para Corrêa, a Nova Geografia ou Geografia Quantitativa se caracteriza pelo:

Emprego de técnicas estatísticas, dotadas de maior ou menor grau de sofisticação - média, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise fatorial, cadeia de Markov, etc. -, a utilização da geometria, exemplificada com a teoria dos grafos, o uso de modelos normativos, a adoção de certas analogias com as ciências da natureza e o emprego de princípios da economia burguesa caracterizam o arsenal de regras e princípios adotados por ela. É conhecida também como geografia teórica ou geografia quantitativa (CORRÊA, 2010, p. 18).

Para Martins (2014), essa nova realidade impulsionou profundas transformações no campo e nas cidades, com a mecanização da agricultura, expansão do processo de urbanização e intensificação da globalização da economia que acabaram modificando o espaço geográfico e as suas configurações de escalas geográficas estabelecidas entre o local, o regional, o nacional e o mundial. Nesse sentido, geógrafos acabaram manifestando indagações e questionando a Geografia Teórica que se baseava em elementos matemáticos e estatísticos para dar conta de uma realidade múltipla e complexa. Conforme Santos:

[...] vozes isoladas já discutiam sobre o destino da Geografia mesmo antes dos últimos anos da década de 60, que marcaram os primeiros desencantamentos com o quantitativismo, dentro do seu próprio campo. [...] A chamada Nova Geografia se manifestou, sobretudo através da quantificação (SANTOS, 1996, p. 42).

Para Santos (1996), a Geografia Quantitativa desconsiderava a existência do tempo e suas qualidades essenciais, pois a quantificação permitia trabalhar com estágios sucessivos, mas sem possibilitar entender os processos que se inserem entre um estágio e outro. Isso implica para o referido autor que a Geografia matemática não reproduz o todo, o espaço da sociedade em movimento, mas antes a fotografia de alguns momentos. Dessa forma, Martins (2014) destaca que a Geografia, ao questionar a fundamentação teórica da Nova Geografia, ou seja, o modelo quantitativo, começava a pensar acerca da relação entre a natureza, o homem e o espaço com base em outra perspectiva, pautada no materialismo histórico e na dialética marxista, possibilitando a construção da Corrente Geográfica conhecida como Geografia Crítica. Corrêa afirma que a Geografia Crítica emerge num contexto em que:

A *nova* geografia e os paradigmas tradicionais são submetidos à severa crítica por parte de uma geografia nascida de novas circunstâncias que passam a caracterizar o capitalismo. Trata-se da geografia crítica, cujo vetor mais significativo é aquele calcado no materialismo histórico e na dialética marxista. As origens de uma geografia crítica, que não só contestasse o pensamento dominante, mas tivesse também a intenção de participar de um processo de transformação da sociedade, situam-se no final do século XIX. Trata-se da geografia proposta pelos anarquistas Élisée Reclus e Piotr Kropotkin. Ela não fez escola, submergida pela geografia "oficial", vinculada aos interesses dominantes (CORRÊA, 2010, p. 19).

A Geografia Crítica se iniciou no final da década de 70 e teve como um dos geógrafos brasileiros de destaque Milton Santos. Segundo Moreira (2011b), em sua obra *Por Uma Geografia Nova*, esse geógrafo estabelece uma crítica ao discurso implementado pela Geografia Clássica e tece uma nova teoria acerca do Espaço Geográfico, contribuindo para a produção de pensar uma Geografia Crítica. Na mesma obra, Santos (1996) apresenta a proposta de uma Geografia Crítica para se pensar a relação entre a natureza, o homem e o espaço. Para o referido autor, a natureza se encontra em estado de movimento contínuo e pode ser compreendida como o conjunto de todas as coisas existentes, ou seja, da realidade em sua totalidade. Para o referido autor, a produção implica uma intermediação entre o homem e a natureza, sendo construída por meio das técnicas e dos instrumentos de trabalho criados para essa finalidade. Assim, são pertinentes as colocações de Santos:

Por seus próprios ritmos e formas, a produção impõe formas e ritmos à vida e à atividade dos homens, ritmos diários, estacionais, anuais, pelo simples fato de ser a produção indispensável à sobrevivência do grupo. Essa nova disciplina que o homem até não conhecia, implica uma utilização do tempo e do espaço (SANTOS, 1996, p. 162).

Para Santos (1996), o uso do tempo e do espaço não são feitos da mesma maneira, pois mudam conforme os períodos históricos, já que cada atividade abarca um tipo de produção que vai se construindo em um lugar determinado, num tempo e espaço próprio. Conforme Santos (2014), o espaço geográfico é construído de duas formas: pelo cotidiano vivido no lugar e pelos processos econômicos, políticos e sociais impostos com a globalização. Pela produção, o homem modifica a natureza transformando-a e, ao mesmo tempo, produzindo o espaço. Ainda para Santos (1996), a natureza corresponde à nova forma de totalização que se dá com a era da tecnologia, das multinacionais que exigem da esfera nacional a adequação à escala mundial. Santos compreende o espaço enquanto dotado do princípio dialético no qual há sempre uma primeira natureza prestes a se transformar em segunda natureza, onde uma depende da outra,

ou seja, a natureza segunda não se realiza sem as condições da primeira e a primeira é sempre incompleta. Para Santos o espaço geográfico:

Compreende um conjunto indissociável de objetos geográficos constituídos de objetos naturais, sociais, e de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, isto é: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento. As formas, pois, têm um papel na realização social (SANTOS, 2014, p. 30-31)

Esse autor alerta também sobre a globalização que incide de forma perversa sobre os lugares. A formação Econômica e Social do espaço capitalista se configura com a concentração de poder acerca do meio técnico-científico-informacional, contribuindo ainda mais para o aumento das desigualdades entre os países. Nos dizeres de Santos:

A mundialização que se vê. Concentração e centralização da economia e do poder político, cultura de massa, cientifização da burocracia, centralização agravada das decisões e da informação, tudo isso forma a base de um acirramento das desigualdades entre classes sociais, assim como da opressão e desintegração do indivíduo (SANTOS, 2014, p. 21).

Em se tratando do conceito de lugar, Santos (2014) mostra que, quanto mais os lugares se mundializam, mais se tornam singulares e únicos, pois quanto mais ocorre a espacialização desmedida da acumulação do capital, mais se multiplicam ações que fazem do espaço um campo de forças complexas, onde cada lugar se torna distinto do outro, mas também ligado aos demais. Esse aspecto de singularidade do lugar e conexão com o global pode ser percebido em outra obra de Santos, intitulada *A Natureza do Espaço*, na qual afirma:

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 1999, p. 258).

Santos (1999) faz uma discussão sobre os vetores das verticalidades e horizontalidades como centrais na configuração dos arranjos espaciais e que incidem de forma significativa no lugar. Os vetores verticais representam os interesses de grandes multinacionais, de estados

hegemônicos que detêm a concentração de renda e riqueza. Tais vetores verticais, quando instalados nos países mais pobres, visam, nas palavras de Santos (1999, p. 228), “permitir que as redes se estabeleçam a serviço do grande capital”. Ao mesmo tempo, os lugares expressam os vetores horizontais que são representados por ações, atitudes e valores sociais que reforçam a convivência em espaços coletivos. Conforme Santos (1999, p. 228), “os lugares também podem se refortalecer, reconstruindo, a partir das ações localmente constituídas, uma base de vida que amplie a coesão da sociedade civil, a serviço do interesse coletivo”.

Outro enfoque tecido pela Geografia em meados da década de 70 e início dos anos 80 foi a Geografia Humanista e da Percepção, cujo geógrafo sino-americano Yi-Fu Tuan foi um dos principais expoentes. Essa corrente do pensamento geográfico apresenta o conceito de lugar com base na perspectiva fenomenológica, tendo a experiência vivida no cotidiano como o principal objeto de estudo e compreensão. Tuan (1980, p. 5) traz para a guisa da discussão o termo topofilia, de Gaston Bachelard, compreendido como “o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito, vívido e concreto como experiência pessoal”, que posteriormente serve de inspiração para a escrita do livro de Tuan, cujo título da obra é *Topofília*, um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Moreira (2011b) pontua que Tuan refere-se ao espaço como um produto da relação do corpo com o entorno, remetendo às nossas experiências, percepções nas quais o lugar é o espaço do imediato vivido ao qual atribuímos valor e sentido. A Geógrafa brasileira Lívia de Oliveira também compreende o lugar a partir do enfoque da Geografia Humanista, para ela a valorização do lugar:

Provém de sua concretude, embora seja passível de ser engendrado ou conduzido de um lado para o outro, é um objeto no qual se pode habitar e desenvolver sentimentos e emoções. Tal realidade concreta é atingida por meio de todos nossos sentidos, com todas as nossas experiências, tanto mediante a imaginação quanto simbolicamente (OLIVEIRA, 2014, p. 12).

O lugar enfocado no subjetivo e na relação da compreensão dos sujeitos com o lugar vivido foi posteriormente incorporado ao campo da ciência, até porque não podemos nos esquecer de que o contexto científico marcado pela neutralidade científica e objetiva não dava a devida atenção à construção da subjetividade na ciência.

Cabe salientar que a Geografia Humanista vem crescendo nos últimos anos, inclusive com parte de pesquisadores marxistas que passaram a dialogar com tal corrente do pensamento geográfico, tendo em vista que a experiência vivida é cotidianamente atravessada pela lógica

do capital. Para Silva e Matos (2017, p. 109) a Geografia Humanista: “pesquisas [que] nessa perspectiva teórica auxiliam a responder questões relativas à qualidade de vida nas grandes cidades, especialmente nos espaços públicos, geralmente destinados à vivência e usufruto de pessoas e grupos sociais diferenciados”.

Consideramos que trazer a história do pensamento geográfico na tese foi importante por possibilitar compreender como a ciência geográfica se constitui desde a Antiguidade até atualidade, especialmente porque a forma como se dá a relação homem-natureza é distinta em cada período, sendo inicialmente considerada dicotômica. O campo do conhecimento da Geografia passou por transformações que estavam relacionadas aos períodos históricos e às formas tecidas entre a sociedade e a natureza. Na Geografia Clássica, a dicotomia entre o homem versus natureza repercutiu na própria fragmentação do pensamento, dificultando pensar na totalidade do espaço geográfico. Esta ideia foi ao encontro de um sistema de produção capitalista que dissocia o homem da natureza, bem como ao campo da ciência que consolida a divisão de áreas do conhecimento, como a divisão da Geografia Física e da Geografia Humana. Por um longo período histórico, houve a separação entre a Geografia Física e a Humana – fruto da própria forma como ocorria a compreensão da realidade. A compreensão do homem enquanto natureza é recente se considerarmos a história. E isso reverberou na ciência geográfica, trazendo consequências para a configuração do espaço geográfico.

3.1 A GEOGRAFIA NO BRASIL E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO

A constituição do campo da ciência geográfica no Brasil dá-se em consonância com a sua trajetória e fundamentos em escala mundial. Este subcapítulo se constituiu cartografar o processo de institucionalização da Geografia no país, e suas implicações, especialmente porque a pesquisa deu-se no âmbito formal, tornando-se necessário compreender as matrizes que fundamentam a criação da Geografia Escolar e na Educação Superior. Lembramos que o objetivo geral desta pesquisa é compreender como é possível, a partir de um processo de Ambientalização Curricular, transversalizar a Educação Ambiental Crítica no curso de Geografia – Licenciatura, e sua contribuição para a formação de professores. A pergunta que suleia a pesquisa é a seguinte: O que se mostra de Educação Ambiental na formação de professores de Geografia da FURG?

Para iniciar esse diálogo e compreender esse percurso de institucionalização, buscamos autores importantes que nos situam historicamente e destacam elementos basilares para elaborarmos essa compreensão da realidade. Martins (2014) mostra que a Geografia escolar se fez presente no Brasil desde o século XIX, mas a consolidação da Ciência Geográfica com caráter científico se deu a partir da década de 30, com a institucionalização da mesma no Ensino Superior. Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), a criação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e da Fundação de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), respectivamente, em 1934, foram fundamentais para a institucionalização formal do conhecimento geográfico e do ensino de Geografia, pois tiveram a grande influência de geógrafos franceses, dentre os quais se destacam: Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines, da USP, e François Ruellan, da Faculdade do Rio de Janeiro. Nas escolas, a Geografia chegou por intermédio de Geógrafos licenciados que se embasavam no saber científico apropriado nas universidades e incorporados nos livros didáticos que também seguiam os caminhos da Geografia Francesa.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) chamam a atenção para a obra de Delgado de Carvalho, geógrafo cujas obras e análises se encontram disponíveis no acervo digital da biblioteca virtual do IBGE até o presente momento. A referida obra apresenta grande riqueza de sistematização e classificação das regiões brasileiras em seus aspectos, principalmente físicos, do relevo, da vegetação, do clima; em segundo plano, os aspectos sociais, tais como a população e a economia das regiões. Carvalho definia o objeto da ciência geográfica como o estudo da Terra como hábitat do homem. Pontuschka, Paganelli e Cacete, ao refletirem sobre a contribuição deste geógrafo para a ciência geográfica, destacam que:

Delgado de Carvalho propôs que o território brasileiro fosse estudado por meio das regiões naturais, posição que promovia a naturalização das questões relativas à sociedade brasileira. Não poderia haver propostas diferentes diante do contexto de influências francesas exercidas sobre a intencionalidade brasileira, nas quais os aspectos físicos eram preponderantes (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 48).

Para Martins (2014), no período de 1930 e 1950, a ciência geográfica teve como enfoque os estudos regionais que contribuíram para as principais características físicas e sociais do território brasileiro, com base no arcabouço teórico da Geografia Francesa de La Blache, cujo construto teórico foi desenvolvido em relação ao conceito de Gênero de Vida e de Geografia Regional. A divisão Regional do Brasil Oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

teve como fio condutor teórico e metodológico a escola francesa, a qual contribuiu para se pensar na Geografia Regional do Brasil (PERIDES, 1994; FRANÇA, 2013).

De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), a metodologia alicerçada por La Bache consistia na observação e na descrição da paisagem com enfoque nos aspectos sociais, históricos e naturais para, posteriormente, estabelecer comparação entre as áreas estudadas e classificação de Gêneros de Vida em tipologias. Essa construção de estudo foi incorporada no Brasil pelas Universidades de São Paulo, Rio de Janeiro e, paulatinamente, expandindo-se para outras universidades. Dessa forma, contribuíram para a defesa de teses de doutoramento e de cátedra apresentadas à USP nas décadas de 40 e 50, em que predominava a análise do meio físico, sobrepondo a ele os dados humanos e as atividades econômicas. Cabe salientar também que a corrente Possibilista serviu como suporte teórico metodológico empregado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), órgão criado em 1937²⁰ e, posteriormente, utilizado para a classificação das regiões brasileiras.

Durante a década de 70, enquanto as universidades eram palco de debates que se acirravam em decorrência da busca de novos paradigmas teóricos no âmbito do conhecimento em Geografia, a escola pública de primeiro grau, hoje ensino fundamental, enfrentava um problema ocasionado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 5.692/71, que instituiu a criação da disciplina de Estudos Sociais para o primeiro grau, ocasionando a eliminação gradativa das disciplinas de História e Geografia da grade curricular. Essa lei foi instituída no Brasil durante o período da Ditadura Militar, com o intuito de tornar as disciplinas de Geografia e História inexpressivas no interior do currículo de Estudos Sociais e, ao mesmo tempo, fragmentar e enfraquecer a produção crítica dos respectivos campos do conhecimento que causava incômodo aos detentores do poder militar. Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), a lei instituída foi foco de intensa crítica por parte dos geógrafos brasileiros e de historiadores, como, por exemplo, pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e pela Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH) que se manifestaram contrários à criação dos Estudos Sociais e também contribuíram para a aproximação dos professores junto às universidades. Segundo elas, o debate acirrado e a pressão

20 Martins (2014) aponta a grande contribuição do IBGE para o desenvolvimento da geografia brasileira. A organização espacial brasileira, com base na divisão regional oficial do Brasil, corrobora para a sistematização das informações econômicas, políticas, sociais e espaciais acerca da diversidade territorial de uma país de dimensões continentais, sendo o IBGE um órgão de fundamental importância para o planejamento por parte do poder público em relação ao território, bem como tornar a público as informações sistematizadas pelo instituto e servir de fonte de pesquisa e acervo documental para a pesquisa e ensino acerca do espaço geográfico brasileiro.

das universidades e professores acabaram fazendo com que o MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior, criasse um grupo de trabalho de professores universitários para que fosse substituído Estudos Sociais por Geografia e História nas séries finais do antigo primeiro grau, com a extinção dos Estudos Sociais e ampliação da carga horária da Geografia e História.

Conforme Martins (2014), o movimento de renovação da Geografia iniciado na década de 1970 acabou repercutindo em propostas de reformulação curricular, provocando alterações no ensino de Geografia. O processo de problematizações perpassava o campo da ciência e dos diferentes níveis de ensino brasileiro. Os métodos tradicionais e teorias da Geografia os quais eram transmitidos de forma descritiva, com a memorização de conteúdos e informações, não dava conta das relações tramadas no contexto social e espacial da sociedade brasileira. Naquele momento histórico, a Geografia que estava chegando às escolas tinha um cunho pautado na Pedagogia Tradicional. Todavia, já havia sido iniciado no Brasil um movimento de leitura e interpretação do mundo, a partir do materialismo histórico e da dialética marxista que imprimia na Geografia uma perspectiva crítica. Esse movimento, dada a realidade vivida diante da Ditadura Militar, fez com que muitos geógrafos brasileiros sofressem perseguições políticas e muitos necessitaram buscar exílio político em outros países, como ocorreu com o geógrafo Milton Santos.

Almeida e Martins (2019) estabelecem relação entre a produção da Ciência Geográfica e o Ensino de Geografia no Brasil, a partir da década de 80 até o presente momento. Segundo as autoras, na década de 80, vivenciávamos a abertura política, com o ressurgimento de movimentos sociais, movimento estudantil, que repercutiam também na produção da Ciência Geográfica Crítica, a qual questionava a Geografia *oficial* conservadora e descritiva ainda presente nas universidades e nas escolas. Para Almeida e Martins:

Pouco se sabia sobre a história da disciplina, pouco, ou quase nada, dominavam os geógrafos da época o debate acerca da natureza epistemológica da disciplina. Verdadeiramente não possuíamos tradição nisso. É de se perguntar como uma disciplina pode se sustentar assim. Talvez sua parceria com práticas de Estado, responda em parte por isso, ou seja, toda teoria que a geografia necessitava, ela dispunha. Toda essa tradição possuía uma adjetivação comum: era considerada uma geografia descritiva. Foi essa geografia que animou por décadas o ensino de geografia (ALMEIDA; MARTINS, 2019, p. 8).

Dessa forma, entendemos que o campo do conhecimento da Geografia passou por transformações que estavam relacionadas aos períodos históricos e às formas tecidas entre a

sociedade e a natureza. Na Geografia Clássica, a dicotomia entre o homem versus a natureza repercutiu na própria fragmentação do pensamento geográfico, dificultando pensar na totalidade da relação entre o homem, a natureza e o espaço. Essa ideia corroborava com um sistema de produção capitalista que dissociava o homem da natureza, bem como ao campo da ciência que consolidava a divisão de áreas do conhecimento, como a divisão dicotômica entre a Geografia Física e a Geografia Humana. Essas questões de ruptura e desarticulação no campo do conhecimento geográfico se materializavam nas IES e na Geografia Escolar, fragilizando a Geografia, pois:

Aquilo que era inconsistente na formação do geógrafo ganhou traços de esquizofrenia, numa miríade de fragmentos temáticos, sem conexão entre si, que formam na atualidade quase todas as graduações de geografia na universidade. É essa a formação que tem o futuro professor. O que se produziu perde a geografia da realidade, descaracteriza epistemologicamente a disciplina e, por fim, desampara o ensino de geografia na definição dos conteúdos e no propósito de se ensinar geografia (ALMEIDA; MARTINS, 2019, p. 11).

Para Martins (2014) as transformações que ocorreram no Brasil, a partir da década de 80, com a democratização do Estado, contribuíram para mudanças importantes no ensino de Geografia, de forma geral, ao longo da década de 90. Destacamos a promulgação da LDB, Lei nº. 9.394/96, responsável por promover modificações em todo o sistema educacional do país. Podemos afirmar que, com a implementação da Lei nº. 9.394/96, diversas iniciativas foram tomadas com o objetivo de estabelecer mudanças na Educação Básica e melhorar o ensino no país. Dentre as iniciativas, cabe citar a criação dos PCNs, visando à reorganização curricular de todas as áreas de ensino; e o Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD), visando à avaliação e qualificação da produção dos livros didáticos para as escolas e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)²¹.

O curso de Geografia – Licenciatura da FURG também acompanhou esse processo de modificações e, a partir de 1995, iniciou-se uma nova reformulação curricular dos cursos, levando em consideração a discussão da nova LDB (BRASIL, 2014). Uma das finalidades da Lei nº. 9.394/96, na Educação Superior, Capítulo IV- Art. 43, VIII, é a seguinte:

²¹ O ENEM tem por objetivo avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>.

Atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996).

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) argumentam sobre a importância de se incluir nos currículos dos cursos de Geografia – Licenciatura a questão referente à pesquisa na formação dos professores, destacando a reflexão, a crítica e a construção do conhecimento e das metodologias de ensino. As referidas autoras apontam que um dos grandes desafios dos cursos de licenciatura em Geografia se refere à questão necessária de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais, ou seja, discussão das metodologias de ensino. A pesquisa é um caminho que pode ser, ao mesmo tempo, um instrumento e um conteúdo de ensino, possibilitando a criação de novas propostas de metodologias de ensino.

Moreira (2007) também contribui com a discussão do ensino em Geografia na atualidade. Ressalta que a Geografia é uma forma de leitura do mundo. Destaca, também, que o ensino de Geografia apresentado na educação escolar é um processo no qual professores e alunos estabelecem relações entre si acerca das ideias que têm sobre o mundo vivido. Nessa leitura do mundo, Moreira alerta para a confusão que pode ser feita:

Raramente nos damos conta de que em cada canto trabalhamos com as coisas reais a partir das suas ideias. Isto é, com a representação que temos do real. Por isso que tomamos a ideia pela realidade, a ideia da coisa pela coisa, confundindo a leitura com as próprias coisas (MOREIRA, 2007, p. 105).

Moreira (2007) aponta que podemos ter a ideia equivocada no ensino de Geografia, idealizando o real e substituindo pelo ideal ou dispensando o ideal pelo que é dito como real. Tanto num caso como no outro, podemos ter dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, pois ao cairmos no empiricismo, no que é mera informação sem o conhecimento, não estabelecemos análises com base no mundo das ideias. Ao focarmos nossa visão no mundo das ideias enquanto verdade absoluta, não analisamos a realidade e suas múltiplas perspectivas materializadas no espaço geográfico. Nesse sentido, é preciso estar atento aos recortes espaciais e temporais do espaço geográfico que são relevantes para se compreender as transformações ocorridas no espaço em suas diferentes escalas de análise. Moreira (2007) mostra a importância de se trabalhar no ensino de Geografia a articulação dos conceitos Geográficos para que se torne

mais compreensivo aos alunos e permita ao professor estabelecer a pesquisa do ensino com base numa Geografia que entenda o espaço em suas diferentes temporalidades e escalas geográficas. Assim como Moreira, Cavalcanti também compreende como importante para a formação de professores trabalhar as escalas geográficas que complexificam o espaço cotidiano. Assim para Cavalcanti (2006, p.32): “Deve-se levar em consideração, portanto o local, o lugar do aluno, mas visando propiciar a construção pelo aluno de um quadro de referências mais gerais que lhe permita fazer análises mais críticas desse lugar”. Ainda chama atenção que no processo de ensino-aprendizagem o professor e a escola devem estar envolvidos no debate de questões sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais vivenciadas pelos sujeitos escolares e serem responsáveis pela construção do exercício da cidadania crítica e participativa contribuindo para a abertura ao diálogo respeitando os saberes tecidos pela comunidade envolvida.

3.2 O DIÁLOGO ENTRE A GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Depois de tecermos a trajetória da Educação Ambiental e a história do pensamento geográfico, buscamos compreender como o diálogo entre a Educação Ambiental e a Geografia pode contribuir para a formação de professores. Para estabelecer tal relação, levamos em conta a constituição histórica dos campos do conhecimento, as correntes de pensamento geográfico e seus aportes teóricos.

Como vimos, a institucionalização da Geografia na universidade aconteceu no final do século XIX, na Alemanha, por meio da corrente do Determinismo Ambiental, num período em que o capitalismo passa da fase monopolista para a imperialista. Essa corrente afirmava que o meio ambiente determina as condições de vida dos homens. Posteriormente surge a Geografia Possibilista, a qual também dava importância às relações entre o homem e o meio natural, mas desconsidera o meio como elemento principal que condiciona o comportamento humano. Para Corrêa (2010), a Geografia Possibilista servia para revelar os interesses do expansionismo germânico, criticando o conceito de espaço vital; entretanto, o Possibilismo também servia aos interesses do Estado francês. Em resposta ao conceito de espaço vital, La Blache, precursor da Geografia na academia francesa, cria o conceito de Gênero de Vida. Tal conceito se constitui de acordo com a técnica produzida e impõe um ritmo de vida e de relação com o meio

geográfico. Tanto no Determinismo Ambiental como no Possibilismo, o homem está separado do meio. Essa visão dicotômica norteava também as demais ciências na época, implicava uma visão de matemática, de extensão geométrica da natureza da qual o homem é apartado, não compreendendo-se natureza.

Na década de 70, começaram a surgir os primeiros movimentos ambientalistas e ocorreu a emergência da Educação Ambiental que surgiu numa vertente Conservacionista visto que compreende a natureza como recurso a ser conservado. Layargues e Lima (2014), ao problematizarem as macrotendências política-pedagógicas da Educação Ambiental, afirmam que a Corrente Conservacionista se baseava na ciência ecológica, a qual focava suas preocupações na degradação de ambientes naturais. Cabe salientar que a Corrente Conservacionista se inseria no Brasil em plena Ditadura Militar e não questionava a ordem estabelecida. A questão ambiental era abordada numa perspectiva técnica, com a participação de cientistas naturais, em detrimento das ciências humanas e sociais.

Não se trata de comparar a Corrente Conservacionista com o Determinismo Ambiental e o Possibilismo, até porque são datadas em épocas distintas, mas buscamos mostrar que ambas correntes de pensamento eram utilizadas pelos interesses do capital. O Possibilismo e o Determinismo estavam a serviço do Estado; a Corrente Conservacionista também não é muito diferente, tendo em vista que a sua leitura ecológica e tecnicista dos problemas ambientais também serviu aos interesses políticos e econômicos do próprio Estado e dos agentes hegemônicos.

A Geografia Crítica, cujo vetor mais significativo é aquele calcado no materialismo histórico e na dialética marxista, consolidou-se no Brasil a partir da década de 70, apresentando uma crítica ao discurso implementado pela Geografia Clássica e pela Nova Geografia. Uma Geografia Crítica engajada com a transformação da sociedade, pois analisa e problematiza as desigualdades produzidas entre as classes sociais, bem como apregoa o desenvolvimento da cidadania, da justiça social, da luta pelo direito à moradia, à cidade, à cidadania, à participação efetiva de movimentos sociais, dentre outros.

Na década de 70, também emergiu a participação da Geografia Humanista e da Geografia da Percepção, com base na perspectiva fenomenológica que teve uma grande contribuição para a Geografia na compreensão acerca do estudo do lugar que foi incorporado posteriormente, tanto nas IES quanto nas escolas. Nas escolas, a preocupação com a compreensão do lugar foi alicerçada principalmente na Geografia Crítica, entretanto também se tem a participação da Geografia Humanista. Acreditamos que o uso de ambas correntes

contribui para uma perspectiva mais complexa de como se mostra o lugar. Nesse sentido, são interessantes as colocações da geógrafa Callai (2014), que enfatiza a importância de estudar o lugar para se compreender o mundo, ou seja, trazer o lugar vivido com escala de análise significativa para se entender a Geografia e suas relações com os espaços da cidade, do campo, das regiões, do país e do mundo do qual fazem parte e se relacionam.

Na década de 90, surge a Educação Ambiental Crítica que também se fundamenta no materialismo histórico e na dialética marxista. Estabelece uma crítica ao sistema capitalista que proporciona “a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do capital buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 33). Tanto a Geografia como a Educação Ambiental se preocupam com a transformação socioambiental e poderíamos entender que a Geografia se trama à Educação Ambiental na medida em que as mesmas dialogam com seus pressupostos teóricos e epistemológicos e se constituem enquanto o campo do conhecimento que é social. Em ambas, se discute a importância da formação de cidadãos críticos que dialoguem sobre a sua cidade e seu país, buscando criar nova horizontalidade para a forma de ser-e-estar-no-mundo, e potencializem uma educação emancipatória e libertadora, que torna-se transformadora.

Cabe salientar que, nelas, são discutidas as relações de produção capitalistas que perpassam a escala global e são materializadas no cotidiano vivido. O homem passa a ser reduzido ao consumo, sendo visto como objeto separado da natureza pelos meios de produção e pelo consumo que são mediados pelas relações de mercado. Quando essas variáveis globais incidem sobre o local, ocorrem as dificuldades de participação mais efetiva do cidadão. No entanto, o próprio Santos (2002, p. 7), ao discutir sobre o espaço do cidadão, considera que “a cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É talvez, neste sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista a manter”. Entende-se que essa cidadania se desenvolve por meio de uma educação crítica e transformadora que perpassa a Educação Ambiental. Conforme Torres, Ferrari e Maestralli:

[...] a formação de sujeitos escolares em uma perspectiva crítica e transformadora requer investimentos na elaboração e na efetivação de abordagens teórico-metodológicas que propiciem a construção de concepções de mundo que se contraponham às concepções de que o sujeito é neutro, de que a educação consiste em acúmulo e transmissão de informação, de que o conhecimento é transmitido do professor ao aluno numa visão de mão única, de que a ciência e seu ensino são

balizados por critérios positivistas, entre outras concepções fragmentadas de mundo (TORRES; FERRARI; MAESTRALLI, 2014, p. 15).

Em síntese, compreendemos com o estudo e elaboração desse capítulo da tese que a Geografia enquanto ciência antecede a Educação Ambiental e tais campos do conhecimento são modificados ao longo do tempo. A relação do homem com o meio vai sendo transformada com os processos históricos que caracterizam a sociedade e o modo de produção do espaço. Nesse contexto, as ciências sociais não estão neutras, mas são campos sociais e políticos que podem problematizar e desvendar as relações sociais. Nesse sentido, consideramos significativas as colocações de Freire (2016, p. 71), quando salienta que: “a desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da história, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia e da esperança.” É necessária a pesquisa da produção histórica da Educação Ambiental e da Geografia para uma melhor compreensão da importância desses campos de saber para compreensão da realidade posta no mundo vivido e experienciado. Afinal, a Educação Ambiental Crítica possibilita instrumentalizar a educação e a sociedade para ressignificar suas formas de ser e estar-no-mundo e desvendar os processos sociais e espaciais produzidos pela sociedade capitalista marcada pelo aprofundamento das desigualdades sociais e das injustiças.

Na sequência, o próximo capítulo da tese se refere à pesquisa com base no EQ de Nóbrega-Therrien; Silveira (2011) acerca da Ambientalização Curricular (AC) na Educação Superior, para tanto buscou-se destacar o período em que a mesma emergiu e o que os autores compreendem por AC. Tal feitoria foi realizada para que pudéssemos entender caminhos possíveis de ambientalizar o currículo no curso de Geografia-Licenciatura.

4 O ESTADO DA QUESTÃO: AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O presente capítulo da pesquisa foi construído a partir de um estudo realizado acerca da Ambientalização Curricular, com base na metodologia do EQ das autoras Nóbrega-Therrien e Silveira (2011). A escolha do EQ se deu pelo rigor da metodologia, que possibilita a investigação de diferentes fontes que elencam a produção científica, mostrando a importância e a contribuição das pesquisas existentes para a compreensão do tema/problema da pesquisa.

É importante destacar que já tínhamos realizado a leitura de pesquisas do tipo Estado da Arte e/ou Estado do Conhecimento, presentes em diversas teses. Entretanto, as primeiras leituras que realizamos sobre o EQ aconteceram no Grupo de Pesquisa CIPEA. O estudo teórico realizado e a socialização das experiências no grupo, sobre como trabalhar o EQ, despertou nosso interesse por esta metodologia. Temos a percepção de que o acolhimento dentro do CIPEA se tornou fundamental para que a pesquisadora em Educação Ambiental construísse novos conhecimentos com a partilha das leituras, dos estudos e debates, dando corpo e movimento à pesquisa. Warschauer, ao discutir a importância das rodas para a formação de professores, elucida a relevância que a partilha tem para o coletivo, ressaltando que:

[...] é a qualidade das trocas estabelecidas no processo partilhado que propicia o desenvolvimento criativo individual e grupal: o cuidado mútuo, a escuta sensível, o acolher e ser acolhido, a paixão de aprender e ensinar, de ensinar e aprender (WARSCHAUER, 2017, p. 364).

Segundo Nóbrega-Therrien e Silveira (2011), o EQ representa uma metodologia que corrobora no processo de investigação da pesquisa, na delimitação dos objetivos, bem como na problematização dos debates e das compreensões teórico-metodológico que são pertinentes para a construção do campo do conhecimento e do desenvolvimento da pesquisa. Para as referidas autoras, o pesquisador que se lança ao desafio de realizar o percurso com base no EQ poderá se respaldar na pesquisa exaustiva de levantamento de bases de dados científicos, mediante a busca de uma gama variada de periódicos que aprofunde a discussão teórica e metodológica da pesquisa. Nesse sentido, as autoras destacam que:

O pesquisador disposto a realizar o Estado da Questão de seu projeto de investigação, poderá exercer seu levantamento mediante vários meios possíveis de busca, dentre eles, destacamos os periódicos online nacionais e/ ou internacionais, encontrados em diferentes bases de dados, como Scielo, WilsonWeb, Thomson, Scopus, Ilumina etc. É possível, também, fazer levantamento de teses e dissertações nos endereços eletrônicos dos programas de pós-graduação de várias universidades do país. Outra opção válida é a busca em anais de eventos científicos e, ainda, em bibliografia pessoal/profissional. Alguns eventos também disponibilizam o download de trabalhos apresentados em endereços eletrônicos, sendo possível ter acesso a várias publicações organizadas (NÓBREGA-THERRIEN; SILVEIRA, 2011, p. 220).

Para Nóbrega-Therrien e Silveira (2011), o EQ pode conter a busca de palavras chaves, resumos, títulos de artigos, dissertações e teses, referentes ao tema investigado. Nesse processo de busca, cabe ao pesquisador organizar os dados levantados e deixar claro como foi realizada a pesquisa, exigindo estudo e capacidade de síntese em relação ao tema investigado. Isso demanda um diálogo profícuo entre a produção científica investigada e o pesquisador, na medida em que a busca de dados pesquisados é problematizada em relação à proposta de investigação a ser construída com a pesquisa. Aqui cabe frisar que, nesse caminho metodológico, a pesquisa está a todo o momento em movimento, sendo confrontada e questionada para que se possa ter uma melhor compreensão das articulações, dos limites e das possibilidades da pesquisa inventariada em relação ao tema estudado.

Os passos utilizados para a realização do EQ envolveram o pensar da pesquisadora na própria delimitação temporal dos periódicos científicos, nas palavras chaves mais propositivas, nos resumos apresentados e nas dificuldades e perspectivas que envolvem o aprender a pesquisar e a buscar de forma intuitiva os caminhos entendidos como possibilidades para a melhor compreensão do estudo da Ambientalização Curricular.

Diante de uma vasta produção existente, buscou-se delimitar a pesquisa, procedendo ao recorte temporal de um período de cerca de onze anos, para que se pudesse dar conta de uma leitura cuidadosa, atenta e com rigor de investigação. Assim, delimitou-se o marco temporal de investigação no período de 2008 a 2019, pois compreendemos que uma temporalidade maior poderia comprometer a qualidade da pesquisa. Outro ponto importante a ser destacado no EQ refere-se ao principal descritor. Para a realização da pesquisa, utilizamos, nas buscas das publicações, os seguintes descritores: Ambientalização Curricular, Educação Superior e Educação Ambiental. Na sequência, foi realizada a leitura atenta dos títulos dos trabalhos, das palavras chaves e dos resumos, a fim de constatar se os trabalhos coletados destacavam a Ambientalização Curricular ou elementos que contemplassem aspectos relacionados ao processo de Ambientalização Curricular. O processo de construção da pesquisa junto às bases

de dados foi permeado por incertezas, visto que frequentemente questionávamos sobre o que encontraríamos a respeito da Ambientalização Curricular, quais abordagens teóricas estariam presentes e se dialogavam entre si, além da contribuição para a pesquisa.

Para a pesquisa sobre Ambientalização Curricular, levamos em conta produções científicas, tais como trabalhos publicados e apresentados nos Grupo de Trabalho GT-22 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que disponibiliza pesquisas realizadas no campo da Educação Ambiental. A escolha por esses trabalhos se justifica especialmente porque a ANPED é uma entidade que congrega educadores, professores e estudantes de programas de pós-graduação do país, tendo o reconhecimento científico de suas produções em nível nacional e internacional. No site da ANPED, realizamos a pesquisa no acervo da biblioteca e usamos na busca o descritor Ambientalização Curricular e Grupo de Trabalho GT-22, que se refere à Educação Ambiental. Nessa pesquisa inicial, foram encontrados somente dois trabalhos, sendo que selecionamos apenas um de interesse para a pesquisa²². Consultamos a ficha anexa dos artigos que continha o resumo e as datas de publicação, também fizemos a leitura dos objetivos do artigo apresentados na introdução do corpo do texto.

Para continuar com o processo de elaboração do EQ, também selecionamos revistas de Educação Ambiental que pudessem conter artigos que discutissem o tema proposto. Nesse sentido, realizamos a pesquisa por meio da busca sobre Ambientalização Curricular na Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental (REMEA) e na Revista Ambiente & Educação Ambiental, ambas do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG. Também consideramos relevante a inclusão de trabalhos que foram publicados na Revista Poiésis, do Programa de Pós-Graduação em Educação – da Universidade do Sul de Santa Catarina (UniSul), que lançou Dossiê sobre Ambientalização Curricular, bem como na Revista Pedagógica do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Esses periódicos possuem artigos de autores que têm se destacado na pesquisa sobre Ambientalização Curricular nas IES brasileiras. A indicação da leitura dessas duas últimas revistas foi sugerida pelo CIPEA, mostrando mais uma vez a importância de

22 O que não foi selecionado era o trabalho cujo enfoque era discutir a incorporação da dimensão ambiental na formação de professores de Química, indo além da Química Verde. Segundo Vain (2008, p. 3-4) “[Está] presente no discurso ou slogan da Química Verde, quando a noção de prevenção de poluição significa, muitas vezes, apenas a promoção de alternativas menos perigosas de se realizar as mesmas coisas, principalmente aquelas de caráter tecnocientífico industriais”.

participar de grupo de pesquisa e estar aberto à escuta que envolve a troca de saberes e aprendizagens que contribuem para o processo de formação na pesquisa.

Outro critério que utilizamos foi a pesquisa de artigos disponibilizados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma biblioteca virtual que possibilita o acesso à pesquisa de produções nacionais e internacionais relevantes para as IES em diferentes campos do conhecimento. Nesse processo inicial de seleção dos artigos, dos quinze registros apresentados na CAPES, delimitamos a pesquisa para oito artigos. A partir da leitura do título, das palavras chaves e dos resumos, verificamos que quatro artigos dialogavam com a pesquisa proposta, especialmente porque abordavam o processo de Ambientalização Curricular nas IES, especificamente nos cursos de licenciatura.

Por fim, realizamos a busca no banco de dissertações e teses da CAPES. Para a consulta, os descritores incluídos foram Ambientalização Curricular e Educação Superior. Inserimos como filtros a Área do Conhecimento Educação e a Área de Concentração Educação Ambiental. Quando empregamos no descritor apenas a Ambientalização Curricular, o número de achados foi bem expressivo; depois de acrescentar a Educação Superior, conseguimos refinar mais a busca para dezoito trabalhos de Ambientalização Curricular na Educação Superior. Mesmo com essa delimitação na pesquisa, acabamos excluindo os trabalhos que eram especificamente voltados à Ambientalização Curricular nos cursos de bacharelado, pois o que interessava para a pesquisa eram os cursos de licenciatura. Nesse movimento, encontramos onze registros, sendo seis referentes a dissertações e cinco referentes a teses, dos quais selecionamos três dissertações e uma tese.²³

Acreditamos que a publicação de dissertação e tese em revistas científicas, bem como sua apresentação e publicação em eventos de educação importantes, tais como a ANPED e o Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental (EDEA)²⁴, reverberam no debate da Educação Ambiental e contribuem para o diálogo entre a Educação Ambiental e as IES e das escolas de educação básica, pois tais eventos contam com a participação de pesquisadores, educadores ambientais, docentes ligados às IES e à rede de educação básica. Por isso, acabamos utilizando artigos e teses de alguns autores, pois ao lermos os artigos compreendemos que, para a pesquisa

23 Não trabalhamos com quatro teses e três dissertações, pois o foco da Ambientalização Curricular e Educação Ambiental não era a Educação Superior.

24 Os trabalhos apresentados e publicados no EDEA podem fazer parte dos artigos publicados nas revistas do PPGEA, que são a REMEA e a Revista Educação & Ambiente, sendo submetidos à avaliação criteriosa das revistas.

ter um embasamento teórico mais consistente, teríamos que realizar a leitura das teses. Nesse sentido, acabamos acrescentando à pesquisa mais duas teses defendidas em 2020. Compreendemos que, se não tivéssemos realizado o EQ das leituras de artigos desses pesquisadores, não teríamos despertado interesse pela leitura de teses que foram defendidas posteriormente às publicações nas revistas.

O EQ ficou organizado em uma pasta digital, na qual selecionamos os artigos pertinentes para a nossa pesquisa pelos títulos, palavras chaves e resumos, considerando o conceito atribuído à revista. Para cada artigo foi criado um código representado pelas letras iniciais das revistas, seguido do conceito. Depois de realizadas essas etapas, fizemos o fichamento dos artigos que dialogavam com a pesquisa em desenvolvimento, com o objetivo de ter uma melhor compreensão do processo investigado. Com o intuito de organizar os dados pesquisados, apresentamos, no Quadro 1 a seguir, o total de produções encontradas e o número de trabalhos e artigos selecionados sobre Ambientalização Curricular na Educação Superior. Os demais quadros se referem às informações dos autores e suas produções de forma mais detalhada.

Quadro 1 – Ambientalização Curricular na Educação Superior.

Publicações	Número de Produções	Produções Selecionadas
Revistas encontradas no Periódico CAPES	15	4
REMEA	7	3
Ambiente & Educação	3	2
ANPED	2	1
Poésis	2	2
Pedagógica	1	1
Dissertações	12	3
Teses	6	3
Total	45	19

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Com base no EQ, realizamos um levantamento de trabalhos, de artigos em periódicos científicos, de dissertações e teses para buscarmos uma compreensão melhor da temática. No próximo subitem será mostrada a fundamentação teórica alicerçada com a Ambientalização Curricular investigada com a metodologia EQ.

4.1 APORTES TEÓRICOS DA AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste subcapítulo, apresentamos o aporte teórico sobre a Ambientalização Curricular abrangendo os seguintes aspectos: a criação da Rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior (Rede ACES) e suas características; as possibilidades e limites de se trabalhar com a Ambientalização Curricular; as propostas de Ambientalização Curricular; a Ambientalização Curricular na perspectiva da transversalidade e da interdisciplinaridade; a Ambientalização Curricular e as potencialidades de articulação entre as universidades e as escolas; a Ambientalização Curricular e a Educação Ambiental; a Ambientalização Curricular e a sua relação com a formação inicial e continuada. A seguir, temos o quadro referente aos autores, aos títulos das obras e das revistas:

Quadro 2 – Ambientalização Curricular na Educação Superior: Periódicos CAPES.

Revistas²⁵	Autores	Título
Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 3, p. 109-126, 2014.	GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Guerra Mara Lúcia.	Ambientalização Curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas.
Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p. 269-290, Jan/Abr 2012.	KITZMANN, Dione; ASMUS, Milton.	Ambientalização Sistêmica do Currículo ao socioambiente.
Revista Motriz, Rio Claro, v.18 n.3, p.557-570, 2012.	RODRIGUES, Cae.	A ambientalização dos currículos de Educação Física no ensino superior.
Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias. Vol.8, nº 2 p.552-570, 2009.	ZUIN, Vânia Gomes; FARIAS, Carmen R; FREITAS, Denise de.	A ambientalização curricular na formação inicial de professores de Química: considerações sobre uma experiência brasileira.
Total	4	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Dentre as produções encontradas referentes à Ambientalização Curricular, destacamos o artigo *Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas*, dos autores Guerra e Figueiredo (2014), para os quais a Educação Ambiental Crítica pode estar inserida de forma transversal nos currículos dos Cursos da Educação Superior. Para tanto, os projetos pedagógicos dos Cursos, os Planos de Ensino, as ementas das disciplinas deveriam

25 As revistas foram pesquisadas na Biblioteca Virtual da CAPES.

abarcam conceitos relacionados ao ambiente, além de trabalhar as questões pertinentes à sustentabilidade socioambiental.

Outro aspecto fundamental apresentado pelos autores se refere à criação, em 2002, da Rede ACES por pesquisadores que estabeleceram dez características para se entender um currículo como ambientalizado e que servem de modelo para a implementação de processos de Ambientalização Curricular na Educação Superior. São elas:

1. Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza;
2. Complexidade;
3. Ordem disciplinar (flexibilidade e permeabilidade);
4. Contextualização local e global;
5. Consideração do sujeito na construção do conhecimento;
6. Consideração aos aspectos cognitivos e afetivos das pessoas;
7. Coerência e reconstrução entre teoria e prática;
8. Orientação de cenários alternativos;
9. Adequação metodológica;
10. Espaços de reflexão e participação democrática (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014, p. 113).

Tais pressupostos da Rede ACES que caracterizam um currículo ambientalizado foram encontrados nos artigos, dissertações e tese pesquisadas e se constituem como elementos sudeadores para identificar a potencialidade da Ambientalização Curricular nas IES. A rede fez, ainda, um esforço de consolidar a Ambientalização Curricular como sendo:

[...] um *processo contínuo* de produção cultural, voltado à formação de profissionais comprometidos com a completa busca das *melhores relações possíveis* entre a sociedade e a natureza, atendendo aos *valores* da justiça, da solidariedade e da equidade, aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos e o *respeito* às diversidades (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014, p. 113 apud JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003, p. 21, grifos dos autores, tradução nossa).

Nesse contexto, somaram-se esforços em se criar uma rede com o intuito de fomentar objetivos que fossem discutidos com o coletivo de pesquisadores, cuja proposta mostra um esforço para implementar um processo de Ambientalização Curricular na Educação Superior. Guerra e Figueiredo (2014) pontuam que a Educação Ambiental pode ser efetivada de forma mais significativa na Educação Superior com a Ambientalização Curricular, bem como com o

desenvolvimento de uma formação inicial e continuada por meio de projetos de extensão com a participação das escolas e das universidades em prol de uma formação teórico-metodológica sobre as questões ambientais e de sustentabilidade. Guerra e Figueiredo destacam também que a Ambientalização Curricular não compreende só o currículo:

[...] mas a pesquisa, a extensão e a gestão ambiental do campus universitário, como um processo contínuo e dinâmico, que pode auxiliar na transição das instituições de ensino para tornarem-se autênticos espaços educadores sustentáveis (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014, p. 116).

Nesse mesmo sentido, os autores Kitzmann e Asmus (2012), cujo título da obra é *Ambientalização Sistêmica do Currículo ao Socioambiente*, ao pesquisarem acerca da Ambientalização Curricular, pactuam que não deve estar somente reduzida às grades curriculares das disciplinas dos cursos, mas deve incluir como pauta toda a organização da universidade, estabelecendo uma formação integral, em que a ambientalização da estrutura curricular esteja articulada à ambientalização de todo o Ensino Superior. Os referidos autores compreendem o currículo numa perspectiva sistêmica. Para Kitzmann e Asmus:

A integração da dimensão ambiental no currículo é uma demanda originada tanto pela crescente crise socioambiental que vivenciamos, quanto pela necessidade de desenvolver ações de educação ambiental (EA) como uma política pública de educação prevista na Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei 9.795/99). Deste contexto se origina a discussão sobre o como fazer Educação Ambiental, principalmente nos espaços formais do sistema educativo (escolas, universidades, espaços de capacitação profissional), que desenvolvem ações em currículos e práticas bem estruturadas e consolidadas e que devem sofrer um processo adaptativo para que a integração ambiental ocorra. É neste sentido que discutimos neste trabalho a ambientalização curricular, que definimos como um processo de inovação que realiza mudanças no currículo através de intervenções que visam integrar temas socioambientais aos seus conteúdos e práticas (KITZMANN; ASMUS, 2012, p. 270).

Os autores compreendem a Ambientalização Curricular numa perspectiva sistêmica, que integra o ambiente de forma complexa e multifacetada, demandando ações de caráter político, administrativo e curricular. Por isso, para que a Ambientalização Curricular se institucionalize, é necessária a efetivação de políticas públicas. Exemplificam, no cenário nacional, a importância da aprovação da PNEA (Lei nº 9.795/99), que legitima a implantação da Educação Ambiental nos espaços formais, não formais e informais na perspectiva da interdisciplinaridade, enfocando o ambiente em sua totalidade. Entretanto, quando as condições

de trabalho são precárias, com condições mínimas de infraestrutura, com educadores que não tenham sido preparados e capacitados para a construção de um currículo ambientalizado, os limites apresentados acabam dificultando a implementação do currículo, mesmo quando construído de forma ambientalizada, respaldado nas diretrizes e princípios da Educação Ambiental e da PNEA.

Rodrigues (2012) também aponta dificuldades de implementação da Ambientalização Curricular em seu artigo intitulado *A ambientalização dos currículos de Educação Física no ensino superior*. O autor enfatiza o que compreende por Ambientalização Curricular e alerta para a necessidade de estar atento para o fato de que os campos do conhecimento estão inseridos num contexto de disputas simbólicas que produzem diferentes significados aos debates socioambientais e à concepção de currículo. Segundo ele, não há uma neutralidade científica, o que implica concepções diferentes e antagônicas de currículo, existindo uma multiplicidade de possibilidades, já que esse é compreendido como um documento de identidade. Logo, é possível encontrar práticas de Educação Ambiental no ensino formal desde uma perspectiva conservacionista e naturalista até uma Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória. A ponderação realizada por Rodrigues (2012) dialoga com o que Sauvé (2005a) discute no capítulo intitulado *“Uma cartografia das Correntes da Educação Ambiental”*, e também Layrargues e Lima (2014), no artigo *“As macrotendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira”*, já citados anteriormente.

Esses aspectos formulados por Rodrigues (2012) merecem destaque, pois a Educação Superior deve estar alerta ao que é colocado como algo dado e imutável pelos meios de comunicação e pelos agentes detentores do capital, pois isso vem sendo naturalizado cotidianamente, produzindo uma Educação Ambiental conservacionista do *status quo*, tanto reproduzida pela sociedade como até mesmo pelas IES. Compreendemos que cabe à Educação Superior, conjuntamente com a Educação Básica, problematizar as questões ambientais contemporâneas no âmbito formal. E, para isso, é necessário construir currículos ambientalizados que considerem a realidade do lugar, levando em conta os sujeitos sociais e o lugar de pertencimento.

Outro ponto que nos chamou a atenção no artigo de Rodrigues (2012) refere-se ao saber ambiental constituído com a criação de espaços interdisciplinares capazes de estabelecerem a integração, no Ensino Superior, de um saber ambiental que dialoga entre diferentes campos do conhecimento. Nas palavras do autor:

Trata-se de um saber que apresenta interessantes desafios às investigações interdisciplinares e à integração aos currículos dos diferentes cursos, considerando que a integração do saber ambiental no ensino superior não se trata simplesmente da seleção de elementos culturais potencialmente “ambientalizadores” do currículo, mas de problematizações que envolvem todo o desenvolvimento do conhecimento, buscando a criação de espaços interdisciplinares que legitimem o saber ambiental nas universidades (RODRIGUES, 2012, p. 560).

Zuin, Farias e Freitas (2009) socializam no artigo que tem como título *A Ambientalização Curricular na formação inicial de professores de Química: considerações sobre uma experiência brasileira*, uma pesquisa cujo objetivo foi discutir acerca da Ambientalização Curricular do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e a forma como a questão ambiental é trabalhada no curso de Química. Para as autoras (2009, p. 553), “o movimento de ambientalização curricular da educação superior não se dissocia do processo mais amplo de institucionalização da educação ambiental (EA)”. Dessa forma, retratam a importância de uma política curricular e da construção da ambientalização para a Educação Superior. Além disso, ressaltam que, embora seja fundamental, a criação de uma normativa como a política curricular nacional se mostra insuficiente por si só, pois poderá a vir se concretizar quando se constitui de um processo participativo dos sujeitos educacionais, ou seja, os professores formadores, os alunos e a IES.

Com base nos princípios da Rede ACES, as pesquisadoras constataram, nas entrevistas realizadas com os discentes e com a análise do PPPC de Licenciatura de Química da UFSCAR, que a concepção de Educação Ambiental era conservacionista, limitando o curso de Química à gestão ambiental e aos experimentos científicos. Tal abordagem, segundo Zuin, Farias e Freitas (2009, p. 564), aproxima-se muito do “categorizado por Sauvé (2005a), para o qual o objetivo da inserção da dimensão ambiental no ensino, de Química em particular, seria basicamente para a adoção de comportamentos conservacionistas”.

As autoras destacam a necessidade de atenção aos demais processos da política curricular que interferem também no campo do conhecimento. Assim, para Zuin, Farias, Freitas (2009, p. 560), “o currículo está imerso em um conjunto vasto de políticas e práticas, as quais obtêm um sentido próprio nos contextos particulares”. As colocações das autoras mostram que os documentos elaborados referentes às diretrizes curriculares não devem ser um produto pronto, e sim amplamente debatidos, mostrando-se os limites e as possibilidades para a configuração da Ambientalização Curricular. Nesse sentido, as autoras Zuin, Farias e Freitas destacam que:

Na nossa perspectiva, a complexidade da problemática ambiental exigiria que se empreendesse esforços no campo da ambientalização curricular para além das demandas econômicas e produtivas e da correção dos fatores secundários do modelo de desenvolvimento vigente, ou seja, uma revisão das práticas correntes adotadas, majoritariamente no campo da Química e de formação de professores. Considerar a questão ambiental, enquanto uma problemática complexa, no processo de formação de profissionais de ensino da área de Química possibilita questionar a atual configuração do próprio projeto científico da modernidade que instituiu a ciência e a tecnologia como forças produtivas praticamente únicas, isola o natural e o social, e faz prevalecer uma linguagem de leis gerais e universais deixando, muitas vezes, à margem outras formas de linguagens e saberes (ZUIN; FARIAS; FREITAS, 2009, p. 567).

A problematização das autoras se dá em relação à configuração de práticas recorrentes adotadas para priorizar as demandas econômicas em detrimento da sustentabilidade ambiental. Para elas, isso deve ser repensado, pois quando se constroem currículos voltados a uma formação de professores na qual o ensino é tecnicista e reprodutor de um conhecimento pronto e voltado apenas para o mercado, compromete-se o desenvolvimento dos sujeitos com conhecimento crítico, capaz de despertar uma consciência que os emancipe e os torne sujeitos que se movimentam em prol de seus direitos e lutem por melhores condições de vida.

No quadro a seguir, apresentamos o EQ da Ambientalização Curricular realizado com os artigos da REMEA e da Revista Ambiente & Educação, com seus respectivos autores. Tal esquema visa possibilitar uma melhor visualização acerca dos artigos selecionados para compor o EQ da pesquisa; para tanto, informamos também os títulos das obras.

Quadro 3 – Ambientalização Curricular na Educação Superior: Revista REMEA e Ambiente & Educação.

Fontes Consultadas	Autores e ano das publicações	Título
REMEA	MOTA, Júnior César; KITZMANN, Dione Iara Silveira (2017).	Um Estado da Questão sobre a Ambientalização Curricular na Educação Superior Brasileira: práticas, desafios e potencialidades.
REMEA	GUERRA, Antônio Fernando Teixeira; ZEN, Caroline; SOUZA, Débora Ferreira; FIGUEIREDO, Maria Lúcia; CARLETTO, Denise Lemke; SILVA, Marcia Pereira da (2014).	A temática ambiental e a sustentabilidade nos cursos de graduação da Univali: caminhos para percurso para a ambientalização curricular.
Ambiente & Educação	MOTA, Júnior César; KITZMANN, Dione Iara Silveira (2018).	Princípios para a institucionalização da Ambientalização Curricular na Educação Superior: da Sensibilização à Economia Sócioambiental.
REMEA	SILVA, Amanda Nascimento; CARVALHO, Isabel Cristina de	Ambientalização Curricular: uma análise das disciplinas ambientalmente orientadas na Pontifícia Universidade

	Moura; WACHOLZ, Chalisa Beatriz (2016).	Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).
Ambiente & Educação	MODESTO, Mônica Andrade; ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira (2015).	Por uma (trans)formação ambiental: reflexões sobre a Ambientalização Curricular e interdisciplinaridade nos cursos de Pedagogia de Universidades Sergipanas.
Total de artigos	5	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O artigo intitulado *Um Estado da Questão sobre a Ambientalização Curricular na Educação Superior Brasileira: práticas, desafios e potencialidades*, dos autores Mota e Kitzmann (2017, p. 72), tem por objetivo “analisar o que tem sido produzido em relação à Ambientalização Curricular na Educação Superior, para que se possa ter uma visão de para onde se quer ir, e como/por que construir os próximos caminhos a serem trilhados.” Apontam, também, que existem limites concretos quando se pesquisa acerca de como vem sendo implementada a Ambientalização Curricular na Educação Superior, pois ainda persiste uma Educação Ambiental com enfoque conservacionista/preservacionista. A Educação Ambiental conservacionista é caracterizada por Sauvé (2005a) como uma Educação Ambiental preocupada com a conserva o dos recursos naturais, como se fosse uma forma eficaz de educar para o consumo, sem questionar e problematizar as rela es sociais desiguais constituidoras do ambiente. As coloca es de Mota e Kitzmann (2017), referentes às dificuldades para se construir a Ambientaliza o Curricular na Educa o Superior, mostra-nos que estamos distantes de alcançar uma Educa o Ambiental Crítica e Transformadora na Educa o Superior.

Segundo Mota e Kitzmann (2017), para que aconteçam mudanças significativas para a concretiza o da Ambientaliza o Curricular,   preciso que se discuta, na Educa o Superior, a própria estrutura pautada num sistema educacional fragmentado em disciplinas. Os autores também apontam para a importância de um currículo ambientalizado, o qual articule as diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, compreendemos que transversalizar a Educa o Ambiental no currículo do curso de Geografia – Licenciatura se torna pertinente para a reflexão crítica do conhecimento acerca das rela es sociais tramadas nos ambientes educativos. Conforme Mota e Kitzmann:

Importante evidenciar que ambientalizar um currículo não   uma tarefa fácil, pelo contrário, como visto até agora. A complexidade por trás do processo de ambientaliza o   pulsante e deixa transparecer em cada fase de seu planejamento.   uma a o que precisa ser vivenciada e construída no coletivo, que emerge dos sentidos e valores internalizados pelos envolvidos, “[...] e não somente como prerrogativa para

cumprir as normativas vigentes para a formação de professores” (VILELA, 2014, p. 129), por exemplo. Esse reconhecimento já se mostra como uma das potencialidades para que a AC aconteça (MOTA; KITZMANN, 2017, p. 85).

As colocações acima mostram que a Ambientalização Curricular não ocorre só com a normatização do currículo, demanda também a participação do coletivo para a efetivação da mesma. Cabe salientar que tais normativas são importantes para a construção de demandas institucionais que corroborem com as mudanças propostas em relação à Ambientalização Curricular. Outro aspecto a ser destacado pelos referidos autores refere-se aos projetos de extensão realizados na Educação Superior, os quais podem contribuir para a Ambientalização Curricular, tendo em vista que se pode integrar o ambiente por meio de um diálogo de saberes constituídos com os coletivos envolvidos. Essa ideia dos autores se aproxima daquilo que consideramos fundamental na formação de professores: o diálogo entre a formação inicial e a continuada mediado pela práxis. Sendo que compreendemos práxis no sentido freiriano. Rossato escreve sobre esse verbete no Dicionário Paulo Freire:

Pode ser compreendida como estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão, levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva à construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia. A práxis implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que num momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. É uma síntese entre teoria-palavra e ação (ROSSATO, 2018, p. 380).

Entendemos a Ambientalização Curricular como uma alternativa viável para problematizar a sustentabilidade ambiental e discutir possibilidades metodológicas para transversalizar a Educação Ambiental no currículo de Geografia de forma crítica, contribuindo para a formação de professores engajados com uma práxis transformadora.

Guerra, Zen, Souza, Figueiredo, Carletto e Silva (2014), no texto denominado *A temática ambiental e a sustentabilidade nos cursos de graduação da Univali: Caminhos para percurso para a ambientalização curricular*, apresentaram o resultado de uma pesquisa sobre o processo de Ambientalização Curricular realizado nos cursos de graduação da Univali. Segundo os autores (2014, p. 127), “nos Planos de Ensino das 1037 disciplinas dos 27 cursos

de graduação analisados, foi identificada em 51 disciplinas de 18 cursos a presença de mais de três indicadores de Ambientalização Curricular”. Os indicadores utilizados basearam-se na Rede ACES. Eles apontam que:

Os documentos analisados que tratam dos Planos de Ensino, projetos de pesquisa, das ações e das práticas pedagógicas informam a existência de uma preocupação da Universidade, enquanto instituição social e comunitária em realizar o processo de ambientalização e a inserção da sustentabilidade na comunidade universitária e no seu entorno. No entanto, quando se trata da organização curricular, depara-se com um hiato entre o que recomendam as Diretrizes Curriculares e exigências do MEC-INEP para avaliação e credenciamento dos cursos, no que diz respeito à integração da Educação Ambiental na grande maioria das disciplinas dos cursos da graduação “de modo transversal, contínuo e permanente”. Portanto, não é possível, por enquanto, se falar em ambientalização da universidade, enquanto um processo contínuo e dinâmico (GUERRA *et al.*, 2014, p. 129-130).

Os autores colocam proposições para superar os limites impostos à Ambientalização Curricular. Para tanto, mostram a importância da participação da instituição em políticas públicas que articulem a ambientalização do currículo com a pesquisa, a extensão, a gestão ambiental e com a própria administração institucional da universidade em foco.

Mota e Kitzmann (2018), no artigo intitulado *Princípios para a institucionalização da Ambientalização Curricular na Educação Superior: Da Sensibilização à Ecocidadania Socioambiental*, apresentam uma proposta teórico-metodológica para a Ambientalização Curricular desenvolvida e aplicada na pesquisa de doutorado no PPGEA. Dentre as propostas abordadas por eles, destacamos a ecocidadania como um dos princípios que constituem a Ambientalização Curricular. A ecocidadania está relacionada à importância da reflexão crítica da realidade vivida, potencializando atitudes de mudanças nas relações sociais pautadas no respeito mútuo, na participação e no fortalecimento da cidadania de forma mais plena e efetiva.

Silva, Carvalho e Wacholz (2016), no artigo intitulado *Ambientalização Curricular: uma análise das disciplinas ambientalmente orientadas na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)*, socializam o resultado de uma pesquisa que analisou sessenta e duas disciplinas de dezesseis cursos de graduação da PUCRS em 2016, mostrando se as mesmas são consideradas ambientalmente orientadas ou ambientalizadas. Conforme as autoras, para a Ambientalização Curricular ocorrer, é fundamental que a transversalidade da Educação Ambiental aconteça nos Cursos Superiores e não fique restrita a ser desenvolvida a uma única disciplina. Além disso, é preciso compreender a necessidade de um processo de envolvimento para discutir a ambientalização que se pretende construir nos currículos e que urge estar

articulada aos conteúdos e às práticas educativas. Essa questão problematizada pelas referidas autoras é bastante relevante, tendo em vista que transversalizar a Educação Ambiental na Educação Superior demanda um esforço conjunto, envolvendo a participação de gestores e de educadores formadores que podem contribuir para a Ambientalização Curricular e para a constituição de espaços educativos formativos que priorizem o debate da sustentabilidade ambiental.

Outro aspecto apontado por Silva, Carvalho e Wacholz (2016) diz respeito à relação da sustentabilidade ambiental com o Plano Nacional sobre Mudança do Clima, discutido nas universidades: “como efeito desta conquista de espaço no debate sobre sustentabilidade, foi promulgado, em 2008²⁶, o Plano Nacional sobre Mudança do Clima (PNMC) que as concebe instituições de ensino brasileiras como espaços educadores sustentáveis”, implicando a inserção da temática ambiental e da sustentabilidade nos currículos dos cursos da Educação Superior.

Modesto e Araújo (2015), no trabalho intitulado *Por uma (trans)formação ambiental: reflexões sobre a Ambientalização Curricular e interdisciplinaridade nos cursos de Pedagogia de Universidades Sergipanas*, partilham os resultados de uma pesquisa que teve o objetivo de refletir sobre os currículos dos cursos de Pedagogia, a partir da perspectiva da ambientalização e da interdisciplinaridade. Discutem que a Ambientalização Curricular precisa (2015, p. 46) “pensar a formação ambiental implica[ndo] pensar a transição desse paradigma para o da complexidade, que consiste em tratar o ser como capaz de pensar a realidade como um todo, se desvencilhando da forma fragmentada de pensar e fazer ciência”. Os pontos retratados pelas referidas autoras podem ser muito importantes, tendo em vista que o conhecimento científico de forma articulada está relacionado à constituição de um fio condutor entrelaçador de saberes, sem que se percam suas especificidades enquanto disciplinas que, com abordagens e perspectivas teóricas singulares, possam transformar a realidade vivida e desvendar o todo. No entanto, para que isso ocorra, é significativo pensar o ambiente em sua totalidade, por meio de uma Educação Ambiental Crítica.

Ainda para Modesto e Araújo (2015, p. 48), a Ambientalização Curricular deve buscar desvelar as concepções que estruturam os currículos, a partir da compreensão da educação ambiental, “tomando como ponto de partida o entendimento de que a educação é capaz de mediar interesses e conflitos desencadeados por e entre os atores sociais que agem sobre o

26 Cabe salientar que, embora no artigo esteja como 2008, a Lei nº 12.187, de 29 de dezembro de 2009 que institui a Política Nacional sobre Mudança do Clima (BRASIL, 2009).

meio”. Ao que se percebe, as referidas autoras evidenciam que a dimensão ambiental deve fazer parte dos currículos dos cursos de formação inicial das universidades, pois desconsiderar a questão ambiental é desconsiderar o tempo e o espaço em que tais saberes são produzidos nos diferentes campos do conhecimento. Para elas, pensar acerca da construção dos saberes produzidos pelos campos de conhecimento é refletir de forma crítica sobre como seus currículos são concebidos e que tipo de saberes elaboram acerca de seu tempo e de seu espaço, bem como que ambientes são reproduzidos ou como podem ser transformados.

No quadro a seguir, apresentamos o EQ da Ambientalização Curricular dos artigos da revista *Poiésis*, *Revista Pedagógica* e da ANPED. Tal esquema visa possibilitar uma melhor visualização acerca dos trabalhos e dos artigos selecionados; para tanto, constam os autores e os títulos das obras.

Quadro 4 – Ambientalização Curricular na Educação Superior: Revista Pedagógica, Revista *Poiésis* e ANPED.

Fontes consultadas	Autores e ano das publicações	Título
Revista Pedagógica	MOTA, Júnior César; KITZMANN, Dione Iara Silveira; COUSIN, Cláudia da Silva (2018).	A Educação Ambiental Estética e as relações de pertencimento no processo de ambientalização curricular.
Revista <i>Poiésis</i>	MOTA, Júnior César; KITZMANN, Dione Iara Silveira; CARTEA, Pablo Ángel Meira (2019).	Entrelaçamentos dos princípios da Ambientalização Curricular e da Pedagogia Social no processo formativo na Educação Superior.
Revista <i>Poiésis</i>	BEHREND, Danielle Monteiro; COUSIN, Cláudia da Silva; GALIAZZI, Maria do Carmo (2019).	Ambientalização das relações sociais entre escola e universidade: o Estado da Questão.
ANPED	ZUIN, Vânia Gomes; FREITAS, Denise (2008).	Considerações sobre a Ambientalização Curricular do Ensino Superior: o curso de Licenciatura em Química.
Total	4	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Destaca-se que a Ambientalização Curricular propõe a construção de conhecimentos pautados numa Educação Ambiental Crítica que seja fecunda de valores e atitudes que potencializem a sustentabilidade socioambiental. Neste contexto é fundamental que a Ambientalização Curricular se concretize com a participação efetiva dos sujeitos envolvidos. Mota, Kitzmann e Cousin (2018), no artigo intitulado *A Educação Ambiental Estética e as relações de pertencimento no processo de Ambientalização Curricular*, têm como objetivo discutir a Educação Ambiental Estética como possibilidade de fortalecimento das relações de

pertencimento nos processos de Ambientalização Curricular. Ainda segundo os referidos autores, a Ambientalização Curricular requer despertar um sentimento de pertencimento ao lugar (IES enquanto espaço formador), ao campo de atuação profissional e ao campo da Educação Ambiental, conforme proposto por Cousin (2010), ao discutir elementos basilares para pensar o processo de formação e constituição de educadores ambientais. De acordo com os autores, o envolvimento do sujeito para a efetivação da Ambientalização Curricular estará relacionado com o sentimento de pertencimento ao lugar:

No que se refere ao sentimento de pertença, este se mostra como uma importante ferramenta no processo de AC. O pertencimento ao lugar é uma condição *sine qua non* quando se refere à integração dos valores socioambientais, dos princípios da EA e dos valores sociais, éticos, estéticos, em um determinado ambiente. Para pensar na implantação de um processo tão complexo como o da AC é importante compreender que a ambientalização é um empreendimento conjunto, pois exige o compartilhamento de repertórios e requer engajamento coletivo no seu planejamento (MOTA; KITZMANN; COUSIN, 2018, p. 220).

As questões colocadas por Mota, Kitzmann e Cousin (2018) em relação à Ambientalização Curricular são pertinentes para a pesquisa, pois trazem para o debate o conceito geográfico do lugar e geram inquietações e questionamentos acerca da formação inicial e continuada que fazemos no curso de Geografia – Licenciatura da FURG. Além disso, suscitam indagações sobre como o campo do conhecimento pode se constituir como lugar profícuo em que o grupo se reconheça como pertencente ao espaço formativo, fomentando o diálogo, a participação, a troca de saberes, tornando mais complexa a forma de ler e interpretar o mundo. Consideramos importante compreender o papel dos espaços formativos que potencializam o compartilhamento de vivências, tanto na formação inicial ofertada pelo curso, quanto na continuada que se dá por intermédio da extensão. Ao socializar as aprendizagens tecidas nos processos de formação e/ou práxis pedagógica, é possível compreender e problematizar o currículo vivido e o formalizado, potencializando aprendizagens significativas para a construção do coletivo acerca da Ambientalização Curricular. Para que isso aconteça e se consolide no curso, acreditamos que demande um certo tempo, esforço coletivo, engajamento mútuo, diálogo, participação e construção de repertórios formativos compartilhados. Logo, consideramos que o sentimento de pertencimento ao lugar, compreendido como cotidiano vivido pelos sujeitos, pode despertar a constituição de autores protagonistas de suas relações sociais tecidas e materializadas no lugar. Os elos afetivos de pertencimento ao lugar, chamados por Tuan (1980) de Topofilia, podem ocorrer em ambientes de formação inicial e continuada

de professores, além de contribuir com os processos de Ambientalização Curricular, por permitir o diálogo de saberes, pois compreendemos que a Ambientalização Curricular, quando discutida entre o coletivo, pode colaborar para o desvelamento da imposição de um currículo desconexo da realidade vivida dos alunos e dos professores e fazer uma reflexão crítica de como se podem construir currículos contextualizados com os ambientes formativos educacionais produtores de uma educação emancipatória e transformadora, levando em conta o lugar vivido pelos educadores e educandos. Entendemos que, para que a Ambientalização Curricular ocorra, faz-se necessário tecer relações com o campo de conhecimento no qual os professores ou cursos de formação inicial e continuada atuam, a fim de que se tenha a percepção de como é compreendida a Educação Ambiental e de como pode ser construída com o coletivo formador a Ambientalização Curricular.

Outra questão a ser refletida concerne à necessidade de serem trabalhadas no currículo as relações multifacetadas e interligadas no/do ambiente. Assim, urge um esforço de pensar o currículo pela perspectiva de um ambiente totalizante e articulado aos pressupostos do campo do conhecimento da Educação Ambiental Crítica que emancipa o sujeito. Consideramos que a emancipação²⁷ e a autonomia²⁸ são duas categorias freireanas que se concretizam nas relações sociais transformadoras e emancipatórias do ser humano e, em parte, podem ocorrer quando os campos do conhecimento dialogam entre si. A Educação Ambiental pode ser emancipatória, mas por si só ela não dará conta de ser tramada ao contexto vivido dos sujeitos, bem como outros campos do conhecimento podem possibilitar a constituição de sujeitos críticos, mas se for uma ação pontual de professor(es) ou fragmentada a uma disciplina nos cursos de formação, teremos dificuldades para a constituição de um currículo ambientalizado.

No Dossiê temático referente à Ambientalização Curricular, os autores Mota, Kitzmann e Cartea (2019) publicaram um artigo intitulado *Entrelaçamentos dos princípios da Ambientalização Curricular e da Pedagogia Social no processo formativo na Educação Superior*. Os autores destacaram que as DCNEA (BRASIL, 2012) são pertinentes para constituir a relação entre a Ambientalização Curricular e a Pedagogia Social. Os referidos

27 A emancipação humana: aparece, na obra de Paulo Freire, como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. As diferentes formas de opressão e de dominação existentes em um mundo apartado por políticas neoliberais e excludentes não retiram o direito e o dever de homens e mulheres mudarem o mundo, através da rigorosidade da análise da sociedade, com vivências de necessidades materiais e subjetivas que contemplem a festa, a celebração e a alegria de viver (MOREIRA, 2018, p. 181).

28 Autonomia: É uma das categorias centrais na obra de Freire. Uma tarefa fundamental no ato de educar, ligada a outros princípios basilares da prática educativa, seria fundamentalmente a autonomia do direito pessoal na construção de uma sociedade democrática que a todos respeita e dignifica (MACHADO, 2016, p. 61).

autores construíram princípios metodológicos importantes para a caracterização da Ambientalização Curricular, dentre os quais: Sensibilização estético-ambiental, Complexidade bioecossistêmica, Globalização e Pertencimento ao lugar, Sustentabilidade, Justiça socioambiental, Mudanças do Clima, Pensamento crítico-reflexivo e Ética e Ecocidadania. Cabe salientar que a leitura do artigo nos conduziu à tese de Mota (2020) e a partir da mesma construímos o quadro esquemático que segue abaixo:

Quadro 5 – Princípios e Fundamentos de AC.

Princípios de Ambientalização Curricular	Fundamentos de AC
1-Sensibilização Estético-Ambiental	<p>A-Estimulação da (re)conexão dos seres humanos à natureza, do olhar atento à diversidade dos seres vivos, das diferentes culturas locais, da tradição oral, entre outras, potencializando a percepção sensível do meio ambiente e suas relações.</p> <p>B-Abordagem de uma Educação Ambiental conectada com os sentidos e os valores do ser humano, baseados em concepções individuais e coletivas, vivenciadas e construídas durante a história de vida de cada um.</p> <p>C-Fortalecimento da sensibilidade humana, visando uma (re)transformação de comportamentos e um (re)aprender a perceber os acontecimentos do cotidiano, proporcionando um saber-agir em prol à uma vida planetária de qualidade.</p> <p>D-Resgate da sensibilização sobre as questões ambientais e participação na defesa da qualidade do meio ambiente, potencializando os valores na busca do cuidado de si, do outro e do planeta.</p>
2-Complexidade Biossistêmica	<p>A-Compreensão de processos ecológicos vitais, influências políticas, sociais, econômicas, psicológicas, dentre outras, na relação entre sociedade, meio ambiente, natureza, cultura, ciência e tecnologia.</p> <p>B-Concepção sistêmica do meio ambiente, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanístico, democrático e sustentável.</p> <p>C-Diálogos sobre questões globais, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, considerando aspectos relacionados ao meio ambiente, tais como população, saúde, direitos humanos, degradação da flora e fauna.</p> <p>D-Abordagens pedagógicas que considerem a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, permitindo compreender a complexidade das inter-relações sociais.</p>
3-Globalização e Pertencimento ao lugar	<p>A-Compreensão do lugar para construir o sentimento de pertencimento, das suas condições naturais ou humanas e o que acontece no espaço onde se vive, para que se potencialize o sentido de cuidado, problematizando a globalização.</p> <p>B-Formação de cidadãos com consciência local e global, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações, fortalecendo os aspectos culturais do lugar e o pertencimento a ele.</p> <p>C-Compreensão de como os processos das relações sociais estão presentes em cada vivência, e como o local e o global estão articulados, se traduzindo em experiências pessoais e coletivas.</p> <p>D-Discussões em que os sujeitos compreendam a importância de um pertencimento dialético ao lugar, despertando o ato do cuidar, em prol a uma transformação socioambiental</p>
4-Sustentabilidade	<p>A-Realização de projetos de intervenção e ações de sustentabilidade na instituição e na comunidade, com foco na prevenção de riscos, na proteção e preservação do meio e da saúde humana, na construção de sociedades sustentáveis.</p> <p>B-Estímulo à participação democrática em busca da construção de uma sociedade sustentável, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, do respeito, da responsabilidade e da sustentabilidade.</p>

	<p>C-Problematização das causas das questões socioambientais, pautada nos princípios da precaução e da prevenção, tais como a superprodução, consumismo, egoísmo, e preconceitos, na busca de uma sociedade mais sustentável e menos desigual.</p> <p>D-Percepção da diversidade de saberes e valores da sustentabilidade, utilizando diferentes linguagens e recursos midiáticos para a informação e socialização de ações e experiências ambientais em rede</p>
5-Justiça Socioambiental	<p>A-Valorização da diversidade de saberes científicos e populares sobre o meio ambiente, contemplando o diálogo acerca da interação, do cuidado e da preservação da nossa casa-de-vida comum.</p> <p>B-Reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas e seus impactos, do conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida, visando à conquista da justiça socioambiental.</p> <p>C-Discussões acerca da natureza como fonte de vida, relacionando a dimensão ambiental aos direitos humanos, à justiça, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, e de gênero.</p> <p>D-Reconhecimento e respeito à pluralidade e à diversidade genética, de espécies, de ecossistemas, de religiões, de etnias, de identidades de gênero, orientação sexual e sexo biológico, de pensamentos e visões, de culturas, e à superação de todas as formas de discriminação</p>
6-Mudanças do Clima	<p>A-Estabelecimento das relações entre as Mudanças do clima e o atual modelo de produção, consumo e organização social, visando à prevenção de desastres ambientais e à proteção das comunidades.</p> <p>B-Problematização dos desafios ambientais causados pelas Mudanças do clima, a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, considerando a interferência do ambiente em uma vida de qualidade.</p> <p>C-Discussões que possam construir medidas para prever, evitar, minimizar ou solucionar as causas identificadas das Mudanças do clima com origem antrópica e suas consequências para o ambiente e a qualidade de vida dos seres vivos.</p> <p>D-Debates acerca dos efeitos que causam as Mudanças do clima, dos impactos causados por ela, sobre a vulnerabilidade e resiliência dos atingidos, e da promoção de ações para reverter a situação</p>
7-Pensamento Crítico-Reflexivo	<p>A-Reflexão crítica por meio de estudos filosóficos, científicos, econômicos, políticos e históricos, na ótica da sustentabilidade, valorizando a participação, a cooperação e a ética.</p> <p>B-Potencialização do pensamento crítico-reflexivo que estimulem o sentimento de responsabilidade de cada um em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade socioambiental.</p> <p>C-Articulação crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais.</p> <p>D-Estímulo a debates crítico-reflexivos acerca das realidades locais, para que práticas ambientais possam emergir dos sujeitos a fim de transformar o lugar em que vivem em prol à melhoria do meio ambiente</p>
8-Ética Ecocidadã	<p>A-Desenvolvimento de uma consciência ética ecocidadã sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitando seus ciclos vitais e impondo limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos.</p> <p>B-Fortalecimento da cidadania e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias de participação democrática e da interação entre culturas, como fundamentos ao futuro da humanidade.</p> <p>C-Potencialização dos valores éticos, sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à qualidade de vida e sua sustentabilidade.</p> <p>D-Incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania</p>

Fonte: Mota (2020).

Um dos princípios abordados por Mota, Kitzmann e Cartea (2019) é a Globalização e o Pertencimento ao lugar. Para reflexão do processo de globalização, os referidos autores se

respaldam em Santos (2011), que compreende a globalização enfocando três aspectos: primeiro como fábula, ou seja, como é construída, como nos apresentam e/ou nos fazem enxergar, centrada no indivíduo capaz de por si ser empreendedor, se autogerir na economia capitalista, uma ideia relacionada a um contexto marcado numa concepção imposta pelos meios de comunicação e pelos agentes detentores do capital; no segundo, a globalização se dá como perversidade a qual reproduz desigualdades sociais materializadas em diferentes escalas geográficas, que abarcam desde a global até a local; o terceiro representa as possibilidades de uma outra globalização, que vai se tecendo com a participação em espaços de horizontalidades e de resistências que são espaços coletivos de sujeitos populares e emancipados, os quais produzem cultura, valores e sentimento de pertencimento ao lugar vivido. Em relação ao lugar de pertencimento, os referidos autores comentam que:

Entre esses três mundos e o desejo de uma educação global não somente do bem estar humano, mas como de todas as formas de vida, a construção da noção de pertencimento humano exige um passo além, que permita inscrever a lógica da vida nas condições específicas do modo de organização da sociedade humana (SÁ, 2005). Para que este sentimento de pertença seja construído, a compreensão do que é um lugar passa a ser algo basilar. A partir do momento que um determinado ambiente passa a ser significativo e significado para o viver, este espaço, que antes poderia passar despercebido, agora é marcado por valores bioecossistêmicos (MOTA; KITZMANN; CARTEA, 2019, p. 25).

Ainda para os referidos autores, o lugar está atrelado a um conjunto de circunstancialidades socioambientais vinculado ao processo de globalização que tece materialidades espaciais produtoras de valores sociais, culturais impostos pela sociedade capitalista de consumo, bem como pode produzir ou fortificar uma cultura popular de resistência que emerge com as histórias de vida e de narrativas tramadas no lugar vivido. Em se tratando da Sustentabilidade e da Justiça socioambiental, os referidos autores salientam que a sustentabilidade deve ser enfocada com base nas relações sociais e do ser humano, na perspectiva da Pedagogia Social, que está engajada com o desenvolvimento de uma educação voltada à cidadania e à sustentabilidade. A Justiça socioambiental, por sua vez, deve emergir com base nos direitos humanos socioambientais, na participação coletiva de ideias plurais e no respeito ao outro.

Mota, Kitzmann e Cartea (2019) também destacam que a Educação Ambiental precisa ser trabalhada de forma crítica e transformadora. Nesse contexto, os autores chamam a atenção para Loureiro (2012) e suas contribuições para a construção de uma Educação Ambiental

emancipatória, pois a educação deve ser capaz de estimular mudanças individuais e coletivas em sua totalidade. Enfatizam também que os princípios da Ambientalização Curricular tramados aos pressupostos da Pedagogia Social são fundamentais para se repensar de forma integral e transversal os currículos articulados à Educação Ambiental nos cursos da Educação Superior. Cabe salientar a necessidade da busca mais efetiva de entidades educativas para discutir a Ambientalização Curricular desde sua definição, efetivação e avaliação, para que se possam estabelecer política e ações socioambientais possibilitadoras da reflexão crítica e emancipatória da Educação Ambiental em diálogo com outros campos do conhecimento.

Ainda no Dossiê referente à Ambientalização Curricular, as autoras Behrend, Cousin e Galiuzzi (2019) publicaram um artigo cujo título é *Ambientalização das relações sociais entre escola e universidade: O Estado da Questão*, com o objetivo de apresentar a metodologia do EQ para a compreensão do conceito de Ambientalização. As autoras compreendem a ambientalização como um processo de mudança de valores e atitudes que constituem as relações sociais que fazem parte da formação de professores. Por isso, apostam na (2019, p. 64) “ambientalização das relações sociais horizontalizadas no sentido de romper com a lógica individualista das instituições formadoras. A razão para isso é que a Educação Ambiental, como uma educação política, problematiza as relações sociais”.

Behrend, Cousin e Galiuzzi (2019, p. 66) compreendem a ambientalização como: “um processo a ser desenvolvido na formação de professores ancorada no tripé escola, universidade e práxis”. Apresentam como base a pedagogia Freireana, a qual busca a superação das contradições sociais e o comprometimento com a transformação social para que se possa construir uma outra relação de ambientalização social entre a escola de Educação Básica e a Universidade, propondo relações horizontais com base no diálogo e nas práticas colaborativas entre tais instituições educadoras.

Na ANPED, o trabalho de Zuin e Freitas (2008), denominado *Considerações sobre a Ambientalização Curricular do Ensino Superior: O curso de Licenciatura em Química*, discute o processo que se dá de forma complexa e abarca a formação de profissionais comprometidos com valores e princípios éticos universalmente legitimados. Conforme as autoras, a Ambientalização Curricular, além de se inserir nos espaços curriculares, também compreende as práticas e políticas de gestão, de pesquisa, de ensino e de extensão. Zuin e Freitas (2008, p. 6) ponderam que a Ambientalização Curricular “pode ser definida como um processo complexo de formação de profissionais que se comprometam continuamente com o estabelecimento das melhores relações possíveis entre sociedade e natureza”.

Zuin e Freitas (2008) também afirmam que a Ambientalização Curricular das IES apresenta um grande desafio – a forma de implementação efetiva, pois ainda é um processo muito recente e está diretamente relacionado às mudanças políticas, éticas e metodológicas das IES que sejam mais pertinentes às problemáticas ambientais. Existem dificuldades para se construir conhecimentos interdisciplinares voltados ao debate das questões da sustentabilidade ambiental, pois, conforme as referidas autoras, o processo de Ambientalização Curricular é complexo e demanda um cuidado que se deve ter em relação à incorporação e ao diálogo de saberes e práticas ambientais no IES.

No quadro a seguir, apresentamos o EQ da Ambientalização Curricular das teses e das dissertações com os títulos, acompanhadas dos autores e respectivos programas de pós-graduação.

Quadro 6 – Ambientalização Curricular na Educação Superior: Dissertações e Tese.

Programas de Pós-Graduação e orientadores	Autores e ano das publicações	Título das Dissertações e Tese
Dissertação. Programa de Pós-Graduação da Escola de Humanidades. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina de Moura Carvalho	SILVA, Amanda Nascimento (2015).	Ambientalização Curricular na Educação Superior: Um Estudo na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).
Dissertação. Programa de Pós-Graduação da Escola de Humanidades. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Orientadora: Profa. Dra. Mônica de La Fare	SCHMITT, Lilian Alves (2016).	Educação Ambiental e Currículo: Um olhar sobre a formação inicial de professores de Ciências e Biologia
Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA. Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Orientador: Prof. Dr. Luís Fernando Minasi	PODEWILS, Tamires Lopes (2014).	A Educação Ambiental na formação dos licenciados em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.
Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. Orientadora: Profa. Dra. Denise de Freitas	RODRIGUES, Cae (2013).	A Ambientalização Curricular da Educação Física nos contextos de pesquisa acadêmica e do Ensino Superior.

<p>Tese²⁹ Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Orientadora: Profa. Dra. Cláudia da Silva Cousin. Coorientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo Galiazzi</p>	<p>BEHREND, Danielle Monteiro (2020).</p>	<p>Ambientalização das relações sociais entre escola e universidade nos ECS: compreensões para a formação de professores a partir da Educação Ambiental.</p>
<p>Tese³⁰ Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Orientadora: Profa. Dra. Dione Iara Silveira Kitzmann</p>	<p>MOTA, Junior Cesar (2020).</p>	<p>Proposta Metodológica para Ambientalização Curricular – PMAC: Integrando a Educação Ambiental nos Currículos da Educação Superior.</p>
<p>Total</p>	<p>6</p>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A dissertação de Silva (2015), intitulada *Ambientalização Curricular na Educação Superior: Um Estudo na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)*, teve por objetivo discutir o processo de Ambientalização Curricular na PUCRS por meio da:

[...] internalização da preocupação ambiental no currículo de graduação. Neste sentido, foi realizado um levantamento de disciplinas ambientalmente orientadas nas 22 unidades acadêmicas e um acompanhamento de três dessas disciplinas nas Faculdades de Educação, de Ciências Econômicas e de Engenharia (SILVA, 2015, p. 85).

A pesquisadora realizou a investigação de disciplinas ambientalmente orientadas que são obrigatórias e abarcam as dimensões socioambientais nos Planos de Ensino de Educação Socioambiental, para o curso de Pedagogia; Gestão Ambiental I, para Ciências Biológicas; e Economia da Sustentabilidade, para o curso de Economia. Tais disciplinas pressupõem que possam incorporar as questões ambientais e colaborar com a formação de sujeitos críticos capazes de serem responsáveis pela produção de uma educação ambiental atrelada à sustentabilidade ambiental. Segundo Silva, a criação de disciplinas ambientalmente orientadas é uma estratégia adotada pela PUCRS para potencializar o processo de Ambientalização

29 Tese incluída na pesquisa AC, depois de lido o artigo de Ambientalização dos ECS da pesquisadora.

30 Tese incluída na pesquisa AC, depois de lidos os artigos de Ambientalização Curricular do pesquisador.

Curricular. A pesquisadora emprega o termo ambientalização a novos códigos de comportamentos cotidianos e relaciona à Educação Ambiental, ao cuidado com o ambiente.

Nesse ponto, a autora lista a realização de tarefas domésticas e o trato correto dado aos resíduos sólidos. Logo, percebe-se que a referida autora reduz a compreensão a uma Educação Ambiental conservacionista, embora seu viés seja a Educação Ambiental transformadora atrelada à sustentabilidade ambiental. Outro ponto que destacamos na dissertação de Silva refere-se à abordagem sobre a importância dos cursos de licenciatura:

Percebo que se possa avançar no trabalho com as questões socioambientais em cursos de licenciatura, pois a formação de futuros professores corresponde a um momento relevante para que estes aspectos possam ser incorporados nas salas de aula. Me parece que a graduação seja um período marcante em relação à sensibilização ambiental do profissional e que, dificilmente, se venha a incluir essa temática nos futuros ambientes de trabalho, se ela não for um princípio para o indivíduo (SILVA, 2015, p. 87).

Ainda de acordo com Silva (2015), para que o processo de Ambientalização Curricular seja efetivo, é preciso que os alunos tenham um espaço de diálogo para participarem da escolha de conteúdos e metodologias utilizadas. Os alunos deveriam ser protagonistas também do processo educativo, pois, para Silva (2015, p. 86), “o envolvimento discente me parece ser um dos caminhos que possibilita avançar nas discussões acerca do currículo universitário e pode contribuir para o aumento do interesse dos alunos pelas disciplinas observadas”.

Na dissertação de Schmitt (2016), que recebeu o título de *Educação Ambiental e Currículo: Um olhar sobre a formação inicial de professores de Ciências e Biologia*, a pesquisadora empreende um estudo sobre a Educação Ambiental e o currículo no curso de Ciência e Biologia da PUCRS, tendo como objetivo analisar os currículos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e a formação inicial de professores de Ciências e Biologia. A autora mostra a teoria crítica dos currículos e a diferencia da Ambientalização Curricular, comentando a sua escolha pela teoria crítica do currículo:

Por uma questão de delimitação teórico-metodológica, não considero este um trabalho de ambientalização curricular pois seu intuito não se propõe a acompanhar um processo de inserção da temática ambiental, segundo indicadores de ambientalização, evidenciando o “estágio” em que se encontra o curso analisado. Embora se utilize também das contribuições geradas a partir dos estudos envolvendo o conceito de ambientalização curricular, este trabalho prioriza uma abordagem sobre a Educação Ambiental na formação inicial de professores à luz das Teorias Críticas do Currículo – teorias que, no campo da educação, se interrogam sobre o conhecimento considerado

válido e legítimo pelas instituições de ensino. A opção por essa leitura, que faz interface com uma discussão antiga dentro da área da educação (O que é e como se constitui o currículo?), é uma tentativa de contribuir com os debates teóricos no campo da Educação Ambiental, todavia não rompe com os elementos apontados pelos estudos sobre ambientalização do currículo (SCHMITT, 2016, p. 39).

Para ela, a Ambientalização Curricular apresenta fragilidades conceituais, pois não deixa claro o que é currículo e o que pretende o currículo das instituições de ensino. Nas palavras da Schmitt (2016, p. 45), “o curricular aí parece estar descolado das discussões que questionam o conhecimento produzido e incorporado ao currículo de formação dos professores”. O curso de Ciência e Biologia da PUCRS, segundo Schmitt (2016), apresenta limites com concepções conservacionistas em relação à Educação Ambiental, dado o caráter tecnicista que, para Schmitt (2016, p. 98), “parece distante das discussões voltadas à ideia de justiça ambiental e sustentabilidade”. Sinaliza ainda a dificuldade de trabalhar num contexto curricular em que disciplinas podem apresentar um caráter conservacionista que se aproxime mais de uma Educação Ambiental Pragmática. Em relação a essa concepção de Educação Ambiental, Layrargues e Lima afirmam que:

A macrotendência pragmática representa uma derivação evolutiva da macrotendência conservacionista, na medida em que é sua adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico e que têm em comum a omissão dos processos de desigualdade e injustiça social. Ambas são comportamentalistas e individualistas, mas a forma conservacionista é uma versão mais ingênua e enviesada de grupos mais ligados às ciências naturais que entendem a crise ambiental e a Educação Ambiental dessa maneira, ora porque não têm uma reflexão sociológica da questão ambiental ora porque entendem que politicamente é melhor não misturar ecologia e política, e nesse caso, nos referimos a atores ideologicamente interessados em evitar uma perspectiva de conflito na abordagem da questão (LAYARGUES; LIMA, 2014, p. 32).

Já Podewils (2014), em sua dissertação intitulada *A Educação Ambiental na formação dos licenciados em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG*, pesquisou de que forma a Educação Ambiental estava presente no curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, com o objetivo de compreender como as contradições do currículo do curso dificultavam a presença da Educação Ambiental. A autora chegou às seguintes conclusões:

Na constituição ideológica da proposta pedagógica do curso e a forma como seu currículo está sendo desenvolvido, conseguimos identificar o modo escasso como as concepções e práticas de Educação Ambiental perpassaram as disciplinas, programas e unidades de ensino, nas formações dos licenciados, enquanto indivíduos que se assumirão profissionais da educação. Reconhecemos nesse estudo que a formação do

Educador Ambiental não se materializa no plano do Currículo Institucional propriamente dito, mas em situações extracurriculares realizadas em atividades de extensão por iniciativa e interesse de cada acadêmico em processo de formação (PODEWILS, 2014, p. 109).

Essa autora ainda evidencia que há uma maior ênfase no Curso de Ciências Biológicas – Bacharelado em comparação ao Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura. Dessa forma, se apresenta uma matriz curricular em que as disciplinas da área biológica estão desarticuladas e desconexas das disciplinas do núcleo comum das licenciaturas. Tal aspecto causa empecilho para Podewils (2014, p. 6): “os saberes da biologia sirvam como aporte a compreensão de Educação Ambiental durante a formação desses professores.” A autora também mostra que a Educação Ambiental aparece na ementa da disciplina de Ecologia, mas não significa que seja trabalhada de forma transversal no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Pelo contrário, os alunos buscam participar de projetos de extensão voltados à articulação entre a Educação Ambiental e a formação de professores, sem que haja o envolvimento do curso nessas atividades. Assim, ela mostra a ausência da Educação Ambiental Crítica no Curso de licenciatura pesquisado.

A tese de Rodrigues (2013), por sua vez, intitulada *a Ambientalização Curricular da Educação Física nos contextos de pesquisa acadêmica e do Ensino Superior*, tem por objetivo compreender como se dá o processo de Ambientalização Curricular da Educação Física no Ensino Superior. Primeiramente, o autor contextualiza o currículo como um artefato social e culturalmente produzido, articulado à própria organização da sociedade e à construção de educação que emana do momento histórico na qual está inserida. Dessa forma, entende o currículo como um lugar de campo de disputas, em que os significados sobre o mundo concebidos pela sociedade são materializados no currículo. Para Rodrigues (2013, p. 64), “a noção de campo enfatiza a dimensão cultural dos processos de produção da política curricular, edificada nas relações entre diferentes campos de forças”.

Rodrigues (2013) destaca as sinergias entre o acontecimento ambiental e a estrutura curricular do ensino superior o qual entende enquanto assunto que vem sendo foco de pesquisa acerca do processo de Ambientalização Curricular. Os acontecimentos ambientais emergem da manifestação de diferentes culturas, de novos conflitos sociais que legitimam novos símbolos e fenômenos sociais que têm a participação de questionar e transformar a sociedade, ao mesmo tempo em que são também modificados pela sociedade. Merece destaque a abordagem acerca

da relação da Educação Ambiental com outros campos do conhecimento, bem como as reflexões a respeito dessa relação para o currículo. Conforme o autor:

Por meio de saberes e poderes que produzem em seu interior, os sistemas de educação constituem maneiras políticas de manter ou de modificar a apropriação dos discursos. Dessa maneira, o saber ambiental se diferencia na medida em que se relaciona com o objeto e campo temático de cada ciência, o que significa que não constitui um novo campo de conhecimento ou uma nova disciplina do ensino superior, mas um saber que compreende abordagens epistemológicas e metodológicas que permitam abordar suas problemáticas diferenciadas ligadas a distintas formas de conhecimento. Nesse sentido, trata-se de um saber que apresenta desafios às investigações interdisciplinares e à integração aos currículos dos diferentes cursos, considerando que a integração do saber ambiental no ensino superior não se trata simplesmente da seleção de elementos culturais potencialmente ambientalizados do currículo, mas de problematizações que envolvem o desenvolvimento do conhecimento, buscando a criação de espaços interdisciplinares que legitimem o saber ambiental nas universidades (RODRIGUES, 2013, p. 108).

Entendemos como relevantes as colocações do referido autor em relação à criação de espaços interdisciplinares que corroborem para o saber ambiental na educação superior. Para Calloni, a interdisciplinaridade:

Não se trata de se eliminar as disciplinas, mas de buscar um sentido inédito de conhecimento que, ao mesmo tempo que incorpore as diferentes orientações disciplinares de cada uma, e, concomitantemente encoraje o ser humano a novas descobertas em um diálogo fecundo com os diferentes saberes (CALLONI, 2002, p. 41-42).

Outra possibilidade apontada por Rodrigues (2013) é a articulação dentro e entre os campos dos conhecimentos que poderia se dar com a transversalidade da Educação Ambiental. A respeito disso, Gallo afirma que a transversalidade:

É o atravessamento mútuo dos campos de saberes, que a partir de suas peculiaridades se interpenetram, se misturam, se mestiçam, sem, no entanto, perder sua característica própria, que só se amplia em meio a essa multiplicidade. Singularidade de saberes e multiplicidade de campos (GALLO, 2006, p. 30).

É importante salientar ainda que Rodrigues (2013) ressalta que a análise do processo de Ambientalização Curricular não fica restrita apenas às disciplinas curriculares da Educação Física do Ensino Superior, mas contempla também projetos de pesquisa, de extensão e das transformações espaciais tecidas pelas relações sociais ambientalizadas pelas instituições de ensino. O autor optou por focar nas disciplinas curriculares, tendo em vista que a pesquisa dele

compreende a ambientalização da Educação Física nas IES do Brasil. Segundo o autor (2013, p. 220), “optamos pela análise das grades curriculares das Universidades Federais do Brasil, compreendendo que representam os embates de força em âmbito nacional”. O autor reconhece os limites da análise, tendo em vista que a Ambientalização Curricular não fica reduzida às disciplinas escolares, mas engloba processos que envolvem a pesquisa, a extensão e a própria universidade.

Nas considerações da tese, Rodrigues (2013) afirma a importância da implementação da Ambientalização Curricular para a Educação Superior, destacando que se deve cada vez mais investigar as propostas de currículo do ensino superior com ênfase nas discussões ambientais contempladas pelas disciplinas dos cursos de graduação. O autor também destaca que a produção científica se mostra como significativo capital simbólico que constitui os fenômenos socioculturais e, portanto, também o ambiental. Assim, o capital simbólico constitui e faz parte dos saberes e dos conhecimentos produzidos que se relacionam a cada campo temático de cada ciência de forma específica, compondo perspectivas e abordagens diferenciadas em relação às questões ambientais e à produção do currículo.

A compreensão da relação entre a universidade e a escola está respaldada na tese de Behrend (2020, p. 17), cujo título é *Ambientalização das relações sociais entre escola e universidade nos estágios curriculares supervisionados: compreensões para a formação de professores a partir da Educação Ambiental*, com o objetivo de “compreender processos de Ambientalização das relações sociais dos Estágios Curriculares Supervisionados no contexto das escolas de Educação Básica”. A pesquisadora apresentou a importância do diálogo, da escuta e do reconhecimento nas relações constituídas nos ECS, mostrando a importância das escolas como coparceiras na formação docente. Dessa forma, são pertinentes as colocações da autora:

A análise das narrativas mostrou que há emergência em uma proposta dialógica e colaborativa entre a escola e a universidade, para tanto a universidade precisa reconhecer o potencial formador dos professores da escola, rompendo com as ações hierarquizadas e burocráticas (BEHREND, 2020, p. 151).

A tese da Behrend (2020) é relevante para nossa investigação, pois a autora percebe a escola não como lugar de pesquisa a ser usado pela universidade, mas como lugar fundamental para o processo de formação docente. As experiências acumuladas com o chão da escola são

alicerces para o fortalecimento da pesquisa, do ensino e da extensão nos cursos de licenciatura e na educação básica. Dessa forma, a autora salienta que:

Para que ocorram processos de Ambientalização do Estágios Curriculares Supervisionados é indispensável o reconhecimento da profissão docente, compreensão que requer fortalecer as relações entre a escola e a universidade, considerando suas especificidades, enquanto instituições formadoras de professores (BEHREND, 2020, p. 152).

A tese de Mota (2020), intitulada *Proposta Metodológica para Ambientalização Curricular – PMAC: Integrando a Educação Ambiental nos Currículos da Educação Superior*, apresenta a seguinte questão de pesquisa (Mota, 2020, p. 8): “Como ambientalizar os currículos da Educação Superior a partir da integração colaborativa, sistêmica, transversal e interdisciplinar da Educação Ambiental.” Para tanto, o autor elabora oito princípios que servem como PMAC: Sensibilização estético-ambiental; Complexidade bioecossistêmica; Globalização e Pertencimento ao lugar; Sustentabilidade; Justiça socioambiental; Mudanças do clima; Pensamento crítico-reflexivo e Ética ecocidadã. Tais princípios emergem dos referenciais da Educação Ambiental, como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASS, 1992), a PNEA (BRASIL, 1999), as DCNEA (BRASIL, 2012) e o PRONEA (BRASIL, 2018).

Além dos princípios criados, o autor se propõe a desenvolver a construção da proposta, contando com a participação colaborativa dos docentes e da instituição da Educação Superior em suas diferentes instâncias. Dentre as parcerias institucionais, o pesquisador destaca a pró-reitoria, envolvida no processo de formação docente e na organização curricular; o instituto do curso de graduação; o NDE; e a Coordenação de Curso no qual foi desenvolvida a pesquisa. Esse aspecto abordado pelo autor interessa à nossa pesquisa, tendo em vista que mostra os percursos basilares para a institucionalização da Ambientalização Curricular.

Outro aspecto proposto por Mota refere-se à participação docente da Educação Superior. Nesse aspecto, chamou atenção a abordagem acerca do percurso formativo:

Realização de formações continuadas tendo como base os princípios e fundamentos da Ambientalização Curricular. Nesses horizontes formativos sugere-se que, junto à teoria, os docentes tenham espaços para reelaborar os seus Planos de Ensino, tornando o processo formativo dialógico e participativo (MOTA, 2020, p. 95).

Outro ponto que consideramos importante a ser explorado é a participação dos docentes no processo formativo da Ambientalização Curricular, envolvendo o diálogo e a reflexão crítica acerca dos Planos de Ensino. O pesquisador ainda encaminha possibilidades sobre como trabalhar a interdisciplinaridade da Educação Ambiental na Educação Superior. Dentre as quais, citamos as “possibilidades de trabalho [entre as disciplinas] com determinado fundamento realizem contatos para efetivarem parceiros de ação oriundos de saídas de campo, projetos de iniciação científica, de extensão e ou de ensino” (Mota, 2020, p. 183). O autor ainda destaca que, para ocorrer a Ambientalização Curricular de forma sistêmica, colaborativa, transversal e interdisciplinar, é fundamental o apoio das instituições, como a própria universidade e demais possíveis parcerias institucionais, para que aconteçam “momentos de reflexões sobre a prática pedagógica e o redesenho dos currículos, a fim de que possam ser ambientalizados” (MOTA, 2020, p. 183).

Dentre os aspectos que podemos perceber presentes na leitura dos artigos, das dissertações e da tese, destacamos as possibilidades e os limites de construção de um currículo ambientalizado da Educação Superior. Entendemos que as correntes da Educação Ambiental, mesmo quando não discutidas em si nas disciplinas e nos cursos de graduação, influenciam nas construções de matrizes curriculares, pois as relações sociais tecidas no ambiente fazem parte da sociedade presente e das múltiplas facetas que interferem na produção do conhecimento e nos espaços formativos que acabam sendo encharcados por uma sociedade, por uma ciência e por currículo(s) que não são neutros. Cabe formar sujeitos políticos que venham a participar coletivamente da construção do currículo ambientalizado que contribuirá para qualificar a formação de professores, por isso compreendemos a articulação entre currículo e formação de professores como fundamentais para o processo de transversalidade da Educação Ambiental no curso de Geografia – Licenciatura da FURG.

A construção do EQ permitiu compreender no que consiste e o que se mostra de Ambientalização Curricular nas IES e sua importância para a formação de professores. A elaboração deste EQ é basilar para a compreensão do objeto investigado nesta pesquisa que busca compreender como foi possível, a partir de um processo de Ambientalização Curricular, transversalizar a Educação Ambiental Crítica no curso de Geografia – Licenciatura da FURG, bem como sua contribuição para a formação de professores.

O estudo do EQ sobre a Ambientalização Curricular se mostrou pertinente para a elaboração da tese, tanto para a compreensão do conceito, como para o entendimento das dificuldades postas em relação a sua implementação. Percebemos que a Ambientalização

Curricular abarca as questões referentes ao ambiente de forma integrada, incitando a pensar, a refletir e a construir um currículo com base na participação coletiva, ou seja, acreditamos que a construção de um currículo ambientalizado abarca o envolvimento de sujeitos protagonistas dos espaços formativos. Assim, entendemos que um currículo ambientalizado demanda tempo de pesquisa com o estudo de currículo, para que se pensem de forma coletiva as ações a serem concretizadas com o currículo que entendemos estar atrelado ao projeto de formação de professores que queremos produzir. Acreditamos que os espaços formativos, como os cursos de licenciatura e as escolas da educação básica, são lugares centrais quando articulados entre si, para vir a fortalecer o processo de Ambientalização Curricular. Isso, no entanto, demanda tempo, até mesmo porque a discussão de Ambientalização Curricular é recente e entendemos que está em processo de consolidação.

O próximo capítulo se refere à pesquisa com base no EQ de Nóbrega-Therrien; Silveira (2011) acerca da formação de professores de Geografia, em que foram destacados elementos importantes constituidores da formação inicial, dentre os quais: o processo de formação dos professores formadores dos cursos de licenciatura, a experiência docente como elemento importante da formação docente, os saberes docentes como significativos para a formação de professores e a importância de uma Geografia que contribuía com a formação de sujeitos críticos.

5 O ESTADO DA QUESTÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Este capítulo contém uma discussão teórica sobre a formação de professores de Geografia, a partir de um estudo do tipo EQ (NÓBREGA-THERRIEN; SILVEIRA, 2011). Com o EQ realizado, pretendemos entender como vem se desenhando a formação de professores no curso de Geografia – Licenciatura da FURG. Entendemos que tal empreitada de pesquisa nos instrumentaliza para compreendermos como é possível, a partir de um processo de Ambientalização Curricular, transversalizar a Educação Ambiental Crítica no curso de Geografia – Licenciatura, bem como sua contribuição para a formação de professores.

Nossa compreensão de currículo se aproxima de Tomaz Tadeu da Silva (2021) para o qual em diferentes concepções de currículo a questão a identidade está presente, o currículo se constitui de um documento de identidade que institui como o conhecimento deve ser construído, aprendido e ensinado. Para Silva (2021, p.151): “No currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.”

Já para Moreira (2002) o currículo abarca a questão da identidade que é multicultural e está sempre em construção. Comungamos com Moreira:

Proponho, então, que se responda às condições do mundo contemporâneo por meio de um multiculturalismo crítico. Nessa minha defesa, recorro a Boaventura de Sousa Santos (2000), em sua opção pelo que chama de conhecimento-emancipação, cuja trajetória dirige-se do colonialismo para a solidariedade obtida por meio do reconhecimento. Ou seja, conhecer, nesse sentido, é reconhecer e progredir no sentido de elevar o outro à condição de sujeito. Daí que todo conhecimento-emancipação tenha uma vocação multicultural (MOREIRA, 2002, p. 18).

Entendemos que tais concepções sobre o currículo são fundamentais ainda mais num cenário de retrocesso político em que o Brasil está vivendo, respeitar a identidade do outro, sua singularidade, a sua diferença e questionar a produção das desigualdades se torna necessário para a formação de professores. Tal formação dialoga com a Educação Ambiental Crítica:

A Educação Ambiental [que] promove a conscientização e esta se dá na relação entre o ‘eu’ e o ‘outro’, pela prática social reflexiva e fundamentada teoricamente. A ação conscientizadora é mútua, envolve capacidade crítica, diálogo, a assimilação de diferentes saberes, e a transformação ativa da realidade e das condições de vida (LOUREIRO, 2012, p. 34).

Ainda consideramos que, a partir do momento que compreendemos melhor sobre como os cursos de formação de professores discutem sua formação e seu currículo, tornar-se-á possível problematizar os caminhos para transversalizar a Educação Ambiental na Geografia. Para tal feitoria, o referencial teórico utilizado baseou-se no EQ das autoras Nóbrega-Therrien; Silveira (2011), tendo o marco temporal sido delimitado no período entre 2008 até 2019. Dentre os trabalhos consultados, destacamos os publicados na ANPED, no Grupo de Trabalho de Formação de Professores que corresponde ao GT8. Realizamos a escolha pela ANPED, pois é uma entidade reconhecida no campo da Educação que contém trabalhos de pesquisadores, professores e discentes da graduação e pós-graduação das IES, bem como de professores da educação básica que discutem processo de formação de professores. Na ANPED, encontramos trabalhos referentes à formação de professores, ao usar o descritor de busca formação de professores; no entanto, ao inserir o descritor Formação de Professores de Geografia, não encontramos nenhum trabalho. Percebemos a importância do estudo dos trabalhos da ANPED, pois mostra um panorama dos debates da Educação no qual a formação de professores realizada nos cursos de Geografia Licenciatura não está apartada.

Os periódicos que consultamos foram revistas que têm publicações ligadas à produção da educação, com ênfase na formação de professores de Geografia, dentre as quais: Revista Brasileira de Educação em Geografia; Revista de Geografia, Ensino e Pesquisa; e Revista Tamoios. Além dessas revistas, o EQ foi feito também na Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Geografia (ANPEGE), a qual tem por objetivos publicar trabalhos de temas geográficos ligados às pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Geografia das IES. Destacamos que as publicações de interesse para a pesquisa nessa revista foram referentes à formação de professores de Geografia. Salientamos que, quando utilizamos o descritor Educação Ambiental para investigar as produções referentes à relação entre Educação Ambiental e Geografia na formação de professores, percebemos que muitos trabalhos abordavam a temática gestão ambiental, como, por exemplo, referentes aos recursos hídricos e à resolução de problemas ambientais como a reciclagem. Segundo Sauvé (2005a), tais questões são enfocadas pelas Correntes Conservacionistas e Resolutiva da Educa o Ambiental. Encontramos alguns trabalhos nas Revistas Geografia, Ensino e Pesquisa e também na Revista Tamoios, os quais abordavam a Educa o Ambiental e a Geografia, compreendendo a cidadania e o pertencimento ao lugar na forma o de professores de Geografia.

Outra investiga o foi feita no acervo da Biblioteca Digital da CAPES, por meio da pesquisa Forma o de Professores de Geografia, com a redefini o para a educa o geográfica,

a Educação Superior e o currículo, tendo sido encontrados quarenta artigos. Tais produções englobavam a formação de professores no que tange a: Educação Básica; formação de professores desenvolvida no PIBID; metodologias de ensino aplicadas à Geografia Escolar, à Geografia e ao ensino na sala de aula; o lugar e seu debate na Geografia da Educação Básica; relação entre teoria e prática no ensino de Geografia; importância da pesquisa dos saberes na formação de professores das IES e da Educação Básica; e Políticas Públicas destinadas à formação de professores. Realizamos a leitura dos artigos com base nos títulos, nos resumos e nas palavras-chaves para fazer a seleção dos mesmos e escolhemos os que se propunham a discutir a importância da pesquisa dos saberes na formação de professores das IES e da Educação Básica, bem como as Políticas Públicas destinadas à formação de professores. Essa escolha se deve pela percepção que temos acerca da profissionalidade docente, a qual vai sendo tecida em lugares formativos, como os cursos de licenciatura e as escolas da educação básica. As políticas públicas podem fortalecer a formação de tais lugares formativos. Quando entendemos como se dá a formação docente, compreendida na articulação entre as licenciaturas e as escolas, podemos ter uma melhor compreensão acerca de nosso problema de pesquisa. Se não temos o estudo teórico de como a formação docente vem se desenhando, não consigo ter elementos significativos para investigar qual a Educação Ambiental e como se mostra no curso de Geografia – Licenciatura da FURG.

Para ter uma melhor noção de como vem sendo discutida a formação de professores de Geografia, nos debruçamos no EQ no Banco de dissertações e teses da CAPES. Para a consulta, os descritores empregados foram formação de professores de Geografia, IES e Educação Ambiental, a Grande Área do Conhecimento Geografia, com opções selecionadas de bibliotecas Centrais, tais como da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Como utilizamos mais de um descritor, apareceram trabalhos de pesquisa, ensino e extensão em Geografia das IES que eram voltados à Geografia Urbana, à Geografia Agrária, à Geomorfologia, à Climatologia, à Cartografia, dentre outros que contemplavam dissertações e teses vinculadas às pesquisas voltadas ao bacharelado ou à pesquisa sem vínculo com a educação. Logo, esses trabalhos não foram considerados importantes para o foco da pesquisa. Encontramos sessenta e dois registros de trabalhos voltados à formação de professores que continham pesquisas relacionadas a: IES-PIBID; PIBID e as escolas; metodologias de ensino aplicadas à Geografia na Educação Básica; questão ambiental nos cursos de Geografia das IES; formação inicial e continuada de Professores de Geografia; Educação à Distância na Geografia; relação entre

teoria e prática no ensino de Geografia; Políticas Públicas da Educação Brasileira; formação de professores de licenciatura nas IES; construção da docência nas licenciaturas e sua relação com a Educação Básica. Dentre os trabalhos, selecionamos os que abordaram as seguintes temáticas: formação inicial de Professores de Geografia nas IES; construção da docência nas licenciaturas e sua relação com a Educação Básica; e questão ambiental nos cursos de Geografia das IES. No quadro a seguir, apresentamos o levantamento de dados e as informações das obras selecionadas:

Quadro 7 – Formação de Professores de Geografia.

Publicações	Número de produções	Produções Selecionadas
CAPES	40	2
ANPED	32	4
Banco de Teses e Dissertações CAPES	62	7
Revista Brasileira de Educação em Geografia	55	3
Revista de Geografia Ensino e Pesquisa	20	2
Revista Tamoios de Geografia	28	2
Revista ANPEGE	12	2
Total	249	22

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

No quadro a seguir, apresentamos o EQ dos artigos pesquisados, com os autores, títulos e ano de publicação referente à formação de professores de Geografia. Apresentados os artigos, faremos uma síntese dos temas, objetivos, propostas e referencial teórico proposto pelos autores dos trabalhos. Tais artigos contribuem para a nossa pesquisa por se tratarem de professores formadores que trabalham nos cursos de licenciatura, bem como destacam a questão referente à trajetória docente desses profissionais. Outro ponto discutido se refere à importância dos saberes docentes incorporados com a experiência dos professores. Entendemos que tais aspectos podem contribuir para a compreensão sobre como os professores do curso de Geografia Licenciatura compreendem o tema da pesquisa A Geografia e a Educação Ambiental, bem como o problema de pesquisa que busca compreender o que se mostra de Educação Ambiental no curso de Geografia – Licenciatura da FURG.

Quadro 8 – Formação de Professores de Geografia: ANPED e Revistas Geosaberes e Perspectiva Centro de Ciências da Educação.

Fontes Consultadas	Autores e ano das publicações	Título
ANPED	ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; HOBOLD, Márcia de Souza (2008).	O professor formador e os saberes docentes.
ANPED	MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas (2009).	Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente.
ANPED	LONGAREZI, Andréa Maturano (2008).	Ações e atividades formativas: Um estudo sobre processos de formação continuada de professores.
ANPED	CUNHA, Maria Isabel (2009).	Trajetórias e lugares da formação do docente da Educação Superior: Do compromisso individual à responsabilidade Institucional.
Revista Geosaberes	LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib (2011).	Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de Geografia.
Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação	JUNIOR, Aloysio Marthins Araujo (2018).	A formação inicial de professores de Geografia: aspectos estruturais para a permanência e atuação na Escola Básica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Dentre os trabalhos selecionados na ANPED, o intitulado *O professor formador e os saberes docentes*, de Almeida e Hobold (2008), discute o papel do professor formador e os saberes docentes, tendo como problemática compreender como os professores se tornam formadores de professores e como se mostram os saberes docentes tecidos por esses profissionais da licenciatura do Ensino Superior. Para responder essas questões, as referidas autoras fizeram uma imersão, apresentando relatos de experiências de cerca de doze professores que trabalham com curso de licenciatura, destacando a trajetória que esses professores fizeram antes de chegar a lecionar na universidade. As autoras relatam que os entrevistados têm entre 10, 15 e 20 anos lecionando no curso de licenciatura e que, anteriormente, foram professores que trabalhavam na educação básica, sendo esses um dos motivos pelo qual foram contratados para serem professores na Educação Superior. Na pesquisa, as autoras retratam a importância da experiência incorporada nos saberes docentes e afirmam que a experiência na educação básica é fundamental ao professor formador de professores, pois o conhecimento construído demanda tempo e a socialização dessas vivências são significativas para as licenciaturas. A base teórica das referidas autoras é Tardif (2002), autor que trabalha a construção dos saberes docentes e a importância da experiência dos professores para a construção do conhecimento, da

partilha de saberes e do diálogo com seus pares. Percebo como pertinente para a nossa pesquisa expressar a relação da experiência e envolvimento dos professores com a formação inicial e continuada de professores, conforme defende Tardif:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas situações que permitem objetivar os saberes da experiência. Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido, o docente é não apenas um prático, mas também um transformador (TARDIF, 2002, p. 52).

Outro trabalho da ANPED, que também mostra a importância da experiência docente, encontrado foi *Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente*, das autoras Maciel, Isaias e Bolzan (2009), as quais discorrem acerca da formação de professores formadores de professores. A pergunta norteadora da pesquisa desenvolvida pelas autoras é como se formam os professores formadores de professores. As autoras chamam a atenção para as condições de trabalho dos professores que acabam interferindo na identidade docente. A desvalorização do profissional, com condições precárias de trabalho, baixa remuneração, sobrecarga de trabalho que dificulta a formação continuada, acaba reverberando na relação de pertencimento dos educadores ao campo de atuação profissional. O trabalho consistiu na narrativa de professores universitários formadores de professores da rede Básica de Ensino. Para Maciel, Isaias e Bolzan (2009, p. 7), os professores formadores constroem a sua *Professoralidade* “com base nas experiências significativas, agregando conhecimentos e enfrentando os desafios cotidianos com espírito aberto às oportunidades de aprendizado inerentes ao desenvolvimento profissional”. Nesse aspecto, as referidas autoras apontam a importância da experiência na formação docente, o que nos remete ao ponto destacado no artigo anterior. As autoras destacam que a experiência é importante, levando em conta a socialização desse conhecimento com seus pares. Nas palavras de Maciel, Isaias e Bolzan, é a partir da construção (2009, p. 13) “da ambiência docente [que emergi] um novo conhecimento pedagógico compartilhado”. As autoras apostam no devir da

formação de professores, reforçando a importância das experiências que foram ressignificadas quando compartilhadas nos ambientes acadêmicos.

No trabalho de Longarezi (2008), denominado *Ações e atividades formativas: Um estudo sobre processos de formação continuada de professores*, publicado na ANPED, a autora mostra a importância da pesquisa na formação de professores e aponta ser significativo o fato de o professor ir conhecendo sua profissão na prática, com as experiências vividas com o planejamento de aula, o qual envolve pesquisa e reflexão acerca de como está desenvolvendo suas atividades. Destaca que, para contribuir com esse processo, os cursos de formação continuada são fundamentais, pois possibilitam que se estabeleça a troca de experiências coletivas que venham a reverberar nas práticas docentes. Entretanto, a autora chama a atenção para quando a formação continuada oferecida por instituições, como por exemplo, as próprias universidades, desconsidera as experiências e necessidades comuns aos coletivos escolares e acaba fragilizando os cursos ou projetos de extensão voltados à formação continuada de professores.

A leitura do trabalho cujo título é *Trajetórias e lugares da formação do docente da Educação Superior: Do compromisso individual à responsabilidade Institucional* de Cunha (2009), com o objetivo de pesquisar o lugar da formação para a docência do professor universitário e as políticas que institucionalizam essas práticas, chamou a atenção, pois a autora pontua o debate de como se dá a formação de professores universitários e qual a contribuição da pedagogia universitária para essa formação. Para tanto, realizou uma pesquisa de documentos legais que retratam a formação do professor universitário no Brasil, bem como os currículos, as propostas de formação, dentre outros, além de entrevistas semiestruturadas com professores universitários, alunos da graduação e egressos de cursos de graduação na Região Sul do Brasil, especificamente no Rio Grande do Sul.

Cunha (2009) mostra que a pedagogia universitária é múltipla, embora os cursos de Pedagogia acabem ficando focados na educação infantil, ela compreende a importância de ser trabalhada com os professores universitários a formação docente. Nesse aspecto, a pesquisa realizada aponta uma lacuna, tendo em vista que o pesquisador universitário, muitas vezes, apresenta limites nas atividades ligadas à docência. Nas palavras de Cunha (2009, p. 10), “as avaliações realizadas pelos alunos e reafirmadas pelos coordenadores de cursos de graduação indicam que os mais prestigiosos pesquisadores não alcançam êxito como docentes”, daí ela mostra a importância da pedagogia universitária e da relação com os campos de conhecimento específicos para ser construído um saber que discuta a docência. Além desses aspectos

abordados, a autora compreende como fundamental tecer o debate teórico dos espaços de formação de professores e do lugar de formação de professores para a construção do que vem sendo posto nos cursos em que os professores universitários lecionam. Nesse contexto, a autora considera que nem todos os espaços de formação de professores dentro das universidades se transformam em lugares de formação de professores, fragilizando a construção da formação docente.

O artigo denominado *Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de Geografia*, de Lopes e Pontuschka (2011, p. 89), tem por objetivo: “contribuir para o reconhecimento e maior valorização social do trabalho docente e, particularmente, com a melhoria da formação do professor de Geografia no presente momento histórico.” Os autores mostram a importância da pesquisa educacional acerca dos saberes docentes que são construídos com a experiência dos professores nas escolas. O estudo corrobora para a compreensão de como os professores de Geografia produzem e transformam continuamente os saberes do trabalho escolar. A escola e a universidade não devem ficar atreladas a concepções segundo as quais a universidade produz a teoria e a escola reproduz e aplica a teoria. Pelo contrário, os saberes das experiências da docência devem servir de reflexão para se repensar o tripé entre a pesquisa, o ensino e a extensão produzidos nas universidades de forma que contemplem os sujeitos escolares como protagonistas do processo de formação de professores. Sendo assim, os cursos de extensão e de pesquisa, referentes ao ensino nas licenciaturas, devem ser construídos junto com os sujeitos escolares. Nas palavras de Lopes e Pontuschka:

A relação tradicional entre a universidade – lugar da produção da teoria e do conhecimento – e a escola básica – lugar de reprodução e/ou aplicação de teorias e conhecimentos – é fortemente criticada e se busca, nesta perspectiva, uma aproximação colaborativa entre as duas instituições. No sentido de captar a especificidade do saber profissional dos professores (LOPES; PONTUSCHKA, 2011, p. 90).

Lopes e Pontuschka (2011) apontam na análise do trabalho que se deve buscar superar um currículo de formação meramente acadêmica e construir as bases curriculares levando em conta os saberes profissionais. Nesse sentido, entendemos que os autores trazem para o debate a formação de professores como elemento basilar para a construção do currículo dos cursos de licenciatura, pois se faz necessário debater os saberes do profissional docente, a construção de seus planejamentos de aula, a interação dialógica com os alunos e as realidades cotidianas vividas na atividade do trabalho do professor.

Cabe salientar que os estágios supervisionados, os projetos de extensão e as pesquisas referentes ao ensino são elementos constituidores importantes para a construção de lugares formadores de identidade docente e de debates acerca de como são tecidos os currículos e os espaços de formação de professores. Nesse sentido, nas considerações finais, os autores apontam em seu artigo que:

É preciso promover uma gradativa aproximação entre os cursos de formação de professores e as unidades escolares – mais particularmente com aquelas em que os estágios supervisionados são realizados – e, conseqüentemente, entre as reflexões sistematizadas no âmbito da universidade e as reflexões individuais e coletivas desenvolvidas pelos professores da Educação Básica. Isso está imbricado, desejavelmente, com o florescimento de uma cultura colaborativa e de diálogo mais simétrico entre essas duas instituições educacionais, representadas, de um lado, pelos pesquisadores e formadores de professores e, do outro, pelos professores que atuam nestas escolas (LOPES; PONTUSCHKA, 2011, p. 100).

Nesse sentido, concordamos com os autores, pois compreendemos como relevante a construção da relação entre as escolas e as universidades para qualificar a formação de professores e reverberar na construção de um currículo pautado no diálogo e na socialização dos saberes da docência. Para Tardif (2002, p.36) “pode se definir o saber docente como plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” e dos conhecimentos produzidos com a experiência de ser professor. O artigo de Lopes e Pontuschka (2011) se aproxima da leitura do artigo de Behrend (2019) em relação à importância da parceria entre as escolas e as universidades, como, por exemplo, nos estágios supervisionados.

O artigo intitulado *A formação inicial de professores de Geografia: aspectos estruturais para a permanência e atuação na Escola Básica*, de Araújo Júnior (2018), tem como objetivo “interpretar como se dá a formação de professores e o ensino de Geografia no estado, particularmente na Universidade Federal de Santa Catarina” (ARAÚJO JÚNIOR, 2018, p. 1151). O autor aponta que a formação de professores de Geografia é influenciada pelas questões salariais, pois a desvalorização docente pode reverberar na prática docente. Para o autor, podem ser estabelecidos parâmetros gerais para a crise do ensino:

Essa análise compreende principalmente a crise estrutural, que se desdobra em: (a) político-ideológica (liberalismo) e (b) epistemológica (inclui a crise do positivismo e seu discurso, assim como a questão metodológica). Engloba ainda a crise operacional, dividida em: (i) curricular e (ii) didático-pedagógica. E, por fim, a crise funcional, que se refere à inadequação da formação de seus egressos ao mercado de trabalho e aos

problemas de identidade e legitimidade dos docentes de Geografia (ARAÚJO JÚNIOR, 2018, p. 1156).

Esses aspectos estão relacionados com a política de Estado voltada para a Educação que, segundo Araújo Junior (2018), sofreu grande impacto com uma política neoliberal que começou na década de 90, quando os investimentos na educação com relação à infraestrutura, aos equipamentos, às salas de vídeos e informática, à gratificação docente, ao estímulo à carreira docente não foram prioridade, ainda que devessem ser priorizados pelos governos em todos os níveis de ensino. Araújo Júnior (2018) destaca também como fundamental levar em conta que o professor é um pesquisador e não um reprodutor de conhecimentos. Segundo o autor, na escola da educação básica, o professor pesquisa suas aulas, planeja, problematiza questões a serem discutidas com os alunos levando em consideração a realidade vivida pelos mesmos. Destaca que é preciso levar a sério a educação no país, pois ela permite o desenvolvimento de uma cidadania mais plena. Nesse aspecto, o autor aponta a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015³¹, do Conselho Nacional de Educação que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores (DCN) para a Formação de Professores (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.³² Ainda nas palavras de Araújo Junior (2018, p. 1163), “para ensinar, e não apenas Geografia, é preciso professores que estejam comprometidos com a ciência geográfica e com a formação de jovens para a cidadania”. No entanto, para que isso aconteça de forma mais efetiva, é preciso que haja a implementação de condições mais dignas de trabalho, as quais incluem políticas públicas educacionais comprometidas com a qualidade do sistema de ensino em sua totalidade.

A seguir apresentamos o quadro 9 com as teses e dissertações referentes à formação de professores de Geografia, que corroboram para a compreensão da pesquisa, pois retratam o saber docente. Outro aspecto significativo diz respeito à relação estabelecida na formação

31 Atualmente se tem a nova Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as DCN e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

32 Quando o autor comenta a questão da pesquisa no ensino, achamos pertinente acrescentar que a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, Capítulo I disposições gerais, Art. 3º frisa a articulação entre ensino, pesquisa e extensão (p.4): V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

docente entre os cursos de licenciatura e as escolas, bem como a pesquisa referente à temática da questão ambiental nos cursos de Geografia.

Quadro 9 – Formação de Professores de Geografia: Dissertação e Teses.

Programas de Pós-Graduação e orientadores	Autores e ano das publicações	Título das Dissertações e Tese
Dissertação Programa de Pós-Graduação em Geografia Universidade Federal de Pelotas Orientadora: Liz Cristiane Dias	ROCKENBACH, Igor Armino (2018).	A formação inicial de professores de Geografia: diálogos com a produção científica atual, os saberes docentes e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.
Dissertação Programa de Pós-Graduação em Geografia Universidade Federal da Paraíba Orientador: Antonio Carlos Pinheiro	ALMEIDA, Cláudia Simone Lemos (2018).	A relação entre a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica: Impactos na formação de professores.
Dissertação Programa de Pós-Graduação em Geografia Universidade Estadual do Centro-Oeste Orientadora: Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes	RUTECKI, Lesete Kaveski (2018).	Formação inicial de professores nas Licenciaturas de Geografia: Estudo de caso em três Universidades Públicas do Paraná.
Tese Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana Universidade de São Paulo Orientadora: Nídia Nacib Pontuschka	LOPES, Claudivan Sanches (2010).	O professor de Geografia e os Saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade.
Tese Programa de Pós-Graduação em Geografia Universidade Federal de Santa Catarina Orientadora: Magaly Mendonça Co-orientadora: Leda Scheibe	MENDONÇA, Sandra (2013).	A Geografia e a formação de seus professores: O Processo Formativo dos Professores para a Educação Básica.
Tese Programa de Pós-Graduação em Geografia Universidade Federal do Rio Grande do Sul Orientadora: Dirce Maria Antunes Suertegaray	NECKEL, Alcindo (2014).	A Questão Ambiental nos cursos de Graduação em Geografia no Brasil e o Pensamento Geográfico sobre o conceito de Ambiente.
Tese Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia Instituto de Estudos Socioambientais Universidade Federal de Goiás Orientador: Vanilton Camilo de Souza	SANTOS, Robson Alves dos (2017).	O professor de Geografia e o conhecimento: diálogos na construção do conhecimento profissional.
Total	7	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Na dissertação de Rockenbach (2018), intitulada *A formação inicial de professores de Geografia: Diálogos com a produção científica atual, os saberes docentes e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*, o autor buscou analisar a teoria do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Shulman (2005) e estabelecer diálogos entre essa teoria e os saberes docentes, com o intuito de contribuir para a formação inicial de professores de Geografia. No trabalho do autor, é discutida a formação de professores, levando em consideração que os saberes docentes estão articulados aos saberes disciplinares, aos saberes pedagógico-didáticos e aos saberes da experiência que constituem um processo importante para a formação docente. Entretanto, ainda ocorre uma concepção reducionista do ofício de professor, como se somente a apropriação teórica fosse necessária para desenvolver a docência, desprezando-se os outros saberes da docência. Cabe salientar que o referido autor mostra que a formação de professores apresenta limites no que se refere aos saberes pedagógicos-didáticos relacionados principalmente à fragmentação entre a universidade e a escola, bem como vinculados à perspectiva pragmática de sistematização da ciência geográfica e à ênfase dada aos cursos de bacharelado em detrimento das licenciaturas.

Rockenbach (2018) enfatiza que, embora os saberes práticos sejam desenvolvidos com a própria experiência docente que se dá na prática quando terminada a formação inicial, faz-se necessária uma maior articulação entre a teoria e a prática já durante a formação inicial dos professores. Além disso, o autor compreende que a formação de professores deve abarcar o ambiente escolar em sua totalidade. É pertinente que os professores em formação inicial possam ter o conhecimento de elementos importantes que constituem as escolas, tais como a constituição do currículo e a gestão escolar, tratados pelo autor como os saberes do contexto. Destaca ainda que o saber do contexto faz parte da construção do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, em que o conteúdo deve estar em diálogo com a realidade vivida pelos alunos, mostrando ser um processo significativo para que o aluno se sinta motivado e participe do que está sendo discutido.

Almeida (2018), em sua dissertação denominada *A relação entre a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica: Impactos na formação de professores*, tem o objetivo de buscar compreender a relação entre a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica e seus impactos na formação de professores. A autora apresenta a história do pensamento geográfico para mostrar suas relações com a formação de professores. Segundo a autora, a Corrente da Geografia Crítica teve um papel relevante para a construção de um pensamento crítico e reflexivo que reverberou no ensino de Geografia, articulando os conteúdos trabalhados em sala de aula com a realidade

dos alunos. Entretanto, apesar dessa perspectiva crítica nas escolas, ainda há presença de ensino de Geografia em que o conhecimento já vem pronto e acabado, sem tecer relações com os saberes construídos entre os professores e os alunos. Cabe destacar que, para Almeida (2018, p. 67), a formação de professores deve ser pensada na relação entre a universidade e as escolas por intermédio de uma “interação entre professores universitários, professores da Educação Básica e discentes, pois, busca-se uma aproximação mais efetiva entre universidade e escola, duas instituições que apresentam grande relevância para formação docente”. Assim, ao se estabelecer a relação entre essas duas instituições de forma mais efetiva e comprometida, estaria se contribuindo para a formação de professores pautada no diálogo entre os sujeitos escolares para a construção de um conhecimento que prime a valorização do ser humano.

Outro trabalho que apresenta análise dos currículos, especificamente da licenciatura, é o de Rutecki (2018), cuja dissertação intitulada *Formação inicial de professores nas Licenciaturas de Geografia: Estudo de caso em três Universidades Públicas do Paraná* tem por objetivos entender como se dá a organização dos Currículos das IES, sobretudo no que tange à inclusão da Prática como Componente Curricular e como as mudanças na legislação que tratam das licenciaturas, por meio das DCN propostas na Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e a Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015, impactam na construção da identidade profissional do professor de Geografia. A autora também mostra que a formação inicial dos professores de Geografia deve buscar um maior diálogo com as escolas, principalmente no que se refere ao estágio supervisionado, possibilitando a reflexão sobre o ensino, a escola e as possibilidades de relação entre o estágio e a realidade vivida pelo aluno. Nesse contexto, ela afirma que a formação de professores é um processo inacabado, um devir de novos saberes construídos com a participação docente e com as reflexões acerca das teorias em consonância com a prática. Outro aspecto importante retratado se refere ao fato de que as conexões entre teoria e prática exigem a busca constante do professor pela pesquisa, sendo o professor um sujeito protagonista do conhecimento e não mero reprodutor do que é posto pela academia. A pesquisa não está dissociada do ensino, pelo contrário, faz-se necessária nos currículos de formação de professores.

Em se tratando das teses apresentadas, chamou a atenção a de Lopes (2010), publicada como artigo por Lopes e Pontuschka (2011). A tese de Lopes (2010), cujo título é *O professor de Geografia e os Saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*, retrata a formação de professores de Geografia, identificando saberes

docentes necessários para os professores que atuam na Educação Básica, destacando os seguintes aspectos: a importância de ser amplamente socializado o saber docente que foi construído com a experiência vivida pelos professores que são os sujeitos protagonistas; o desenvolvimento de uma comunidade profissional docente consciente de seu papel no ensino; a construção de saberes docentes com base no trabalho reflexivo do professor acerca de sua participação profissional; a relação do saber docente aos processos sociais e históricos que se modificam com o tempo. Nas palavras do autor (2010, p. 40), “a profissionalidade de qualquer grupo profissional está inextricavelmente, conectada aos desafios, possibilidades e limites impostos pelo desenvolvimento histórico e social”. Para Lopes (2010), esses pontos destacados são relevantes para se repensarem transformações significativas nos currículos das licenciaturas, tendo em vista que é preciso romper com um currículo de formação disciplinar ou acadêmica que desconsidere o desenvolvimento de saberes profissionais. Conforme Lopes (2010), faz-se necessário repensar uma formação inicial e continuada de professores em consonância com um currículo que favoreça o diálogo entre os cursos de licenciatura e as escolas. Assim, são pertinentes as colocações do referido autor:

É preciso promover uma gradativa aproximação entre os cursos de formação de professores e as unidades escolares - mais particularmente com aquelas em que os estágios supervisionados são realizados - e conseqüentemente, entre as reflexões sistematizadas no âmbito da universidade e as reflexões individuais e coletivas desenvolvidas pelos professores da Educação Básica (LOPES, 2010, p. 227).

Nesse contexto, Lopes (2010) enfatiza a problematização posta nos currículos com a separação de conhecimentos disciplinares dos conhecimentos pedagógicos. O autor afirma que se deve (2010, p. 84) “pensar o ensino de Geografia como um processo de educação geográfica”, no sentido de mostrar a inseparabilidade do conhecimento geográfico, do conhecimento pedagógico e do conhecimento da ação educativa. Para ele, o exercício profissional do professor de Geografia está pautado numa construção permanente de formação de professores que considere o compartilhar as experiências docentes.

A tese de Mendonça (2013), cujo título é *A Geografia e a formação de seus professores: O Processo Formativo dos Professores para a Educação Básica*, tem por objetivo geral analisar qual a concepção que o professor do Ensino Superior tem a respeito de sua função enquanto formador de professores para a Educação Básica, e quais as mediações estabelecidas pelos cursos de Licenciatura em Geografia para a formação do professor para a Educação Básica. A

autora tem como problema de pesquisa investigar se o curso de Geografia estabelece mediações relevantes para atender à formação dos professores para a Educação Básica. Dentre os objetivos específicos estão:

[...] identificar nos Planos de Desenvolvimento Institucional e nos Projetos Político Pedagógicos, o destaque para as licenciaturas; ii) identificar as atividades individuais e coletivas para promover a formação do professor para a Educação Básica; iii) avaliar os elementos constitutivos da formação nos Projetos Políticos Pedagógicos; iv) analisar as concepções do professor do Ensino Superior sobre seu trabalho como professor formador de professores para a Educação Básica; analisar o envolvimento dos professores universitários com a formação inicial e continuada e sua relação com aquele nível de ensino, em projetos de pesquisa e extensão (MENDONÇA, 2013, p. 7).

Na tese a autora enfoca o estudo da concepção do professor do Ensino Superior como formador de professores para a Educação Básica. Investiga as mediações estabelecidas pelos cursos de Licenciatura para promover uma formação voltada para as particularidades formativas do professor para a Educação Básica, bem como os Projetos Político Pedagógicos dos cursos de Geografia. Para ela, faz-se necessária uma profissionalidade docente universitária que reconheça tanto a importância do conteúdo específico do campo disciplinar como do campo pedagógico-didático, pois são inseparáveis. Quando os docentes universitários apontam que a docência se aprende fazendo, é como se desconsiderassem o movimento de diálogo para se refletir como se dá a formação inicial de professores. Para Mendonça (2013, p. 221), “é preciso aprofundar as discussões sobre a relação entre as bases epistemológicas dos currículos para a formação docente em Geografia e a contingência profissional do magistério”. Para tanto, se faz pertinente a construção de uma identidade docente, entendida como um lugar de ser e estar na profissão que pode ser tramada com uma maior articulação entre a universidade e as escolas. Nas palavras da autora:

É necessária uma aproximação entre os Cursos de Geografia e os professores da rede de ensino. Uma conversa, um seminário, projetos de pesquisa comuns, material didático, enfim há inúmeras possibilidades de trazer para dentro da formação inicial a reflexão conjunta sobre o papel do conhecimento geográfico na Licenciatura. Promovendo uma educação para seus alunos-professores, com os pés na realidade escolar, originando reflexões teóricas para um conhecimento significativo, na formação e na Escola (MENDONÇA, 2013, p. 244).

Também Mendonça (2013) nos mostra que os Projetos Políticos Pedagógicos não mudaram significativamente os cursos, não atribuindo uma identidade própria aos mesmos. A Prática como Componente Curricular, por sua vez, fica direcionada apenas às saídas de campo, não havendo uma preocupação de integrar as mesmas às atividades de formação continuada. Nesse contexto, defende a participação das licenciaturas em projetos e cursos de extensão ligados à formação continuada de professores, e também no envolvimento da pesquisa voltada ao Ensino em Geografia, promovendo a aproximação com a realidade escolar. Em nosso entendimento, a perspectiva defendida por Mendonça demanda que a formação de professores seja articulada a um currículo capaz de dialogar com o cotidiano.

Neckel (2014), em sua tese intitulada *A Questão Ambiental nos cursos de Graduação em Geografia no Brasil e o Pensamento Geográfico sobre o conceito de Ambiente*, tem por objetivo analisar como os cursos de Geografia Bacharelado e Licenciatura nas IES no Brasil trabalham a questão ambiental. Para tanto, o autor faz uma análise do currículo e das ementas dos cursos de Geografia, bem como das entrevistas com os professores das IES de Geografia. Destacamos a abordagem a respeito da forma como a Educação Ambiental se faz presente nos cursos de Geografia – Licenciatura:

Considerada disciplina importantíssima, a Educação Ambiental atingiu faixa de 24% de relevância dentro dos currículos, nos cursos de Licenciatura em Geografia analisados. Em outras palavras, “assume a importância do pressuposto da EA, no processo pedagógico, a partir da realidade de vida, do local, do cotidiano, na ação teórico-prática, para construir uma compreensão complexa e integrada do ambiente em suas diferentes escalas” (LOUREIRO, 2004, p. 133 apud NECKEL, 2014, p. 129).

Na tese, o autor mostra que a questão ambiental discutida nos cursos de Geografia investigados, na maioria das vezes, fica reduzida a um trabalho técnico que caracteriza os aspectos físicos do ambiente, sem levar em conta a dimensão social. Em suas considerações:

Essa multiplicidade de opiniões não se aplica apenas ao conceito ou concepção de como os entrevistados veem o ambiente, mas se nota uma grande diversidade de disciplinas trabalhando as questões ambientais dentro das matrizes curriculares, o que responde de maneira clara o objetivo da tese, que é de avaliar e compreender como se manifesta a questão ambiental na estrutura curricular da formação do geógrafo no Brasil. Isso está sendo manifestado com objetivo técnico no trabalho do geógrafo, o que se baseia em diversas caracterizações do meio físico, mas na maioria das vezes desconsiderando a análise das relações sociais (NECKEL, 2014, p. 127).

Com as entrevistas e a análise das ementas, Neckel (2014, p. 130) chegou à conclusão que “a questão do ambiente ainda tem traços de concepção clássica de ambiente”. Além desse aspecto, o ambiente é trabalhado dentro da perspectiva da Geografia Quantitativa, apresentando dados quantitativos de diagnósticos de planejamento ambiental; da Geografia Contemporânea, representando uma abordagem material e imaterial do ambiente; e da Geografia Crítica, em que o ambiente, segundo Neckel (2014, p. 132), “encontra-se voltado por princípios que envolvem dialética, e a perspectiva anarquista, valorizando contradições, desigualdades, diferenças e diversidade no ambiente”. Acreditamos que o entrelaçamento da Educação Ambiental Crítica com a concepção da Geografia Crítica tornaria possível uma compreensão do ambiente, levando-se em conta as relações sociais, suas contradições, seus conflitos, suas conquistas vivenciadas no lugar por diferentes grupos e classes sociais.

A tese de Santos (2017), denominada *O professor de Geografia e o conhecimento: diálogos na construção do conhecimento profissional*, objetiva analisar o processo de construção dos conhecimentos e saberes dos docentes, e a profissionalidade de quatro professores de Geografia da Educação Superior: dois lecionam na UFG, em Goiânia; e dois da Universidade Estadual de Goiás (UEG). O autor compreende que os professores formadores de professores desempenham um papel significativo na articulação entre os conhecimentos específicos com os pedagógicos. Essa questão é relevante, tendo em vista a forma fragmentada com que são trabalhados os conteúdos específicos e os pedagógicos nos cursos de Geografia – Licenciatura. Para ele, os professores formadores de professores de Geografia se constituem como sujeitos principais do processo de formação docente e dos conhecimentos construídos na formação inicial, sendo um dos elementos centrais para o desenvolvimento da profissionalidade do professor.

A seguir apresentamos os artigos pesquisados com o EQ na Revistas Brasileira de Educação em Geografia; Revista Geografia Ensino e Pesquisa; Revista Tamoios e na ANPEGE, por meio de um resumo com tópicos dos autores, títulos das obras e ano de publicação. Posteriormente realizamos um resumo com o que é discutido em cada artigo. Acreditamos que tais produções são pertinentes para pesquisa, tendo em vista que se propõem ao debate acerca de narrativas de professores formadores em formação inicial e continuada, de relações constituídas entre a Geografia e a Educação Ambiental no ensino, além da abordagem de problemáticas em relação ao currículo de Geografia. Entendemos que tais reflexões contribuíram para a compreensão do que é isso que se mostra de Educação Ambiental no Curso de Geografia Licenciatura.

Quadro 10 – Formação de Professores de Geografia em Periódicos.

Fontes Consultadas	Autores e ano das publicações	Título
Revista Brasileira de Educação em Geografia	PIRES, Lucineide Mendes; CAVALCANTI, Lana de Souza (2018).	Flexibilização como princípio curricular da formação de professores de Geografia.
Revista Brasileira de Educação em Geografia	SANTOS, Robson Alves (2017).	Formação docente em Geografia e a estrutura curricular: o curso de graduação do Campus Catalão/UFG.
Revista Brasileira de Educação em Geografia	MENEZES, Victória Sabbado; COSTELLA, Roselane Zordan (2019).	Narrativas (auto)biográficas na Licenciatura em Geografia: potencialidades para a construção da professoralidade.
Revista de Geografia Ensino & Pesquisa	BASTITAL, Natália Lampert; DAVID, Cesar de; FELTRIN, Tascieli (2019).	Formação de professores de geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar.
Revista de Geografia Ensino & Pesquisa	BOTÊLHO, Lucas Antônio Viana; SANTOS, Francisco Kennedy Silva (2017).	Ecocidadania, Educação Ambiental e Ensino de Geografia.
Revista Tamoios	MENEZES, Victória Sabbado; COSTELLA, Roselane Zordan (2019).	Por entre memórias da vida escolar e acadêmica: a formação docente em Geografia em questão.
Revista Tamoios	BOTÊLHO, Lucas Antônio Viana; SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos (2018).	Pensar e propor a ecocidadania desde a formação de professores de Geografia: tecendo diálogos para a escola reflexiva.
Revista ANPEGE	PORTUGAL, Jussara Fraga (2019).	“Quero te contar o que aprendi...”: Narrativas de formação e aprendizagens da/na/sobre a docência em Geografia.
Revista ANPEGE	PEREIRA, Valéria Rodrigues; LOPES, Claudivan Sanches (2019).	Saberes e conhecimentos docentes: olhares sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de Geografia.
Total	9	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

As autoras Pires e Cavalcanti (2018), no artigo *Flexibilização como princípio curricular da formação de professores de Geografia*, propõem-se a discutir o currículo dos cursos de Licenciatura em Geografia da Educação Superior no Brasil com destaque à flexibilização curricular proposta pelas DCN. A pesquisa se pauta na análise dos Projetos Pedagógicos dos seguintes cursos de Licenciatura em Geografia: UFG, UEG, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOBA), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), UFRGS e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

As autoras mostram que a flexibilização do currículo se dá de duas formas: pela flexibilização vertical e pela horizontal. A flexibilização vertical do currículo se constitui de uma estrutura vertical que implementa a retirada de pré-requisitos de disciplinas que compõem

a matriz curricular do curso, possibilitando a mobilidade estudantil entre IES e a integralização de disciplinas cursadas em outros cursos, na modalidade semipresencial. Na nossa concepção, a supressão de pré-requisitos de disciplinas pode reverberar em dificuldades na realização dos ECS, pois para trabalhar o componente curricular na Geografia Escolar, o aluno estagiário necessita de uma base conceitual mínima para dialogar em sala de aula. Para as autoras, a supressão de pré-requisitos da matriz curricular tem por objetivo tornar menos rígido o currículo, tendo em vista que:

Ao se matricular em outros anos/semestres/períodos letivos subsequentes o aluno tem de ter cursado determinada disciplina cujos conteúdos são considerados indispensáveis para a apreensão de outros conhecimentos e obtido aprovação, e/ou concluído um número de créditos em disciplinas/atividades curriculares (PIRES; CAVALCANTI, 2018, p. 73).

A flexibilização horizontal do currículo permite ao aluno participar de atividades de caráter científico, cultural e social, integradas à carga horária mínima exigida para finalizar a graduação. Segundo elas, a flexibilização horizontal tem sido aceita nos cursos de licenciatura de Geografia como atividades complementares. Entendemos que tais atividades poderiam ser desenvolvidas com projetos de extensão ligados à formação continuada. Tais projetos podem contar com a participação de alunos egressos do curso de licenciatura e professores da rede básica de ensino, com o intuito de estabelecer maior parceria entre a universidade e as escolas, além de fomentar a construção de redes com o intuito de fortalecer e discutir sobre o Ensino de Geografia na Educação Básica.

Ainda Pires e Cavalcanti (2018), ao analisarem os PPC dos cursos de licenciatura em Geografia, chegaram aos seguintes apontamentos em relação ao currículo vertical e horizontal:

Posto isso, ao analisar os Projetos Pedagógicos dos dez cursos de formação de professores de Geografia estudados, pôde-se observar que todos eles foram organizados e estruturados tendo em vista o princípio de flexibilização curricular vertical e horizontal. No que se refere à adoção de pré-requisitos nas disciplinas, para as quais determinados conhecimentos de outras disciplinas são fundamentais para o avanço no conhecimento, foi possível verificar que os cursos ofertados pela UFG-Catalão e pela UFU inseriram poucos pré-requisitos na sua matriz curricular, sendo adotados, em sua maioria, nos estágios supervisionados. Os cursos de Geografia da UFMG e da UEG-Porangatu não recomendaram a adoção de nenhum pré-requisito na sua matriz curricular. Já nos cursos ofertados pela UFRGS e pela UFMA-São Luís, mais de 70% dos componentes curriculares apresentam pré-requisitos. Isso significa dizer que o currículo desses cursos se apresenta engessado, já que os alunos deverão cursar algumas disciplinas, com aprovação, para que possam ingressar em uma ou mais disciplinas subsequentes (PIRES; CAVALCANTI, 2018, p. 72-73).

Em relação às práticas de avaliações, as autoras não se arriscam a afirmar que os cursos possuem avaliações conservadoras, pois teriam que se investigar, também, documentos como os Planos de Ensino das disciplinas e realizar entrevistas com os professores dos cursos de licenciatura em Geografia. Pires e Cavalcanti (2018) argumentam que o currículo flexibilizado de forma vertical e horizontal só se concretiza se estiver presente no PPPC e conte com a participação de professores protagonistas capazes de assegurar o currículo flexível em suas práticas pedagógicas.

Santos (2017), em seu artigo *Formação docente em Geografia e a estrutura curricular: o curso de graduação do Campus Catalão/UFG*, objetiva “estudar o processo de formação docente em Geografia, tendo por base a estrutura curricular e o Projeto Pedagógico do Curso da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão”. O autor compreende o PPPC e a estrutura curricular como elementos significativos que fazem parte do processo formativo dos professores de Geografia. Em se tratando do PPPC, Santos defende que:

O PPP deve ser elaborado e construído por todos os sujeitos, principalmente pelos professores, que participam de forma direta ou indireta na sua execução, sendo que este deve ser seguido, executado e difundido dentro da instituição em que ele foi criado, pois o que ocorre na maioria das vezes é o “engavetamento” do PPP, ou seja, um documento sem importância e sem sentido (SANTOS, 2017, p. 89).

Santos (2017) aponta que as fragilidades na estrutura curricular do curso de Geografia – Licenciatura analisado estão relacionadas a um processo histórico em que se valorizam mais os cursos de bacharelado do que de licenciatura, como se os professores não fossem pesquisadores. Concepção equivocada, pois a formação de professor requer investimentos em pesquisa para que se possa melhor problematizar suas aulas. Assim, Santos (2017, p. 107) afirma que “deve-se pensar a pesquisa como princípio pedagógico a nortear as atividades de formação, seja da graduação como formação inicial, seja na formação continuada”. Ainda defende que se faz necessário pensar a organização de um currículo capaz de preparar o professor para desenvolver a construção de um pensamento crítico e reflexivo acerca da sociedade.

Para a formação de professores críticos e reflexivos, são pertinentes as propostas de Menezes e Costella (2019), discutidas no artigo *Narrativas (auto)biográficas na Licenciatura em Geografia: potencialidades para a construção da professoralidade*, cujo objetivo é investigar as potencialidades das narrativas no processo formativo dos professores de

licenciatura em Geografia. Para as autoras, os problemas escolares não devem estar atrelados unicamente à formação de professores, mas envolvem uma realidade mais complexa da educação. Entretanto, mesmo ciente desse contexto, não descartam as possibilidades de solapar o sistema, mesmo que por meio de pequenas ações educativas. As narrativas se fazem importantes tendo em vista o seu caráter formativo:

A necessidade de uma virada pedagógica e epistemológica explica-se pelo fato das concepções de ensino, de ciência, de Educação e de Geografia predominantes não atenderem as demandas que se colocam na atualidade. A fragmentação do conhecimento e a especialização do saber características da universidade colaboram para a formação de mentes com dificuldades para estabelecer relações, associações e desenvolver o exercício reflexivo. Além da fragmentação interna da ciência geográfica em suas subáreas (Geomorfologia, Biogeografia, Geografia Urbana, Geografia Agrária, Geografia Política, ...), o curso de licenciatura também é compartimentado entre estas disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas. Há teoria da Geografia e há teoria da Educação, mas por onde está a teoria do ensino de Geografia? Em muitos currículos o ensino de Geografia está atrelado puramente à prática, ou seja, às disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino em Geografia e aos estágios obrigatórios (MENEZES; COSTELLA, 2019, p. 90-91).

O trabalho das autoras apresentou a narrativa (auto)biográfica como elemento fundamental a ser incluído nos cursos de formação inicial. A narrativa, ou seja, a oralidade e escrita das experiências, possibilita resgatar a história de vida dos alunos egressos que contribui para a compreensão da formação de professores que, nos dizeres de Menezes e Costella (2019, p. 103), implica em “ressignificar a formação inicial. Tal proposta se justifica pelas potencialidades que carrega, resumidas, sobretudo, por seu caráter formativo-reflexivo”. Nesse sentido, buscaram articular nas narrativas as experiências das alunas egressas do final do curso de Geografia – Licenciatura com o ensino de Geografia, com a formação de professores e com a pesquisa (auto)biográfica. A intencionalidade de trabalhar com a história de vida atrelada às experiências com a educação mostra as potencialidades que tal metodologia apresenta para os cursos de licenciatura, pois tais narrativas se tornam profícuas para o processo formativo, tanto de quem narra quanto de quem escuta.

Já Batista, David e Feltrin (2019), no artigo *Formação de professores de Geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar*, objetivam estabelecer a reflexão acerca da articulação estabelecida entre as políticas de formação inicial e de formação continuada de professores com o documento da educação básica – a BNCC. Nas palavras dos autores (2019, p. 3), “o ensino de Geografia e a educação geográfica têm implicações (in)diretas nas dinâmicas territoriais e ambientais as quais precisam ser

compreendidas em profundidade pela Geografia”. Eles buscam estabelecer uma revisão bibliográfica sobre a formação de professores. Destacam as DCN para respaldo da pesquisa sobre a importância de se estudar a formação de professores:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) e a Resolução nº 2 propõe como outro princípio o padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes, bem como “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p. 4), sob uma sólida base teórica e interdisciplinar, com equidade no acesso à formação inicial e continuada (BATISTA; DAVID; FELTRIN, 2019, p. 7).

Para os autores, o professor de Geografia “não pode e não deve se abster das discussões sobre a relação sociedade e natureza e do aprofundamento das temáticas que perpassam pela organização do espaço”. Na percepção deles, a Geografia deve ir além da descrição, de uma educação bancária, em que o professor passa conhecimento. Pelo contrário, deve ser uma educação em que o professor seja reflexivo e crítico, problematizando os problemas ambientais. Tal pressuposto se aproxima de Freire (2016, p. 33), ao considerar que “uma das tarefas precípuas da prática educativa-progressiva é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”. Assim, os professores críticos propiciam o desenvolvimento da curiosidade crítica nos alunos. Ainda para Batistal, David e Feltrin:

[...] é urgente formar professores conscientes de seu papel nesta sociedade dinâmica e fluida, bem como profissionais capazes de desenvolver os currículos escolares sob perspectivas emancipatórias e não meramente reprodutivista das competências e habilidades propostas (BATISTAL; DAVID; FELTRIN, 2019, p. 18).

Para tal, torna-se necessária a reflexão crítica e dialógica nos cursos de formação inicial e continuada de professores, possibilitando o desenvolvimento de uma educação que contribua para a construção de uma sociedade pautada em valores de igualdade, autonomia, justiça social e cidadania.

Botelho e Santos (2017), no artigo *Ecocidadania, Educação Ambiental e Ensino de Geografia*, têm por objetivo fazer um estudo teórico da relação entre a cidadania, a Educação Ambiental e a Geografia. Os autores contextualizam a presença da Geografia Crítica na década de 80, que se materializa na Geografia Escolar, fazendo com que os professores passem a problematizar acerca das suas práticas, tecendo reflexões de como estão sendo construídas suas

aulas. Na década de 90, dão destaque para o surgimento da Educação Ambiental Crítica e suas contribuições para a escola alicerçada em Freire. Nesse contexto, constitui-se a reflexão dos professores sobre suas ações, permitindo que os mesmos e os alunos possam desenvolver sua criticidade e constituir um lugar-escola que seja produtor de cidadania e de formação de sujeitos escolares que valorizem a si e ao coletivo. Eles se embasam nos referenciais teóricos da Geografia Crítica e da Educação Ambiental Crítica, utilizando os seguintes autores: Vezentini, Cavalcanti, Loureiro, Freire e Gadotti. Tramam a relação entre a Educação Ambiental e a Geografia mostrando que:

A Geografia escolar e a Educação Ambiental assumem caminhos que se aproximam e convergem na/para a prática escolar. As práticas que são assumidas no seio da convergência entre estas dimensões, construindo a cidadania na formação dos sujeitos sociais, são entretecidas pela ecocidadania, enquanto paradigma social e educacional que emerge no movimento de contraposição ao raciocínio lógico-formal como único e verdadeiro caminho, segundo Soffiati (2008). Esta permite ressignificar o processo de ensino-aprendizagem a partir de novos caminhos, desenhando novas práticas que incorporam o diálogo entre o saber do aluno e o saber científico, o saber social e o saber ambiental (LEFF, 2009) e entre um novo projeto de consciência social e proteção ambiental (BOTÊLHO; SANTOS, 2017, p. 59).

Para Botêlho e Santos (2017, p. 60), a ecocidadania possibilita “conduzir o aluno a uma prática cidadã solidária para com a coletividade e com o meio, além de igualmente responsável para com a gestão social democrática”. A ecocidadania é entendida como o fio condutor que articula a Educação Ambiental à Geografia, possibilitando que a trama tecida contribua para o diálogo entre ambos os campos do conhecimento, no sentido de contribuir com a formação de sujeitos críticos e questionadores do *status quo*.

No artigo cujo título é *Pensar e propor a ecocidadania desde a formação de professores de Geografia: tecendo diálogos para a escola reflexiva*, também Botêlho e Santos objetivam:

Argumentar possibilidades e caminhos da ecocidadania, desde a formação inicial e continuada dos professores de Geografia até as práticas em sala de aula, mediando aproximações e convergências entre Geografia e Educação Ambiental, criando espaço para os saberes cotidianos na sala de aula (BOTÊLHO; SANTOS, 2018, p. 81).

Os autores apresentam elementos importantes da formação de professores que dizem respeito ao professor ser um sujeito reflexivo de sua própria prática docente, fazendo com que os alunos se tornem sujeitos críticos e que a escola seja um lugar de pertencimento dos sujeitos

escolares, ou seja, um lugar-escola que possibilite a formação da cidadania. Conforme Botelho e Santos (2018, p. 85), a Educação Ambiental e a Geografia são tramadas pela ecocidadania a qual está relacionada à pedagogia do sujeito que, por sua vez, compreende a imersão de dialogar com o aluno, “ouvi-lo, entendê-lo, dialogar com ele para que se possa propor ações que transformem as práticas destes indivíduos sem impor uma aprendizagem que ocorra unilateralmente”.

Na publicação *Por entre memórias da vida escolar e acadêmica: a formação docente em Geografia em questão*, Menezes e Costella (2019) também discutem a relação entre as memórias de ensino da vida escolar e acadêmica de licenciandas e de professores formadores da licenciatura em Geografia. As autoras apresentam a importância de se estudarem as experiências vividas durante a escola pelas licenciandas, bem como destacam que tais memórias e narrativas fazem parte do processo formativo da docência. As narrativas vivenciadas se constituem representações significativas sobre a docência e necessitam ser incorporadas à pesquisa sobre a formação de professores.

Já Portugal (2019), em seu texto “*Quero te contar o que aprendi...”: Narrativas de formação e aprendizagens da/na/sobre a docência em Geografia*, propõe investigar como se mostra o processo formativo de professores, por meio da utilização das seguintes metodologias: a narrativa autobiográfica contida em memoriais, os diários de formação e as entrevistas narrativas com os professores de Geografia em formação inicial. A autora destaca:

Três dimensões interpretativa-compreensivas (Tornar-se professor de Geografia; Geografia Escolar e Prática de Ensino; Iniciação e Aprendizagem da/na/sobre a docência), que são compostas de uma tríade que entrelaça as dimensões temáticas Formação e Identidade Docente, Geografia Escolar, Educação Geográfica e Diversas Linguagens e Experiências da/na Docência: ser-saber-fazer nortearam este estudo, a partir da seguinte questão: como os professores de geografia em formação inicial, bolsistas de iniciação à docência, concebem as aprendizagens da/na/sobre a docência (PORTUGAL, 2019, p. 217).

Nas suas considerações, Portugal (2019) aponta que a aproximação entre o Curso de Geografia – Licenciatura com as escolas, por meio do PIBID, reverbera nas experiências com o Estágio Supervisionado Curricular, contribuindo com a formação docente. Com as três metodologias empregadas, a autora faz um resgate da história de vida escolar das pibidianas e ressignifica suas vivências, pois são elementos importantes para se compreender os processos formativos docentes. Também busca, por meio das narrativas, do diário e das entrevistas, a

autorreflexão das pibidianas, além da socialização das experiências com o coletivo, no sentido de contribuir para a construção da identidade docente.

Pereira e Lopes (2019, p. 255), no artigo intitulado *Saberes e conhecimentos docentes: olhares sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de Geografia*, têm por objetivo “conhecer o repertório de saberes mobilizados por professores de Geografia”. Eles se baseiam teoricamente em Shulman (2014) e Tardif (2002). Trabalham a partir de Tardif (2002) com o conceito de saberes da docência que são múltiplos e englobam: saberes da profissão aprendidos na formação inicial; saberes disciplinares produzidos na universidade; saberes curriculares elaborados na escola; e saberes experienciais vivenciados ao longo do tempo pelo professor. Empregam também o conceito de conhecimento pedagógico de conteúdo de Shulman (2019, p. 262): “por meio desta categorização, destacamos duas das quatro fontes, ou seja, a formação acadêmica em Geografia e a sabedoria da prática”.

As considerações dos autores em relação ao conhecimento pedagógico de conteúdo construído pelos professores sinalizam um processo importante para se compreender a formação docente. A sabedoria da prática vivida pelos professores possibilita que o conhecimento acadêmico seja transformado em um saber que leve em conta a realidade vivida do aluno e que esteja em diálogo com o currículo escolar. Conforme os autores:

Destarte, todo professor, especialmente de Geografia, ao tratar de sua matéria, considera a localização da escola onde trabalha como referência para a configuração final do currículo e abordagem dos conteúdos. A geografia na escola ao tratar do espaço geográfico – conceito central – há outros conceitos como paisagem, lugar, território, região, que são abordados desde os primeiros anos da escolarização e formam as bases do ensino de geografia (PEREIRA; LOPES, 2019, p. 269).

Assim, como base no conhecimento pedagógico de conteúdo, percebe-se que é necessário para o professor de Geografia estabelecer a articulação entre o lugar vivido pelos alunos com os conceitos geográficos trabalhados no componente curricular referente ao ano escolar. Para tanto, se fazem presentes o conhecimento da realidade do lugar-escola em que se trabalha, o engajamento na pesquisa por parte dos alunos e de professores, bem como a necessidade de considerar a multiplicidade de saberes produzidos pelos sujeitos escolares.

Entendemos com a leituras que os professores formadores do curso de Geografia-Licenciatura e os professores da educação básica são fundamentais no processo de formação docente de Geografia, seja por meio da constituição de suas experiências, da participação na

construção da articulação entre a teoria e a prática, das reflexões acerca do ensino e da consciência crítica tecida com os seus pares acerca da importância do trabalho docente. Os professores desempenham um papel importante na formação de sujeitos críticos e na construção da pesquisa incorporada à experiência docente. Como protagonistas, devem ser levados em conta na formação inicial dos cursos de licenciatura e na formação continuada voltada para a rede de educação básica. A formação de professores se constitui em um processo inacabado, que exige um investimento de políticas públicas em ensino, pesquisa e extensão, em consonância com um currículo que favoreça o diálogo entre os cursos de licenciatura, as escolas e a Educação Ambiental.

Com o estudo do EQ acerca da formação de professores de Geografia, compreendemos que a participação crítica de professores, o pertencimento ao lugar e ao campo de atuação profissional, bem como as narrativas docentes, são fios que se tramam no contexto da Geografia Crítica, da Geografia da Percepção e da Educação Ambiental Crítica, tecendo possibilidades de leitura e interpretação do mundo. No caso das narrativas escritas e orais, compreendemos como potências para a autorreflexão dos professores acerca de seu papel na formação docente, bem como para serem discutidas entre seus pares. Percebemos que os registros das narrativas podem ser utilizados pelos cursos de licenciatura como pesquisa que venha a contribuir para a construção coletiva de uma identidade docente. Assim, talvez possibilite o vínculo afetivo de pertencimento ao campo de atuação do profissional, ou seja, a Geografia – Licenciatura e as escolas de educação básica que se constituem em lugares de formação docente. Por considerarmos tão importante, constituímos o primeiro capítulo apresentando a narrativa acerca de nossas experiências como professora na rede básica de ensino de Geografia e como professora formadora de professores no curso de Geografia – Licenciatura da FURG.

Cousin (2010) mostra a importância do pertencimento ao lugar para ressignificar o campo de atuação profissional e o campo da Educação Ambiental em que se desenvolve a pesquisa. Com base nela, acreditamos que o sentimento de pertencimento possibilita um engajamento político dos professores nas relações sociais constituídas entre as licenciaturas e as escolas.

Dessa forma, comungamos da ideia segundo a qual o lugar de formação docente, os cursos de Geografia – Licenciatura e as escolas devem estar articulados no processo de formação inicial e continuada de professores. Para tanto, a Educação Ambiental Crítica e a Geografia Crítica têm uma grande contribuição quando entrelaçam suas conversas com a preocupação de formar alunos críticos acerca da sociedade em que se vive.

Cabe estar atento à atual circunstancialidade em que o governo desqualifica a educação, pois vem reduzindo os investimentos em educação no país e colocando a população contra os professores vistos como doutrinadores. Assim, é fundamental demarcar a Educação Ambiental como uma educação política. Nas palavras de Reigota a Educação Ambiental (2001, p. 10), “deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza”. Talvez isso explique os veementes ataques sofridos pela educação no Brasil.

Em síntese tal capítulo acerca da formação de professores de Geografia mostrou a importância da experiência e dos saberes docentes para a formação de professores, além do diálogo de saberes entre a Geografia e a Educação Ambiental, tal diálogo pode ser construído com o protagonismo de professores no processo de pesquisa, ensino e extensão. Neste sentido, a trama tecida entre a experiência docente e o diálogo de saberes são compreendidos por nós como suportes para a construção da Ambientalização Curricular no curso de formação de professores. No próximo capítulo foram apresentadas a metodologia da pesquisa e a produção da análise dos dados que foi feita com relação ao PPPC, aos Planos de Ensino e das entrevistas narrativas.

6 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, com base na abordagem qualitativa a partir de Richardson (2017) e Creswell (2010). Dentre a metodologia qualitativa, escolhemos a fenomenologia e a hermenêutica, respaldadas nas discussões de Richardson (2017), Gamboa (2007), Bicudo (2011), Hermann (2002) e Merleau-Ponty (2018).

Para analisar os dados da pesquisa, referentes às entrevistas narrativas, embasamo-nos na ATD, discutida por Moraes e Galiuzzi (2016). Também apresentamos as escolhas referentes ao corpus da pesquisa, alicerçadas nas considerações de Bicudo (2011). Ademais, trazemos a produção de sentidos, mostrando as reformas curriculares do curso de Geografia – Licenciatura FURG.

Richardson (2017, p. 67), ao considerar a importância da pesquisa qualitativa para a educação, retrata “o significado que os indivíduos e grupos atribuem a um problema social ou humano”. Acreditamos que a pesquisa qualitativa contribui para a compreensão da realidade investigada, pois quando o autor coloca o significado atribuído pelo grupo, percebemos que contextualizar as experiências de professores formadores do curso de Geografia – Licenciatura pode ser fundamental para a leitura do que emerge nos seus Planos de Ensino, no PPPC e no que se mostra de compreensão acerca da formação de professores do curso.

Para Creswell (2010), a pesquisa qualitativa possibilita aos pesquisadores coletarem diversas fontes, tais como entrevistas, documentos, registros de observações de trabalho de campo, dentre outras. O pesquisador qualitativo coleta suas próprias informações e não usa, por exemplo, questionários, entrevistas desenvolvidas por outros pesquisadores, pois ele mesmo consulta e elabora suas próprias fontes de pesquisa. Ainda, para o referido autor, a pesquisa qualitativa é:

Uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores. Depois de lido um relato de pesquisa, os leitores, assim como os participantes, fazem uma interpretação, oferecendo, ainda, outras interpretações do estudo. Com os leitores, os participantes e os pesquisadores realizando interpretações, ficam claras as múltiplas visões que podem emergir dos problemas (CRESWELL, 2010, p. 209).

Esse autor pontua que, na metodologia qualitativa, devemos levar em conta que as interpretações dos pesquisadores não estão separadas de suas histórias; isso nos mostra que o interesse pelo tema da pesquisa está relacionado com o contexto vivido pela pesquisadora em relação à formação docente. Nesse sentido, escolhemos a metodologia qualitativa alicerçada numa abordagem Fenomenológica e Hermenêutica, que será discutida a seguir.

6.1 A FENOMENOLOGIA E A HERMENÊUTICA: LENTES INTERPRETATIVAS QUE PRODUZEM SENTIDOS

A importância deste capítulo metodológico se deve por acreditarmos que a metodologia qualitativa numa abordagem Fenomenológica-Hermenêutica, com base em Bicudo (2011), possibilitará a compreensão acerca do currículo e da formação de professores desenvolvida no curso de Geografia – Licenciatura da FURG. E, a partir da hipótese que suleia a pesquisa, advinda do conhecimento empírico da pesquisadora, especialmente por pertencer a esse quadro de professores formadores, intencionamos propor e compreender como é possível, a partir de um processo de Ambientalização Curricular, transversalizar a Educação Ambiental Crítica no curso de Geografia – Licenciatura, contribuindo para a formação de professores da Educação Básica.

Para compreendermos possibilidades de transversalizar a Educação Ambiental Crítica no curso de Geografia – Licenciatura, respaldamo-nos na PMAC de Mota (2020) e de Ambientalização das Relações Sociais entre a Universidade e as Escolas de Educação Básica de Behrend (2020). Tais referenciais teórico-metodológicos são pertinentes para a pesquisa, tendo em vista que entendemos a importância de transversalizar a Educação Ambiental no curso de Geografia – Licenciatura da FURG por meio da proposta teórica e metodológica dos referidos autores. Acreditamos que o processo de Ambientalização Curricular do curso poderá reverberar na qualidade da formação inicial e, por conseguinte, na Educação Básica. A pesquisa qualitativa de cunho Fenomenológico-Hermenêutico, com base em Bicudo (2011), possibilitou a construção do problema de pesquisa que buscou compreender o que se mostra de Educação Ambiental no Curso de Geografia – Licenciatura da FURG.

Richardson aponta que a pesquisa qualitativa, com base na hermenêutica, estabelece princípios interpretativos que constituem os seguintes aspectos:

1. O todo explica as partes e as partes explicam o todo. 2. É necessário compreender os preconceitos do autor do texto, o que apresentava ser óbvio na mentalidade do seu tempo (horizonte do autor). 3. Sempre interpretamos um texto com base nos nossos preconceitos (horizonte do leitor). 4. Para interpretar um texto deve existir um diálogo entre os preconceitos do leitor (fusão de horizontes). 5. O texto forma o leitor e o leitor reforma o texto. 6. Compreender um texto implica em compreender a si mesmo. 7. A compreensão de um texto nunca termina (RICHARDSON, 2017, p. 48).

Em relação à fenomenologia, Richardson (2017) pontua que a grande contribuição se deu com o questionamento acerca dos conhecimentos produzidos com o positivismo. A fenomenologia rompe com a visão positivista de pesquisa e mostra a importância do sujeito como partícipe no processo de construção da pesquisa e do conhecimento. Hermann (2002) também critica a ciência positivista, pois compreende que o positivismo reduz o conhecimento científico a uma única verdade, como se o caminho finalizado e a ser seguido não apresentasse dúvidas, mas certezas já consolidadas e objetivas que deveriam ser seguidas. Assim, considera que essa concepção científica é questionada pela hermenêutica que desnuda o limite científico construído em espaços detentores de valores culturais que interferem na produção da ciência e do que é dito como verdade absoluta.

Acreditamos que, por haver múltiplas perspectivas e olhares dos sujeitos sobre si e sobre os objetos, podemos chegar à conclusão equivocada de que é possível desvelar tudo que está oculto, algo questionável pela hermenêutica, pois Hermann (2002, p. 88) afirma que: “É uma ilusão considerar que podemos clarear todas as motivações e interesses que subjazem à experiência pedagógica.”

De acordo com Merleau-Ponty, as experiências para a fenomenologia podem ser percebidas com:

O sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas dos outros, pela engrenagem de umas nas outras; ele [o mundo fenomenológico] é, portanto, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 18).

Nesse sentido, compreendemos que, com base na fenomenologia, os fenômenos percebidos pelos professores podem mostrar as trajetórias experienciadas por eles e contribuem para a nossa pesquisa acerca da formação de professores e do currículo do curso de Geografia – Licenciatura da FURG.

Para Gamboa, a fenomenologia e a hermenêutica estão intrinsecamente relacionadas. Nas palavras do autor:

Para a fenomenologia a ciência consiste na compreensão dos fenômenos em suas várias manifestações, na elucidação dos pressupostos, dos mecanismos ocultos, das implicações, dos conceitos nos quais se fundamentam os fenômenos. A compreensão supõe a interpretação, quer dizer, revelar o sentido ou os sentidos, os significados que não se dão imediatamente, razão pela qual necessitamos de hermenêutica, da indagação, do esclarecimento das fases ocultas que se escondem atrás dos fenômenos (GAMBOA, 2007, p. 88).

A pesquisa qualitativa que escolhemos como lente teórica se respalda na fenomenologia e na hermenêutica, com base também em Bicudo (2011). Nos dizeres da autora:

Comprendemos, como exposto em Fenomenologia: confrontos e avanços (Bicudo, 2000), que construção/produção da realidade e construção/produção do conhecimento são faces de um mesmo movimento, de maneira que ao investigar consciente que sempre se pergunta ‘quais as características do que quero conhecer?’ e ‘como proceder para avançar no conhecimento disso que me proponho a conhecer?’ Já não satisfazem respostas lineares, cuja lógica se sustenta em fundamentos teóricos, tomados como verdades, ainda que transitórias e aproximáveis que sustentam e conduzem respostas, tomadas agora como corretas, se forem logicamente coerentes. Ou seja, a busca pelas suas respostas não se sustenta se o processo for pautado em uma lógica linear, que se estrutura em termos de antes e depois, de causa e de consequência (BICUDO, 2011, p. 12-13).

Percebemos que a fenomenologia discutida por Bicudo (2011) amplia as possibilidades de dialogar com os sujeitos participantes da pesquisa. Visto que, a pesquisadora deve ter a escuta sensível em relação à fala dos professores formadores do curso e não reduzi-la à mera coleta de dados que comprovem os fundamentos teóricos *a priori*, mas com fundamentos construídos ao longo do processo de pesquisa, levando em conta as vivências do grupo em relação ao tema pesquisado. Nesse processo podem emergir conceitos e outras possibilidades de construções teóricas reveladores de caminhos que poderiam jamais ser explorados na pesquisa, se tratássemos o referencial teórico como dogma e verdade absoluta.

Outros autores que dialogam com a concepção de fenomenologia proposta por Bicudo (2011) são Moraes e Galiazzi (2016), para os quais aquela é uma forma de investigação dos fenômenos, sendo uma compreensão de como eles se manifestam à consciência dos sujeitos. Ainda, apontam que a fenomenologia busca constantemente capturar a essência dos fenômenos que é sempre inacabada, um vir a ser. Para os referidos autores:

A fenomenologia posiciona-se contra o objetivismo da ciência natural e coloca o homem como centro de sua pesquisa, valorizando um mundo vivido por um sujeito, o homem. Enfatiza a subjetividade, começando sua investigação a partir do irrefletido, do mundo da experiência, do mundo da vida (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 24).

Instigadas pela pesquisa qualitativa de Bicudo (2011), lançamos o olhar investigativo sobre a seguinte questão de pesquisa: o que se mostra de Educação Ambiental na formação de professores de Geografia da FURG? Para Bicudo (2011, p. 55), a pesquisa do fenômeno se “dedica ao estudo disso que se mostra quando perguntamos o que é isso que se mostra? Mas aquilo que se mostra, não se mostra, nem poderia, conforme a concepção fenomenológica já explicitada, em si, mas se revela na experiência vivida”. Nesse contexto, refletindo sobre as colocações de Bicudo (2011), procuramos traçar um dos objetivos específicos que busca analisar como a Educação Ambiental se mostra no currículo do curso de Geografia – Licenciatura da FURG.

6.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

O PPPC, os Planos de Ensino e as entrevistas realizadas com os professores do curso de Geografia – Licenciatura da FURG fazem parte da delimitação do corpus de pesquisa para buscarmos uma melhor compreensão sobre como se mostram o currículo e a formação de professores. Segundo Moraes e Galiazzi:

Os textos que compõem o corpus da análise podem tanto ser produzidos especialmente para a pesquisa quanto podem ser documentos existentes. No primeiro grupo integram-se transcrição de entrevistas, registros de observação, depoimentos produzidos por escrito, assim como anotações e diários diversos. O segundo grupo pode ser construído de relatórios, publicações de variadas natureza, tais como editais de jornais e revistas, resultados de avaliações, atas de diversos tipos, entre muitos outros documentos (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 39).

Para compreender o problema de pesquisa, optamos pela utilização da pesquisa documental que, segundo Gil (2017), abarca documentos institucionais como, por exemplo, o PPPC e os Planos de Ensino do Curso. Na pesquisa documental, podem ser consultados:

Documentos institucionais, mantidos em arquivos de empresas, órgãos públicos e outras organizações; documentos pessoais, como cartas e diários; material elaborado

para fins de divulgação, como folders, catálogos e convites; documentos jurídicos, como certidões, escrituras, testamentos e inventários; documentos iconográficos, como fotografias, quadro e imagens, e registros estatísticos (GIL, 2017, p. 29).

A autora Bicudo chama a atenção para a importância do PPPC para a construção de cursos de formação de professores:

Consideramos o projeto pedagógico como um documento que abriga a proposta de criação de um curso e, também, que acolhe o movimento de suas transformações ao revelar-se como um instrumento que registra o planejamento para a construção permanente e contínua desse curso (BICUDO, 2011, p. 125).

Para a análise documental do PPPC e dos Planos de Ensino foi utilizada a técnica da Leitura Imanente que, para Lessa (2014, p. 68), constitui-se de uma leitura detalhada do documento, buscando elencar as ideias centrais de cada parágrafo e das relações entre eles, ou seja, a Leitura Imanente “é a conquista de uma relação com o texto na qual conseguimos dele extrair o que ele contém”. Tal técnica de leitura e análise documental me lembrou muito do meu percurso formativo como professora, pois eu buscava, em meus estudos, destacar parágrafos do texto e, depois, fazer um resumo geral do artigo.

Cabe salientar que, essa técnica consiste na leitura de cada parágrafo do documento que é numerado, destacando-se a ideia central de forma mais clara possível, e seguindo-se para a leitura do próximo parágrafo, com mesma feitura. Cabe salientar que feita a Leitura Imanente dos dois parágrafos, procura-se estudar a relação entre eles, tendo o cuidado de anotar, ao final de cada sessão de estudo, esquemas que indiquem as ideias centrais dos parágrafos. Posteriormente, ao final de cada capítulo ou item do texto, deve ser realizado um resumo, que pode ser utilizado para o todo a leitura. Justificamos nossa escolha pela Leitura Imanente dos documentos, pois compreendemos que tal técnica possibilitou investigar se o PPPC dialogava com o PPI da FURG (2011). Nesse sentido, optamos por trabalhar com a Leitura Imanente e não com a ATD, em relação à análise documental do PPPC e dos Planos de Ensino.

Assim, realizamos a pesquisa documental do curso, a partir de documentos, tais como: PPPC e os Planos de Ensino das disciplinas obrigatórias, que são compostas por disciplinas do eixo da formação básica conceitual e metodológica, disciplinas para formação, compreensão e aplicação de geotecnologias e disciplinas do eixo para a formação profissional (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2014).

Além da pesquisa documental, foram realizadas entrevistas narrativas, tendo como suporte teórico-metodológico Jovchelovitch e Bauer (2002). Os sujeitos participantes da pesquisa perfazem um total de 12 professores formadores, que são responsáveis por disciplinas obrigatórias do curso de Geografia – Licenciatura. Tal critério de escolha se deve ao fato daqueles fazerem parte dos ECS das Escolas. Os ECS são abordados na tese de Behend (2020) como significativos para se repensar as relações de Ambientalização Social entre a Universidade, os cursos de Licenciaturas e as Escolas. As entrevistas narrativas foram analisadas e interpretadas com base na ATD, de Moraes e Galiuzzi (2016).

As entrevistas narrativas ocorreram através da plataforma de ambiente virtual, *Google Meet*, de forma gratuita, dado o caráter emergencial de Pandemia/Covid-19. Talvez a entrevista realizada em tal ambiente possa apresentar limitações, tais como dificuldades de percebermos todo o cenário, como os gestos, o tom de voz, o silêncio dos participantes, isso devido a possíveis falhas da rede *internet*, que pode ocorrer durante a entrevista na plataforma. No momento em que vivemos, no entanto, optamos pelo ambiente virtual de entrevista, que se faz necessário em respeito ao cuidado com o próximo e com a vida.

Cabe salientar que a entrevista narrativa possibilita destacar a realidade percebida pelos sujeitos. No caso de nossa pesquisa, os entrevistados compartilharam, de forma narrativa, as experiências vivenciadas com a formação docente. Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 93) entendem que “A entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.” Tal aspecto se torna importante para a compreensão da dinâmica, do trabalho e do perfil dos professores, sendo necessário revisitar obras de autores que discutem a docência no Ensino Superior, tais quais Pimenta e Anastasiou (2014) e Contreras (2002), que contribuíram para a reflexão da construção da entrevista narrativa. Outro aspecto que chamou atenção é que os autores Jovchelovitch e Bauer (2002) destacam que o entrevistador deve ter uma escuta atenta à fala do entrevistado. Essa proposta se aproxima de Bicudo (2011), que também propõe ao pesquisador uma escuta sensível às narrativas dos professores. Jovchelovitch e Bauer destacam aspectos significativos da entrevista narrativa:

- A narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história.
- As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo.

- As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço.

- As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 110).

Acreditamos que, ao entrevistar os professores formadores do curso, os saberes docentes experienciais³³ construídos no espaço-tempo da formação dos professores podem fazer emergir, a partir do diálogo, caminhos possíveis para ambientalizar o currículo e trazer para a guisa da discussão a perspectiva crítica da Educação Ambiental.

A presente pesquisa usou, para análise e interpretação das entrevistas narrativas, a metodologia da ATD, por ser uma metodologia de cunho qualitativo que busca a compreensão e a constante reconstrução de conhecimentos acerca do tema proposto, envolvendo a autoria da pesquisadora no processo da pesquisa, com suas reflexões, com a escuta sensível ao outro, com caminhos construídos durante o percurso da pesquisa. O próprio referencial teórico que instrumentalizou a pesquisadora na interpretação dos dados foi construído ao longo da pesquisa, pois ele não está dado *a priori*, sendo possível ter bases teóricas que servem de alicerce e fundamento, mas a possibilidade de estar aberto ao diálogo e ao estudo com a disciplina potencializa a melhor compreensão do tema da pesquisa. Tais aspectos se apresentam como um desafio, pois ao mesmo tempo em que temos medo de olhar com uma nova lente investigativa o fenômeno que se apresenta, também temos vontade de querer aprender com a pesquisa e com o que se mostra de relevante para a formação docente e a construção do currículo.

A ATD, que segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p. 33) é compreendida como inserida "no movimento da pesquisa qualitativa [e] não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados". A ATD é uma metodologia de cunho qualitativo que é elaborada a partir de um conjunto de momentos, basilares para a análise de dados. O primeiro movimento consiste no processo de unitarização do corpus textual. Para os autores:

A unitarização é um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Torna caótico o que era ordenado. Nesse espaço uma nova ordem pode

33 Com base em Tardif (2002), os saberes experienciais são aqueles produzidos com a prática docente ao longo da trajetória profissional do professor.

constituir-se à custa da desordem. O estabelecimento de relações entre os elementos unitários de base possibilita a construção de uma nova ordem, e novas compreensões em relação aos fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 43).

Cabe salientar que na ATD a pesquisadora tem autoria no processo que envolve a escolha de como fragmentará o texto, que implicará na codificação de cada unidade, bem como na atribuição do título e na sua reescrita, no sentido de ser tecido um novo significado, produzindo uma compreensão mais aprofundada do fenômeno pesquisado e incorporando um novo modo de ler e apreender a realidade experienciada pelo pesquisador. Nesse compasso de movimento da pesquisa, é importante frisar que a intuição da pesquisadora e a relação estabelecida com os sujeitos são primordiais para o desenvolvimento da pesquisa.

Após finalizar o exercício de desconstrução do texto, a partir do processo de unitarização, inicia-se o segundo movimento que é a categorização da informação, que para Moraes e Galiazzi consiste em:

A categorização corresponde a um processo de classificação das unidades de análise produzidas a partir do corpus. É com base nela que se constrói a estrutura de compreensão e de explicação dos fenômenos investigados. Da classificação das unidades de análise resultam as categorias, cada uma delas destacando um aspecto específico e importante dos fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 138).

Para os autores, a categorização, ao classificar as unidades de significados, busca reunir o que tem de comum, de semelhante, tecendo um ordenamento e uma organização que estão atrelados ao desenvolvimento de uma boa síntese de informações da pesquisa, capaz de mostrar o contexto que está relacionado aos objetivos propostos pela pesquisa. Além desses pontos destacados, a categorização pode ser trabalhada sobre dois primos: no primeiro, as categorias são elaboradas *a priori*, isto é, o pesquisador constrói as suas categorias a partir de seus pressupostos teóricos, sendo assim, as categorias já estariam postas, dadas antes de ocorrer o processo de análise e classificação; o segundo se dá por meio das categorias emergentes que, para Moraes e Galiazzi (2016, p. 139), ocorrem quando “o pesquisador assume uma atitude fenomenológica de deixar que os fenômenos se manifestem, construindo suas categorias a partir das múltiplas vozes emergentes nos textos que analisa”. O processo emergente de construção de categorias é bem trabalhoso e vai sendo construído durante a análise e a interpretação dos dados. É marcado pela construção de um conjunto de categorias iniciais. Com o mergulho do pesquisador nos dados, ele começa a estabelecer nexos relacionais entre os elementos que

constituem essas categorias e compreende que muitos elementos se complementam e estão relacionados. Esse movimento consiste em uma reorganização das categorias que os autores denominam de intermediárias, as quais permitem uma compreensão mais complexa do fenômeno investigado. Nesse momento, intensifica-se a busca pela base teórica para aprofundar a interpretação e a análise dos dados. Esse exercício conduz o pesquisador a uma nova reorganização das categorias, tornando-as ainda mais complexas. Essas são chamadas de categorias finais e se constituem por um conjunto de categorias acompanhadas pela descrição e pela definição de critérios utilizados para constar elementos em cada uma delas. Cabe salientar que gradualmente as categorias vão apresentando amplitudes maiores, englobando mais elementos. Isso se expressa em mudanças, pois no começo do exercício de análise, geralmente, tem-se um grande número de categorias e, na categoria final, o número é reduzido; portanto, torna-se mais complexa, permitindo uma melhor compreensão do objeto da pesquisa.

Os processos de unitarização e de categorização são movimentos recursivos, que não são lineares e permitem estar constantemente repensando acerca da pesquisa que contribui para a sua profissionalidade docente. Após finalizar a categorização, deu-se início à terceira etapa da pesquisa: a construção do metatexto. Conforme Moraes e Galiuzzi (2016, p. 34), o "metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma combinação dos elementos construído ao longo dos passos anteriores". Para os referidos autores, no início da escrita do metatexto, é preciso arriscar, seguir a intuição de pesquisador, sendo fundamental avançar na pesquisa, ainda que se tenha dúvidas do que vai ser escrito.

Nessa etapa da escrita, tem-se a produção de descrições que precisam ser contextualizadas, escritas com profundidade e densidade sobre o fenômeno estudado, com base na ATD, buscando a efetivação de intensas ancoragens, por meio da realidade empírica. Nesse momento, a subjetividade aflora, na medida em que se escuta e se compartilham as experiências dos sujeitos participantes da pesquisa, possibilitando ressignificar suas histórias de profissionalidade docente: compreensões coletivas do que é ser professor formador e de como suas narrativas estão relacionadas ao currículo, materializado na grade curricular do curso, além de suas implicações para o processo de constituição docente.

Outra etapa do metatexto envolve a parte interpretativa que, para Moraes e Galiuzzi (2016, p. 148), é o momento em que "cabem mais as interlocuções teóricas, ou seja, diálogos com teóricos que tratam dos mesmos temas ou fenômenos. É isso que se caracteriza como momento propriamente interpretativo dos metatextos". Segundo eles, a organização da

estrutura do metatexto se dá a partir das categorias e subcategorias desenvolvidas na pesquisa, cabendo ao pesquisador defender teses tecidas ao longo do processo da análise. Para Moraes e Galiuzzi:

Uma boa análise conduz o pesquisador a expressar suas construções e convicções sobre os fenômenos que investiga. Não tem sentido pretender apresentar apenas as ideias de outros, sejam sujeitos empíricos ou interlocutores teóricos, mesmo que essas vozes devam ser valorizadas no sentido da validação das próprias produções (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 157).

Os autores destacam que ter uma tese representa produzir um argumento consistente, criativo e novo, que fará parte da organização do metatexto. Isso contribui para novas perspectivas e pressupostos teóricos sobre a pesquisa e potencializa ao pesquisador se tornar autor do processo, intervindo nos discursos postos e assumindo a responsabilidade enquanto sujeito coletivo que contribui com a formação docente.

Dessa forma, não basta apenas apresentar as ideias das categorias, é preciso o envolvimento do pesquisador, do sujeito, autor do processo, o que não suprime a reconstrução de significados, a partir dos enfoques abordados pelos sujeitos participantes da pesquisa. Tais perspectivas do coletivo estudado corroboram para assumir teorias produzidas na trajetória desenvolvida com a pesquisa. Cabe salientar que o pesquisador, ao longo da metodologia desenvolvida, terá incertezas e angústias diante de um caminho que não é dado, mas construído com a pesquisa.

6.3 O LUGAR DA PESQUISA: O CURSO DE GEOGRAFIA – LICENCIATURA DA FURG

Neste subcapítulo é apresentado o lugar da pesquisa, o curso de Geografia – Licenciatura da FURG, mostrando suas trajetórias com base no PPPC, destacando as reformas curriculares implementadas de acordo com as normativas institucionalizadas expressas, acerca da formação de professores.

O Curso de Geografia – Licenciatura da FURG possui sua origem na década de 1960, estando relacionado à criação dos cursos de Filosofia e Pedagogia da Faculdade Católica de Filosofia do Rio Grande, cuja sede era a Escola Normal Santa Joana D'Arc. Cabe salientar que, no ano de 1968, foi criado o curso de Estudos Sociais de Licenciatura Curta, que possibilitava

aos professores formados trabalharem nas antigas escolas de primeiro grau³⁴. Para o segundo grau³⁵, era exigida a licenciatura plena em Geografia e História. A criação do curso se justificava pela implementação da LDB que, para a Licenciatura Curta se respaldava na Lei nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 2014).

O curso de Geografia – Licenciatura da FURG foi aprovado pelo Decreto de nº 83.382, de 30 de abril de 1979 e publicado no Diário Oficial no dia 02 de maio de 1979. De acordo com o PPPC (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2014), “o curso, habilitado para formar docentes, entrou em vigor no ano de 1981, no turno da tarde”. A primeira reforma curricular ocorreu em 1989 e, no mesmo ano, foi criado o curso de Geografia – Bacharelado. A segunda reforma do curso de Geografia – Licenciatura se deu no ano de 1995. Essa reformulação “levou em consideração a discussão da nova LDB e também a mudança de turno, bem como a atualização dos Quadros de Sequência Lógica (QSLs) que ocorreria no curso a partir de 1996” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2014). A terceira reforma curricular do curso de Geografia – Licenciatura aconteceu em 2003, quando o curso passou a apresentar a duração de cinco anos, com a oferta de disciplinas semestrais e anuais. Tal reforma tensionou “a ampliação do distanciamento da formação dos profissionais da Geografia, licenciados e bacharéis” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2014).

A última reforma Curricular do Curso de Geografia – Licenciatura da FURG data do ano de 2014. Segundo o PPPC, embora ainda não tivesse entrado em vigor a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual definia as DCN 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, a reforma curricular do curso já objetivava atender à Resolução de 2015, dentre os quais destacamos a carga horária de Prática como componente curricular e a carga horária de Estágio Supervisionado, apresentadas no Capítulo V da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior. Ou seja:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

34 Atual Ensino Fundamental.

35 Atual Novo Ensino Médio.

Acreditamos que o Curso de Geografia – Licenciatura, em 2014, realizou uma nova reforma curricular com o intuito de estar em consonância com as DCN para a formação inicial e continuada dos professores. Dentre as diretrizes seguidas pelo curso, no Capítulo V da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior, destaca-se que:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos, conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015).

Seguindo as DCN para a formação inicial e continuada de professores, entendemos que a reforma do curso de Geografia – Licenciatura buscou construir o QSL do Curso, conforme o PPPC:

O Quadro de Sequência Lógica do curso aprofunda a formação para o entendimento e a posição propositiva em relações a temas que acompanham a história da disciplina como aqueles ligados as questões ambientais em diversas disciplinas obrigatórias como em Geografia e Meio Ambiente e destacadas na Política Nacional de Meio Ambiente (Decreto 4.281 de 25 de junho de 2002) e interseccionais relacionadas ao gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. A leitura interseccional nas análises dos processos gerais está contemplada em disciplinas obrigatórias como Geografia da População e Geografia Cultural e nos recortes regionais em Geografia Humana do Brasil e Geografia do Rio Grande do Sul, bem como em disciplinas optativas como Geografia e Gênero (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2014).

Em consonância com a reforma curricular do curso de Geografia – Licenciatura da FURG e com as DCN para a formação inicial e continuada dos professores de 2015, entendemos também a importância de a Geografia dialogar com outros campos do conhecimento. A Geografia transita por áreas que abrangem as Ciências Humanas e as Ciências Físicas. Essa relação advém da constituição da Geografia enquanto campo do conhecimento que abarca os aspectos físicos, sociais, políticos, econômicos, ambientais e culturais do espaço geográfico. Isso a enriquece a compreensão acerca do espaço geográfico em suas múltiplas dimensões. Ao mesmo tempo, também pode representar os nossos limites de compreensão das teias tramadas no campo da ciência, do mundo vivido e da educação.

Nas DCN para a formação inicial e continuada de professores, no Capítulo IV da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior, salientamos a importância das relações sociais que são constituidoras do ambiente em suas múltiplas facetas, destacando a importância da Educação Ambiental:

Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando: i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, **educação ambiental**, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea (BRASIL, 2015, grifo da pesquisadora).

No próximo subitem será destacada a importância da pesquisa documental referente ao PPPC e aos Planos de Ensino, e a utilização da Leitura Imanente de Lessa (2014) como metodologia de análise dos referidos documentos. Bem como, a feitura das entrevistas narrativas, com base em Jovchelovitch e Bauer (2002).

6.4 A ANÁLISE DO FENÔMENO INVESTIGADO

O presente subcapítulo mostra como foi feita a análise dos dados, dos documentos referentes ao PPPC de Geografia – Licenciatura, dos Planos de Ensino e das entrevistas narrativas. Para dar início à pesquisa, alguns procedimentos formais foram organizados. Num primeiro momento, foi encaminhado um e-mail solicitando o agendamento de uma reunião com a direção do ICHI da FURG³⁶ e com a Coordenação dos Cursos de Geografia³⁷, para o dia 11 de março de 2021. Em consonância, também foi realizado o mesmo procedimento com a Pró-reitora de Graduação (PROGRAD) da FURG³⁸, para o dia 24 de março de 2021, para conversarmos acerca da pesquisa, dos objetivos e a sua contribuição para a própria instituição, para o curso de Geografia – Licenciatura da FURG, para a formação de professores e para a

36 Professor Dr. Éder Leandro Bayer Maier.

37 Professor Dr. Ulisses Rocha Rocha Oliveira.

38 Professora Dra. Sibeles da Rocha Martins.

Educação Básica. Cabe destacar que, todas as reuniões ocorreram com o uso da plataforma do *Google Meet*.

Nessas reuniões, dialogamos sobre como dar-se-ia a realização da pesquisa a partir da produção das informações dos dados qualitativos, sendo eles: o PPPC, os Planos de Ensino das disciplinas obrigatórias e as entrevistas narrativas com os professores formadores. Obtivemos o apoio e a autorização institucional para a realização do trabalho, tanto por parte da direção do ICHI, quanto da Coordenação do Curso e da PROGRAD. Também, reforçamos uma parceria junto à PROGRAD, que solicitou que assim que defendida a tese fôssemos apresentar os resultados para a instituição, visto que esta almeja iniciar um processo de Ambientalização Curricular no Ensino Superior.

Na sequência do caminho investigativo percorrido, depois dessas reuniões em nível institucional, foi agendada uma reunião virtual junto com os professores que compõem o NDE dos cursos de Geografia. Apresentamos a pesquisa em sua totalidade e foi realizado o convite para os professores formadores que tivessem interesse de participar da pesquisa e, posteriormente, após a submissão do projeto e a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a partir do processo CAAE nº 43322121.2.0000.5324, foram agendadas as entrevistas narrativas, conforme o dia e o horário sugeridos pelos entrevistados.

Cabe salientar que antes da realização das entrevistas, foi feita a análise documental do PPPC de Geografia – Licenciatura e dos Planos de Ensino das disciplinas obrigatórias, pois compreendemos que ao estudar e analisar tais documentos, a pesquisadora teria uma escuta mais atenta durante as entrevistas.

Em relação ao PPPC, entendemos que é um documento importante para a pesquisa. O PPPC do curso, segundo Bicudo (2011), é um registro institucional, fruto do diálogo tecido entre seus pares, a fim de estabelecer um planejamento em um processo de construção aberto a novas propostas³⁹. Assim como Bicudo, Veiga (1998) mostra que tal projeto se caracteriza pelo compromisso do coletivo, que deve estar articulado ao contexto vivido na escola, do curso. “[O projeto pedagógico] é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade e pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características

39 O PPPC de Geografia – Licenciatura da FURG (ANEXO 1) se encontra no *site* da Pró-Reitoria de Graduação da FURG. Disponível em: <https://prograd.furg.br/images/PPC-Geografia-Licenciatura-2019.pdf>.

necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos” (VEIGA, 1998, p. 12). Ainda para Veiga, o PPPC:

A elaboração do projeto político pedagógico sobre a perspectiva da inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo o compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas da trilha que a instituição irá seguir. Dessa forma, caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais da responsabilidade da direção ou da equipe coordenadora, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter público, democrático e gratuito da educação estatal, no sentido de atender os interesses da maioria da população. Para modificar sua própria realidade cultural, a instituição educativa deverá apostar em novos valores. Em vez da padronização, propor a singularidade; em vez de dependência, construir a autonomia; em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a participação; em vez da privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja público; em vez de autoritarismo, a gestão democrática; em vez de cristalizar o instituído, inová-lo; em vez de qualidade total, investir na qualidade para todos (VEIGA, 2003, p. 279).

Conforme Veiga (1998), a construção do PPPC tem como princípios uma educação com igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. O PPPC, quando discutido com o coletivo, potencializa um processo contínuo de reflexão crítica acerca das instituições de ensino, tais como, as escolas e os cursos de licenciaturas.

Já os Planos de Ensino são documentos que mostram a forma como é trabalhado pelos professores formadores do curso de Geografia – Licenciatura o desenvolvimento curricular. Após o estudo do PPPC, realizamos a análise dos Planos de Ensino, para compreender o que se mostra de Educação Ambiental no curso de Geografia – Licenciatura. Os Planos de Ensino estudados são referentes ao ano de 2019⁴⁰. Para consulta destes, utilizamos o sistema FURG e entramos como nossa identificação de acesso (ANEXO3).

Cabe salientar que a entrevista narrativa foi realizada com os professores formadores do curso de Geografia – Licenciatura, com o intuito de escutar e conhecer as experiências dos docentes com a Educação Superior, com a formação de professores e com a Educação Básica, bem como compreender se em suas práticas docentes são trabalhados os princípios da PMAC de Mota (2020), e como isso se dá na práxis docente. Participaram das entrevistas narrativas 12 docentes do curso, após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo CEP da FURG. Cabe salientar

⁴⁰ No ano de 2020/2021, houve uma adaptação dos Planos de Ensino para atender à demanda do Ensino Remoto Emergencial, devido à pandemia da Covid-19, por isso os planos analisados datam de 2019.

que os participantes autorizaram a utilização das entrevistas para a pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) (ANEXO 5).

Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 93) destacam que “a entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar história sobre algum acontecimento importante de suas vidas e do contexto social”. Dessa forma, entendemos que a narrativa dos participantes da pesquisa acerca de suas memórias do fazer docente são significativas para a compreensão do que se mostra de Educação Ambiental em suas experiências, que podem ser potencializadas para o diálogo acerca da formação docente e da Ambientalização Curricular.

As questões elaboradas para introduzir e sulear a entrevista narrativa foram as seguintes.

Quadro 11 – Questões suleadoras da entrevista narrativa.

- | | |
|----|---|
| 1- | Conte-me sobre sua trajetória acadêmico-profissional. ⁴¹ |
| 2- | Conte-me sobre suas compreensões, percepções ⁴² de Educação Ambiental. |
| 3- | Gostaríamos de conversar acerca da possibilidade de Ambientalizar o Currículo de Geografia com base na Proposta Metodológica para Ambientalização Curricular elaborada por Mota (2020). |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Os professores formadores receberam, no ato de confirmação do agendamento das entrevistas, um quadro síntese com os princípios da PMAC, seguidos dos seus fundamentos. Nesse movimento, foi sugerida a leitura prévia e o estudo para avaliar a presença (ou não!) desses princípios na organização curricular da disciplina, a qual o professor é responsável.

Nas duas primeiras questões, as categorias são emergentes, ou seja, vão sendo construídas no processo de análise dos dados, enquanto que na última questão dos princípios

41 Segundo Diniz-Pereira (2015), o termo “formação inicial”, como se sabe, é criticado, mesmo em países onde as condições do trabalho docente são significativamente melhores, pelo fato de essa formação iniciar-se muito antes da entrada em um curso ou programa que se desenvolve em uma IES. É por isso que propus, em 2008, durante o XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), em Porto Alegre, o termo “formação acadêmico-profissional” em substituição à insuficiente e desgastada expressão “formação inicial” (DINIZ-PEREIRA, 2008). Como se sabe, a profissão docente é *sui generis*, pois, mesmo antes da sua escolha ou de seu exercício, o futuro profissional já conviveu aproximadamente 12.000 horas com “o professor” durante o seu percurso escolar (LORTIE, 1975). Utilizamos o termo para os participantes se sentirem mais à vontade, falando de suas trajetórias de experiência com a escola, com a universidade, possibilitando, caso quisessem, falar de suas memórias da infância com escola.

42 Oliveira destaca que a percepção ambiental permite que cada sujeito atribua maior ou menor intensidade ao aspecto abordado, à sutileza de compreensão, ou, ainda ao modo de expressão. A resposta dada à percepção ambiental também será variada: cultural, econômica, artística, geográfica, histórica, ecológica, afetiva. O que sabemos é que cada profissional atribuirá significados diferentes à percepção ambiental que pesquisará ou empregará em sua investigação, quer científica, ou empírica (OLIVEIRA, 2017).

da PMAC, as categorias são dadas, pois já temos *a priori* as categorias, com base na PMAC de Mota (2020) (ANEXO 7).

6.4.1 Projeto Político Pedagógico do Curso

Cabe salientar que realizamos a Leitura Imanente do PPPC e dos Planos de Ensino. Tal leitura, uma técnica sistemática e contínua de estudo dos documentos, foi realizada como o objetivo de contribuir para a análise referente à presença de elementos relacionados à Educação Ambiental. O que nos chamou a atenção nas propostas da Leitura Imanente foi a questão de ser apresentada a síntese de estudo, pois ao realizar o EQ para a pesquisa, debruçamo-nos em apresentar um resumo dos artigos, e também destacamos elementos importantes dos textos significativos para a pesquisa, ou seja, realizamos a relação entre os textos. Cabe salientar que utilizamos a técnica para sistematizar os elementos destacados no texto e que estão relacionadas à Educação Ambiental. Buscamos fazer a análise do PPPC, dialogando com autores, como Loureiro (2012), Behrend (2020), Mota (2020) e Sauv e (2005).

Segundo o PPPC, na reforma Curricular de 1995, as principais características do perfil do professor do curso de Geografia – Licenciatura são: manter-se em processo de formação referente ao conhecimento didático/pedagógico, ao conhecimento geográfico e preocupar-se com os problemas socioambientais. Depois, na última reforma de 2014, foi enfatizado que o PPPC está em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da FURG (2011-2022), o qual expressa compromisso socioambiental. Para isso, realizamos a Leitura Imanente do PPI da FURG, pois o PPPC está em consonância com tal projeto, e destacamos que a questão socioambiental aparece ao longo do documento, relacionada à formação de conhecimentos e à educação comprometida com o desenvolvimento socioambiental, propiciando a formação de cidadãos críticos e participativos. O PPI da FURG (2011, p. 4) destaca, como vocação, uma universidade voltada “para os ecossistemas costeiros e oceânicos – expressa seu compromisso socioambiental e seu alinhamento com o desenvolvimento local, regional, nacional e global, envolvendo todas as áreas do conhecimento”. Cabe salientar que o PPPC mostra que um currículo comprometido com a formação de professores deve estar articulado a diferentes concepções de Geografia e de campos do conhecimento.

Compreendemos que a concepção do desenvolvimento socioambiental proposto pelo PPI da FURG se aproxima da proposta de Loureiro, para o qual a Educação Ambiental:

É uma dimensão essencial do processo pedagógico, situada no centro do projeto educativo de desenvolvimento do ser humano, enquanto ser da natureza, e definida a partir dos paradigmas circunscritos no ambientalismo e do entendimento do ambiente como uma realidade viva e complexa (LOUREIRO, 2012, p. 102).

O PPPC também mostra o compromisso com o desenvolvimento socioambiental e a importância entre a trama de diferentes campos do conhecimento, o que possibilita a abertura para o diálogo com a Educação Ambiental, que entendemos importante ocorrer de forma transversal no currículo do curso a ser ambientalizado. Notamos, também, que o PPI da FURG apresenta algumas diretrizes que dialogam com a PMAC de Mota (2020). São elas:

[...] o compromisso com a busca e valorização da qualidade; - na construção de um **projeto de sociedade comprometido com valores éticos, estéticos e educacionais**; - na produção e socialização de conhecimentos e de inovação tecnológica, cujos resultados impliquem, de forma ética, a melhoria das condições de vida da população brasileira; - **na formação comprometida com as questões socioambientais e o desenvolvimento humano**, científico e tecnológico; - **na formação de profissionais com autonomia para administrar seus conhecimentos e saberes e para tomar decisões éticas, solidárias e justas**, participando ativamente na sociedade; - na consolidação como referência nacional e internacional no ensino, na pesquisa e na extensão (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG, 2011, p. 5, grifo nosso).

No PPPC é destacado que a estrutura curricular permite consolidar as abordagens, que são fundamentais para o curso, dentre as quais: o entendimento de categorias filosóficas tempo, espaço, natureza e sociedade, importantes para trabalhar os conceitos geográficos.⁴³ Nesse contexto, as questões ambientais são discutidas em diversas disciplinas obrigatórias, dentre elas, enfatizada no PPPC, a disciplina de Geografia e Meio Ambiente, cuja organização curricular abrange a discussão da Educação Ambiental em sua totalidade curricular.

O documento também apresenta como objetivo da Geografia – Licenciatura a importância, para os licenciandos, de ser adensada a discussão de categorias/conceitos da Geografia para trabalhar de forma criativa em ambientes de escolarização. Ainda, discorre acerca de disciplinas do eixo para análise escalar dos processos naturais e sociais, tais como: Geografia e Meio Ambiente, Regionalização do Espaço Mundial, Geografia Física do Brasil,

43 No PPPC de Geografia – Licenciatura, os conceitos geográficos citados são os seguintes: território, região, formação socioespacial, lugar, redes, escala, geossistema, ambiente, paisagem e organização espacial (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG, 2014).

Geografia Humana do Brasil e Geografia do Rio Grande do Sul e do eixo para a análise das dinâmicas socioambientais: Cartografia Aplicada ao Ensino de Geografia.⁴⁴

Alguns pontos do PPPC que chamaram a atenção foram os seguintes: na reforma Curricular de 1995, a preocupação com os problemas socioambientais faz parte do perfil do professor egresso do curso. De acordo com Sauv e, a Corrente Resolutiva da Educa o Ambiental enfoca os problemas socioambientais e, para tanto,

Agrupa proposi es em que o meio ambiente   considerado principalmente com um conjunto de problemas. Esta corrente adota a visão central de educa o ambiental proposta pela UNESCO (1975-1995). Trata-se de informar ou de levar as pessoas a se informarem sobre problemáticas ambientais, assim como desenvolver habilidades voltadas para resolvê-las (SAUV E, 2005a, p. 21).

Respaldado no PPI da FURG, o PPPC apresenta elementos que contribuem para dialogarmos acerca da PMAC (MOTA, 2020), pois mostra a importância do debate referente às questões ambientais, ao enfatizar que tal temática   abordada em diversas disciplinas obrigatórias. O PPPC também está articulado ao PPI, comprometido com a forma o profissional ligada ao ensino, pesquisa e extensão, tanto no âmbito da FURG, como no contexto regional e local, sendo significativo que tais atividades reforcem a interdisciplinaridade da Ciência Geográfica, bem como a inter-rela o entre a teoria e a prática.

No PPPC, a disciplina intitulada Geografia e Meio Ambiente passa a ser central nas discussões referentes às questões ambientais, apesar de serem discutidas em outras disciplinas obrigatórias. Uma autora que mostra a relevância do debate da questão ambiental   Suertegaray (2021), desvelando que a concep o que temos, ainda, de natureza foi concebida na Modernidade, a qual separa o homem da natureza. Para a autora:

[...] a natureza pode ser pensada como outro, e nesse sentido,   importante respeitar o outro. De qualquer forma não podemos desconhecer que o outro, como natureza, está em nós e que nossa própria natureza   transfigurada socialmente (SUERTEGARAY, 2021, p. 55).

44 Disciplina optativa ofertada no curso.

O PPPC apresenta como objetivo da Geografia – Licenciatura, novamente, a importância para os licenciandos que seja aprofundada a compreensão de categorias/conceitos da Geografia, para trabalhar de forma criativa em ambientes de escolarização. Nessa parte, mostra-se o quanto é importante ser discutida a articulação entre o curso de licenciatura e a escola, pois entendemos que os conceitos geográficos estão articulados ao ambiente de escolarização, contudo, para que essa trama faça parte de um processo formativo significativo, é preciso ser vivido e ser ressignificado com as escolas. Como apresenta Behend (2020), há necessidade de se ambientar as relações sociais entre as escolas e a universidade, para tanto, faz-se necessário reconhecer as escolas como coformadoras e, assim, as licenciaturas como fundamentais para a formação docente.

A seguir, o Quadro 12 apresenta uma síntese sobre o que se mostra de Educação Ambiental no PPPC de Geografia – Licenciatura da FURG.

Quadro 12 – Elementos relacionados à Educação Ambiental.

Parte do documento	Trechos de destaques
Perfil do Egresso (1995)	Preocupação com os problemas socioambientais.
Reforma Curricular (2014)	Formação de professores em consonância com o Projeto Pedagógico da FURG (2011-2022), o qual expressa compromisso socioambiental.
Quadro de Sequência Lógica do Curso: Disciplina destacada	Formação para a compreensão das questões ambientais em disciplinais, tais como Geografia e Meio Ambiente.
Conceitos Geográficos	O entendimento de categorias filosóficas tempo, espaço, natureza e sociedade, importantes para o uso de conceitos geográficos, tais como: ambiente e geossistema.
Objetivo do Curso de Geografia – Licenciatura	A importância para os licenciandos de aprofundar a compreensão de categorias/conceitos da Geografia, para trabalhar de forma criativa em ambientes de escolarização.
Disciplina para a análise das dinâmicas socioambientais	Cartografia Aplicada ao Ensino de Geografia.
Análise das dinâmicas naturais e sociais costeiras e oceânicas	Disciplinas de Ambientes Sedimentares e Perspectiva em Meio Ambiente e Recurso.
Articulação entre o Projeto Pedagógico Institucional e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia	[Características] a interdisciplinaridade, tão própria da Ciência Geográfica, assim como a integração teoria e prática.
Princípios Norteadores	[História do Pensamento Geográfico] Estes percursores com formações diversas marcaram a Geografia como uma ciência formuladora de esquemas interpretativos, com diálogo aberto com outros campos de conhecimento.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

No quadro acima, temos uma síntese do que se mostra de Educação Ambiental com a disciplina de Geografia e Meio Ambiente, em destaque, como elemento central para trabalhar

com a questão ambiental. Nesse processo de pesquisa, além dos Planos de Ensino, as entrevistas narrativas possibilitaram que tivéssemos uma melhor compreensão de como são percebidas e trabalhadas as questões ambientais pelos professores formadores que, provavelmente, tramam a sua formação acadêmico-profissional e as suas experiências com a formação de professores. Embora tenhamos colocado alguns aspectos que mostram as potencialidades de ser trabalhada a Educação Ambiental, a partir dos princípios e dos fundamentos da PMAC (MOTA, 2020) no curso, foi necessário, também, analisar os Planos de Ensino e as entrevistas para uma melhor compreensão de como se mostra a Educação Ambiental. Acreditamos que com as entrevistas narrativas a questão ambiental pudesse emergir em outras disciplinas, pois sabemos que os Planos de Ensino nem sempre descortinam o trabalho pedagógico realizado na práxis.

Dessa forma, é relevante a compreensão de currículo de Sacristán (2013), para o qual aquele é processo e práxis. Nessa construção de currículo, ele leva em conta o currículo oficial, o currículo interpretado, o currículo realizado, o currículo aprendido e o currículo avaliado. No caso da nossa pesquisa, poderíamos colocar, como exemplo: o currículo oficial como a ementa; o currículo interpretado como são apresentados os objetivos e os conteúdos nos Planos de Ensino dos professores formadores; e o currículo realizado como é a práxis do professor formador na “disciplina”. Nesse sentido, as entrevistas narrativas contribuem para mostrar como o currículo realizado é trabalhado, na prática, pelos professores formadores do curso de Geografia – Licenciatura. No próximo item, apresentamos, a partir da análise documental dos Planos de Ensino, o que se mostra de Educação Ambiental no currículo do curso de Geografia – Licenciatura.

6.4.2 Planos de Ensino

Neste item, discorreremos acerca da análise dos Planos de Ensino, realizada com base na Leitura Imanente. Antes de iniciar tal leitura, levamos em conta o QSL do Curso de Geografia – Licenciatura (ANEXO 2) e as considerações de Contreras (2002), referentes ao professor formador que pesquisa acerca de sua prática docente. Segundo ele:

O professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas. O currículo, enquanto expressão de sua prática e das qualidades pretendidas é o elemento que se reconstrói na indagação, da mesma maneira que se reconstrói a própria ação. Experimenta-se com a própria prática com o objetivo de melhorar sua qualidade, e esta

experimentação proporciona novos critérios curriculares, bem como novas experiências para os docentes (CONTRERAS, 2002, p. 119).

Percebemos como relevante para a formação de professores, a pesquisa acerca de nossas experiências e de documentos, tais como os Planos de Ensino, que fazem parte do constructo de disciplinas do curso. Contreras (2002) contribuiu para o processo de imersão do estudo das disciplinas do QSL, pois entendemos que na pesquisa sobre o currículo está elencada a práxis do professor, sendo que um dos possíveis caminhos para investigar essa relação entre a formação de professores e suas tessituras articuladas ao currículo poderia ser pelo estudo dos Planos de Ensino, conjugado às narrativas acerca de sua trajetória experiencial na docência. Nesse movimento, apresentamos considerações sobre a organização curricular do curso, a partir da investigação sobre o que se mostra de Educação Ambiental. Para tanto, escolhemos as disciplinas, em consonância com os eixos articuladores do PPPC. Os eixos estruturantes do currículo contemplam as disciplinas obrigatórias comuns à Geografia Licenciatura e Bacharelado e as disciplinas específicas do curso de Licenciatura⁴⁵.

Outra autora, com quem dialogamos para a feitoria do recorte das disciplinas e dos Planos de Ensino, foi Behrend (2020), para a qual as relações sociais tecidas entre as escolas e os cursos de licenciatura nos ECS devem ser levadas em conta, quanto tratamos de processos de ambientalização. Para tanto, Behrend (2020, p. 147) nos mostra a importância do “diálogo como mediador, considerando os diferentes saberes, tanto os construídos na escola como os saberes construídos na universidade, visto que ambos articulados e problematizados contribuem na formação de professores”.

Nesse sentido, levamos em consideração as disciplinas obrigatórias em que os professores formadores do curso também participam dos ECS. Tais disciplinas obrigatórias selecionadas são comuns à Geografia Licenciatura e Bacharelado, e específicas da Licenciatura, tais como Estágio em Geografia I, Estágio em Geografia II, Estágio em Geografia III, e Estágio em Geografia IV; Didática I e Didática II; Educação de Jovens e Adultos; Estudos Regionais; Estudos Avançados I e Estudos Avançados II⁴⁶, pois compreendemos que tanto as disciplinas

45 Segundo o PPPC: Núcleo Comum à Licenciatura e Bacharelado: Disciplinas do eixo da formação básica conceitual e metodológica – Disciplinas do eixo articulador com as Ciências Humanas e Sociais – Disciplinas do eixo para a análise escalar dos processos naturais e sociais – Disciplinas do eixo para o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2014).

46 Disciplinas de Estudos Avançados I e II foram criadas na última Reforma Curricular de 2014, em que professores da área de Geografia do ICHI participam das orientações dos Estágios Supervisionados sob

comuns aos dois cursos, como as referentes especialmente à Licenciatura são significativas para o processo de formação de professores de Geografia. Nesse contexto, são pertinentes também as colocações de Teixeira e Torales (2014), quando ponderam que nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a presença da temática ambiental é menos expressiva do que nos cursos de Bacharelado. No caso desta pesquisa, os cursos de Geografia Licenciatura e Bacharelado possuem disciplinas obrigatórias comuns para ambos os cursos, exceto as específicas para a formação de cada curso.

Cabe salientar que para a compreensão sobre o que se mostra de Educação Ambiental, a partir dos princípios e dos fundamentos de Ambientalização Curricular:

Ressalta-se que não é intenção da Proposta fazer com que todas as disciplinas apresentem todos os Fundamentos. O que se pretende é que sim, todos os Fundamentos estejam integrados em todo o currículo, distribuídos e convergindo entre as disciplinas, sendo que no final do curso os acadêmicos terão perpassado por todos os Princípios e seus respectivos Fundamentos, **internalizado uma cultura socioambiental** e participado de todas as etapas do Percurso Formativo em Educação Ambiental (KITZMANN, 2014 apud MOTA, 2020, p. 99, grifo nosso).

Logo, as disciplinas escolhidas⁴⁷ não poderiam estar concentradas em um único semestre, mas distribuídas ao longo dos quatro anos de formação do curso, pois entendemos que o currículo é processual e se faz necessário pesquisar o que se mostra de Educação Ambiental ao longo do curso de Geografia – Licenciatura da FURG.

Dessa forma, as disciplinas selecionadas para a análise dos Planos de Ensino foram as seguintes, conforme o Quadro 13.

coordenação dos professores das disciplinas de ECS do IE. Também, as disciplinas de Estudos Regionais e de Geografia Cultural foram criadas com a última reforma curricular do curso.

47 As disciplinas obrigatórias que utilizamos para a análise foram as que estão lotadas no ICHI, bem como as disciplinas obrigatórias dos Estágios em Geografia I, Estágios em Geografia II, Estágios em Geografia III, Estágios em Geografia IV, e seus pré-requisitos são: Didática I e Didática II, EJA, que são ofertadas pelo IE. Justificamos o recorte das disciplinas obrigatórias, pois os professores formadores responsáveis por elas estão lotados no ICHI e no IE. Por exemplo, nas disciplinas, tais como Estatísticas Descritiva e Produção Textual os professores estão lotados em outros institutos, como por exemplo, IMEF, ILA, e os professores não participam da Supervisão dos Estágios Supervisionados do Curso de Geografia – Licenciatura junto às escolas.

Quadro 13 – Disciplinas selecionadas para a análise dos Planos de Ensino.

Obrigatórias do Núcleo Comum	Específicas do Curso	Formação Pedagógica
Geografia Urbana	Estudos Regionais	Didática I
Geografia Agrária	Estudos Avançados em Ensino de Geografia I	Didática II
Geomorfologia I	Estudos Avançados em Ensino de Geografia II	Educação de Jovens e Adultos
Geomorfologia II		Estágio em Geografia I
Geografia Física do Brasil		Estágio em Geografia II
Hidrografia		Estágio em Geografia III
Cartografia Básica		Estágio em Geografia IV
História do Pensamento Geográfico		
Geografia Cultural		
Metodologia de Pesquisa em Geografia		
Geografia da População		
Biogeografia		
Geografia e Meio Ambiente		
Geografia Política e Geopolítica		
Teoria da Geografia		
Geografia Econômica		
Geografia do Rio Grande do Sul		
Geografia Humana do Brasil		
Regionalização do Espaço Mundial		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Para análise dos Planos de Ensino, levamos em conta o que se mostrou de Educação Ambiental no PPPC, considerando os seguintes elementos: problemas socioambientais; compromisso socioambiental; questão ambiental; ambiente; tempo, espaço, natureza e sociedade; ambientes de escolarização; dinâmicas socioambientais; dinâmicas naturais e sociais costeiras; geossistema; ambientes sedimentares; meio ambiente e recurso. Além disso, analisou-se se o que se mostra de Educação Ambiental nos Planos de Ensino se aproxima dos princípios da PMAC, propostos por Mota (2020).

Dentre as disciplinas que encontramos alguns elementos de Educação Ambiental, destaca-se as seguintes: Geografia Física do Brasil, Hidrografia, Cartografia Básica, Geografia e Meio Ambiente, Biogeografia, Teoria da Geografia, Educação de Jovens e Adultos, Estágio em Geografia I, Estágio em Geografia II, Estágio em Geografia IV e Geografia Cultural.

Na disciplina de Geografia Física do Brasil, os elementos encontrados foram os seguintes: interdisciplinaridade, educação, conservação ambiental, mudanças climáticas, questão ambiental no Brasil, economia, ambiente e gestão ambiental. Em relação à disciplina de Hidrografia se discute as bases físicas de ambientes, tais como os oceanos, as águas

superficiais, subterrâneas, a dinâmica de seus ecossistemas e as transformações acontecidas pelo uso da sociedade. Além disso, são apresentados os termos natureza, impactos ambientais e mudanças climáticas globais. Tanto no Plano de Ensino de Geografia Física do Brasil, como de Hidrografia, encontramos Mudanças Climáticas e Complexidade Biossistêmica, que se aproximam dos princípios da PMAC (MOTA, 2020). Em se tratando dos termos Gestão Ambiental e Conservação Ambiental, Sauvé (2005) mostra que são utilizados pela Corrente Conservacionista/Recursista da Educa o Ambiental:

Esta corrente agrupa as proposi es centradas na conserva o dos recursos, tanto no que concerne   sua qualidade quanto   sua quantidade: a água, o solo, a energia, as plantas (principalmente as plantas comestíveis e medicinais) e os animais (pelos recursos que podem ser obtidos deles), o patrim nio genético, o patrim nio construído, etc. Quando se fala de ‘conserva o da natureza’, como da biodiversidade, trata-se, sobretudo de uma natureza-recurso. Encontramos aqui uma preocupa o com a ‘administra o do meio ambiente, ou, melhor de gestão ambiental (SAUVÉ, 2005a, p. 20).

Sauvé, em seu artigo intitulado Educa o Ambiental: possibilidades e limita es, aponta que:

[...] o objeto da Educa o Ambiental   de fato nossa rela o com o meio ambiente. Para intervir de modo mais apropriado, o educador deve levar em conta as múltiplas facetas dessa rela o, que correspondem a modos diversos e complementares de apreender o meio ambiente (SAUVÉ, 2005b, p. 317).

Nesse sentido, destacamos as múltiplas facetas dessa rela o, que compreendem o meio ambiente como natureza, no qual se estabelece a conexão entre a diversidade biológica e a cultural. Nas palavras de Sauvé (2005b, p. 317), “  preciso reconstruir nosso sentimento de pertencer   natureza, a esse fluxo de vida de que participamos”, ou seja, desconstruir a ideia de conceber o meio ambiente como recurso, tendo a Educa o Ambiental como uma educa o para a conserva o e para o consumo responsável, garantindo a sua manuten o para gera es presentes e futuras. Abordar o meio ambiente sob o enfoque de problemas ambientais, em que se busca a criticidade e o diagnóstico acerca deles. Para S uv  (2005b, p. 318), “os problemas ambientais são essencialmente associados a questões socioambientais”, assim, compreende-se o meio ambiente por meio de uma abordagem sistêmica, em que   importante reconhecer as rela es sociais, econômicas, políticas e ambientais que se materializam na esfera local e global, como lugar da vida cotidiana, como lugar de pertencimento do grupo social, como biosfera.

Ainda segundo Sauvé (2005b, p. 318), meio ambiente “  o lugar da solidariedade internacional que nos leva a refletir mais profundamente sobre os modos de desenvolvimento das sociedades humanas”, constituindo-se como projeto comunitário em que se faz necessário aprender a escutar o outro e tecer um diálogo de saberes científicos, tradicionais, das experiências vividas. Para Sauvé (2005b, p. 319), tal diálogo se dá num contexto em que a Educa o Ambiental “introduz aqui a ideia de práxis: a a o está associada a uma ideia constante de reflexão crítica”.

Embora nos Planos de Ensino de Geografia Física do Brasil e Hidrografia não conttenham tais nomenclaturas de meio ambiente discutidas por Sauvé (2005b), entendemos que quando são apresentados os conteúdos acerca da questão ambiental no Brasil, da gestão ambiental, da educa o, das altera es das bases físicas pelo uso diverso da sociedade, o ambiente pode ser trabalhado como sistema, como biosfera, como recurso e como projeto comunitário.

Em rela o   disciplina de Cartografia Básica, o termo encontrado no Plano de Ensino foi Análise Ambiental relacionada   ciência cartográfica, onde são apresentados princípios básicos de introdu o   Cartografia. Cabe salientar que, no PPPC, a Cartografia Básica se caracteriza pela forma o, compreensão e aplica o de Geotecnologias. Ainda, acreditamos que tal análise ambiental deve estar em consonância com a análise de dinâmicas socioambientais. No PPPC:

A Cartografia com os aperfei amentos das tecnologias de geoprocessamento, as quais sustentam articula es complexas, envolvendo conhecimentos das ciências naturais e humanas e suas possíveis representa es nas dimensões de análise e síntese (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG, 2014, p. 12).

Para Castellar e Vilhena (2010), a linguagem cartográfica   compreendida como uma metodologia inovadora, a qual representa os conteúdos, conceitos de parte ou da totalidade do território, permitindo aos alunos uma melhor compreensão acerca da organiza o e da produ o do espaço geográfico. Dessa forma, compreendemos que a disciplina contribui com a análise de problemas ambientais e com a criticidade dos sujeitos escolares acerca das questões socioambientais vivenciadas por eles.

Entendemos que essa perspectiva está relacionada   corrente Resolutiva da Educa o Ambiental em que análise ambiental se centra, segundo Sauvé (2005a, p. 21), no estudo de “problemáticas ambientais, com seus componentes sociais e biofísicos e suas controvérsias

inerentes: identificação de uma situação-problema, pesquisa desta situação (inclusive análise de valores dos protagonistas), diagnósticos, busca de soluções e avaliação”.

Uma das disciplinas que mais discorre acerca da Educação Ambiental no currículo do curso é Geografia e Meio Ambiente. Nela são mostrados os seguintes elementos: histórico das questões ambientais, estudos socioambientais, abordagem sistêmica e Educação Ambiental. Ainda, um dos objetivos da disciplina é relacionar as questões ambientais entre a Geografia e a Educação Ambiental. Nessa disciplina, podemos notar mais questões relacionadas à temática ambiental e a sua trama a Geografia. Temos a compreensão que dentre as correntes que parecem se aproximar do que é proposto no Plano de Ensino dessa disciplina, é a que mais dialoga é a Corrente Sistêmica que, para Sauvé (2005a), possibilita identificar os diferentes componentes de um sistema ambiental e salientar as rela es entre seus componentes, como as rela es entre os elementos físicos e sociais de uma situa o ambiental. Ainda, essa disciplina   a única em que aparece, na ementa, a Educa o Ambiental, dentre os princípios da PMAC (MOTA, 2020), tendo uma articula o com o princípio da Complexidade Biosist mica.

Já, os elementos presentes no Plano de Ensino da disciplina de Biogeografia, que destacamos, são: as mudanças ambientais nas escalas geológicas e ecológicas; os grandes biomas terrestres; os impactos relacionados   a o antropog nica; a importância dos estudos dos biomas e das regiões biogeográficas para a conserva o da biodiversidade e o planejamento ambiental, as mudanças ambientais globais, a conserva o da natureza no Brasil e as unidades de conserva o. Embora não tenha a nomenclatura de Educa o Ambiental na disciplina, compreendemos que Biogeografia abarca a rela o entre os elementos físicos e humanos enquanto questões ambientais importantes a serem discutidas, tais como no excerto apresentado nos objetivos da disciplina: “possibilitar a compreensão das teorias biogeográficas, os padrões de distribui o: os grandes biomas terrestres, os impactos relacionados   a o antropog nica”. Discutir as questões ambientais se torna relevante num contexto em que Loureiro apresenta:

No Brasil, o ritmo se acelerou desde 2016. Antes a situa o já estava longe de ser considerada satisfatória, mas   fato que vem se intensificando: o desmatamento, a flexibiliza o de direitos trabalhistas e sociais, a redu o e flexibiliza o de políticas do uso de venenos na agricultura e de empreendimentos de minera o com impactos devastadores, além das constantes pressões sobre as unidades de conserva o (LOUREIRO, 2019b, p. 38).

No Plano de Ensino da disciplina intitulada Teoria da Geografia se apresentam os seguintes aspectos que se aproximam da Educa o Ambiental: sociedade e natureza, dinâmicas

naturais e sociais, abordagens dos sistemas naturais na Geografia Física e análise de sistemas e geossistemas. Tais elementos citados também estão presentes no PPPC. As questões ambientais apresentadas nesse Plano de Ensino de Teoria da Geografia, na nossa compreensão, estão relacionadas ao modo de apreender o “meio ambiente”, conforme Sauvé (2005b), como problema, biosfera e sistema.

Em rela o   disciplina de Educa o de Jovens e Adultos (EJA), encontramos no Plano de Ensino o termo ambiental relacionado ao contexto escolar, sendo as experiências vividas na escola com o EJA significativas para a forma o docente. Ainda, reforça o comprometimento dos estágios das licenciaturas com o contexto social, cultural e ambiental, do qual as escolas fazem parte. A disciplina de Estágio em Geografia I apresenta a importância da constru o de uma  tica profissional, contribuindo para forma o de professores comprometidos com a escola e a comunidade as quais pertencem. Já o Estágio em Geografia II e o Estágio em Geografia IV têm como destaque a pesquisa sobre a memória e o contexto escolar, possibilitando ter uma melhor compreensão acerca da comunidade a que pertence a escola. Acreditamos que tais disciplinas dialogam com os princípios da PMAC (MOTA, 2020) intituladas Sensibiliza o Estético-ambiental, Globaliza o e Pertencimento ao Lugar. Nesse sentido, enfatiza-se a importância de levar em conta a realidade socioambiental percebida, a partir do lugar vivido.

Assim, o lugar, com base em Oliveira (2014) e Cousin (2010),   fundamental para a compreensão de pertencimento dos sujeitos. As experiências vivenciadas no cotidiano das escolas e no curso de Geografia – Licenciatura são fundamentais, tendo em vista que os lugares de forma o docentes são centrais para a compreensão do que seja um currículo ambientalizado.

Em se tratando da disciplina de Geografia Cultural, levamos em considera o o que Biondo discorre em rela o   leituras do ambiental, que podem se dar a partir do lugar:

Nessa proposta de leitura, o ambiente   aquilo que está ao redor a partir da rela o entre o sujeito e o ambiente e quem atribui, portanto, o significado   o sujeito. Essa matriz está, inegavelmente, atrelada aos estudos que têm origem na Geografia Cultural e na Geografia Humanista (BIONDO, 2021, p. 199).

Na disciplina de Geografia Cultural destacamos, na ementa, a presença do estudo da cultura e dos espaços geográficos e, no conteúdo, os modos de vida e o lugar, o que permite estabelecer uma rela o com a Educa o Ambiental discutida no princípio de Sensibiliza o Est tica-ambiental, proposto por Mota (2020), sendo que um dos excertos do Plano de Ensino

discorre sobre a importância do “olhar atento à diversidade das diferentes culturas locais, da tradição oral, dentre outros”.

A seguir, no Quadro 14, contém uma síntese dos achados sobre o que se mostra de Educação Ambiental nos Planos de Ensino.

Quadro 14 – O que se mostra de Educação Ambiental nos Planos de Ensino.

Disciplinas	Educação Ambiental
Geografia Física do Brasil	Ementa: Interdisciplinaridade, educação e conservação ambiental. Conteúdo: Mudanças climáticas e a questão ambiental no Brasil. Geografia, interdisciplinaridade, educação e gestão ambiental.
Hidrografia	Ementa: A água na natureza. Os oceanos. As águas superficiais. As águas subterrâneas. Caracterização das bases físicas desses ambientes, seus ecossistemas e as alterações decorrentes dos diversos usos pela sociedade. Conteúdo: Impactos ambientais e mudanças climáticas globais.
Cartografia Básica	Objetivos: Discutir as possíveis ligações entre a ciência cartográfica e a análise ambiental, dinâmica populacional, os sistemas de informações geográficas, etc.
Geografia e Meio Ambiente	Ementa: Histórico das questões ambientais. Da Geografia descritiva aos estudos socioambientais. Abordagem sistêmica na Geografia problemas ambientais contemporâneos e Educação Ambiental. Objetivos: Proporcionar uma reflexão sobre meio ambiente e suas relações com a Geografia. Relacionar as questões ambientais, os estudos geográficos e a Educação Ambiental. Discutir o papel da Geografia frente os problemas ambientais na atualidade Conteúdo: A questão ambiental e os estudos Geográficos. Geografia, meio físico e sociedade. Geografia Física e Humana. História do Pensamento Geográfico e as questões ambientais do meio ambiente na Geografia. A relação sociedade e meio físico e os estudos geográficos contemporâneos. Geografia Socioambiental.
Biogeografia	Objetivos: Mudanças ambientais na escala geológica e ecológica e suas influências na distribuição da biota. Teorias biogeográficas, os padrões de distribuição: os grandes biomas terrestres, os impactos relacionados à ação antropogênica. A importância dos estudos dos biomas e das regiões biogeográficas para a conservação da biodiversidade e o planejamento ambiental. Conteúdos: Os grandes biomas terrestres e os ecótonos. Mudanças ambientais globais. Degradação dos grandes biomas e das paisagens naturais brasileiras. Biodiversidade. A convenção sobre Biodiversidade. A conservação da natureza no Brasil e as unidades de conservação. O papel de corredores de Biodiversidade.
Teoria da Geografia	Ementa: Apropriação, criação e realização geográfica do espaço, da região, do território, das redes técnicas, dos lugares e de outros conceitos geográficos para a relação Sociedade e natureza. Objetivos: Discutir algumas das formulações para a compreensão das dinâmicas naturais e sociais, analisar alguns caminhos da organização da Geografia para a compreensão das dinâmicas naturais e sociais. Conteúdos: abordagens dos sistemas naturais na Geografia Física e análise de sistemas e geossistemas.
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Conteúdo: O desvelar dos estágios das licenciaturas junto ao EJA e seu comprometimento junto ao contexto social, cultural, ambiental e

	econômico das escolas. Escolas da cidade de Rio Grande e sua experiência em EJA. CAIC\FURG e a vivência junto ao EJA
Estágio em Geografia I	Objetivos: Aprofundamento do conhecimento sobre a organização escolar, seus tempos, espaços, cotidiano, e a construção de uma ética profissional de respeito à escola pública e à comunidade ao qual pertence. ⁴⁸
Estágio em Geografia II	Objetivos: Aproximar o/estagiário do cotidiano e da cultura escolar, possibilitando o estabelecimento de elos entre estudantes e escolas, aprofundamento do conhecimento sobre a organização escolar e a construção de uma ética profissional de respeito à escola pública e à comunidade a qual pertence.
Estágio em Geografia IV	Conteúdo: Pesquisa sobre a memória, contexto e organização administrativa da instituição educativa: história da instituição, investigação sobre as comunidades que a escola pertence.
Geografia Cultural	Ementa: Identidades culturais; paisagens culturais; culturas e territórios; culturas e espaços geográficos; relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e indígena. Conteúdo: Modo de Vida e Lugar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Cabe salientar que embora não encontramos os termos, como por exemplo, socioambiental, ambiente, sustentabilidade, nas disciplinas de Estágio em Geografia I e Estágio em Geografia IV, compreendemos que elas estão encharcadas pelo comprometimento com o contexto socioambiental da escola, pois ao apresentar como proposta de estudo aos estagiários o lugar vivido, o lugar-escola possibilita o envolvimento deles com as circunstancialidades socioambientais vivenciadas pelos sujeitos escolares.

Embora não se tenha um tópico específico, nos Planos de Ensino, sobre o pensamento crítico-reflexivo, acreditamos que na totalidade das disciplinas perpassa o diálogo que potencializa a criticidade dos sujeitos participantes. Nesse sentido, colocamos como exemplo, a Geografia Urbana, em que a ementa propõe:

O estudo do processo de urbanização no contexto geográfico, através de suas inter-relações espaciais, suas dinâmicas sociais e econômicas, assim como a cidade enquanto categoria de análise.

⁴⁸ No Plano de Ensino de Estágio em Geografia I do ano de 2018 também consta o mesmo objetivo. Em relação aos conteúdos, não encontramos no Plano de Ensino de Estágio em Geografia I o que está presente no ano de 2018, que se segue e nos conteúdos: Pesquisa sobre a memória, contexto socioambiental e organização administrativa da instituição educativa: história da escola e contexto socioambiental da comunidade que a escola pertence.

É uma ementa que convida à reflexão crítica acerca do processo de urbanização, bem como das dinâmicas sociais e econômicas que se configuram na cidade, nos lugares vividos pelos grupos e pelas classes sociais. Assim, potencializa o debate sobre a justiça socioambiental no contexto de uso e ocupação do solo urbano e das desigualdades socioespaciais materializadas na produção do espaço urbano.

Tais questões podem não estar explícitas nos Planos de Ensino, mas acreditamos que a criticidade, a justiça socioambiental, o pertencimento ao lugar e a globalização, dentre outros princípios e fundamentos, são constituidores do currículo do curso de Geografia – Licenciatura. Não necessariamente tais princípios e fundamentos de Ambientalização Curricular podem aparecer com nome específico nos Planos de Ensino, mas podem acontecer a partir de elementos que constituem o currículo e que permitem a discussão das relações sociedade e ambiente. Tais questões se mostram de forma mais consistente nas entrevistas narrativas.

Arana e Bertoli (2021) mostram a importância da mediação das IES na relação entre a Ambientalização Curricular e a formação de professores. Nesse sentido, afirmam que para que a Ambientalização Curricular se efetive é importante que as IES estejam comprometidas com a formação de professores formadores dos cursos de graduação, no sentido de consolidar a Educação Ambiental Crítica nas Universidades e nas escolas:

Os problemas ambientais são complexos pela sua natureza (pois temos que levar em conta suas implicações sociais, econômicas, políticas) e não serão resolvidos somente com medidas educativas; mas, com certeza a educação, em especial a universitária, deve assumir a sua responsabilidade, pois, para que a EA seja incorporada à educação, começando pela infantil, **é preciso que professores sejam primeiramente formados em outras bases**, com uma percepção que ultrapasse a memorização de conteúdos ecológicos e supere a simples aplicação de técnicas ecológicas. Não é nem lógico exigir que um profissional trabalhe ideias, conceitos, valores, habilidades e atitudes que colaborem com a formação de uma sociedade ambientalmente responsável se ele não foi assim formado e nem recebeu uma **formação continuada** (ARANA; BERTOLI, 2021, p. 17, grifo nosso)

Dessa forma, compreendemos como importante a investigação do que se mostra de Educação Ambiental com base no diálogo com os professores formadores do curso de Geografia – Licenciatura e na análise documental do PPC e dos Planos de Ensino. Também, ressalta-se as considerações de Teixeira e Torales (2014, p. 129) em relação aos professores serem responsáveis “pela execução da educação ambiental e o que faz a partir de seus conhecimentos, representações e intencionalidades no que se refere à educação e à problemática ambiental”.

Com a leitura dos documentos de tais disciplinas, surgiram alguns questionamentos, como: A Educação Ambiental não aparece de forma explícita nos Planos de Ensino. Isso mostra que a ela não está presente nas disciplinas? Nesse sentido, também realizamos entrevistas narrativas com os professores formadores, para investigar as suas percepções de Educação Ambiental, que foram analisadas com base na ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Para Mota (2020), a Educação Ambiental deve se constituir nas IES de forma transversal, interdisciplinar e sistêmica. Tal autor encaminha propostas sobre como trabalhar com a Educação Ambiental na Educação Superior. Dentre as quais, citamos: possibilidades de trabalho [entre disciplinas] com determinado fundamento, realizarem contatos para efetivar parcerias de ação conjunta. Essas ações poderiam ser oriundas de saídas de campo, projetos de extensão e/ou ensino (MOTA, 2020). Nesse sentido, acreditamos que seria relevante investigar as experiências de saídas de campo, advindas de disciplinas, para contribuir com o estudo de como é possível transversalizar a Educação Ambiental Crítica no currículo do curso.

Fazenda (2015) aponta para saberes interdisciplinares, nos quais podemos citar a interdisciplinaridade científica, a profissional, a prática e a metodológica. A interdisciplinaridade científica alicerçada na revisão conceitual, que está sempre em processo de inacabamento; a profissional, que compreende a reflexão crítica do profissional acerca de sua formação docente; a prática, que é a pesquisa com base no cotidiano; a metodológica, que é a que nos convida para ir além dos muros da academia e a pensar a cidade, pesquisar outros saberes e olhares dos sujeitos que vivenciam a cidade. Assim, para pensar a interdisciplinaridade e a formação de professores tramada ao currículo, trazemos a percepção de Fazenda:

A organização de **tais saberes** teria como alicerce o cerne do conhecimento científico **do ato de formar professores**, tais que a estruturação hierárquica das disciplinas, sua organização e dinâmica, a interação dos artefatos que as compõem, sua mobilidade conceitual, a comunicação dos saberes nas sequências a serem organizadas. Essa proposição conduziria à busca da cientificidade disciplinar e com ela o surgimento de novas motivações epistemológicas, de novas fronteiras existenciais. Por isso, entendemos o seguinte: cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas, nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então **originada das disciplinas ganha status de interdisciplina no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado** (FAZENDA, 2008, p. 94-95, grifo nosso).

Apostamos que a práxis docente, quando problematizada e significada nos lugares formativos da docência, pode potencializar a Ambientalização Curricular. Entendemos que o diálogo de saberes advindos das experiências vividas com a docência pode contribuir com o processo de Ambientalização Curricular. Segundo Leff:

No diálogo de saberes, o ser se faz de palavras; mas para além da controvérsia e da contradição no cruzamento de sentidos diferenciados; é um encontro com o inevitável que surge frente a frente de duas presenças, do sentimento sem palavras do sentido e significados aglutinadores na história de seus diferentes seres culturais, que correm pelas veias de seus mundos de vida, **de suas memórias, seus sonhos, seus anseios e suas esperanças; das lembranças e narrativas de sua existência**. Desta maneira se constrói um futuro como um destaque não predestinado, uma utopia que se forja seu lugar no mundo (LEFF, 2012, p. 126-127, grifo nosso).

Cabe salientar que Gallo (2016) faz crítica à organização curricular disciplinar e também à interdisciplinaridade, pois, para o autor, o caminho possível para uma educação que respeite as diferenças e os saberes vivenciados no cotidiano de sujeitos escolares é a transversalidade. Explica que:

A aplicação do paradigma rizomático na organização curricular da escola significaria um acesso arquivístico estanque ao conhecimento que poderia, no máximo, ser intensificado através dos trânsitos verticais e horizontais de uma ação interdisciplinar que fosse capaz de vencer todas as resistências, mas sem conseguir vencer, de fato, a compartimentalização, por um acesso transversal que elevaria ao infinito as possibilidades de trânsito por entre os saberes. O acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as gavetas seriam abertas; **reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas** (GALLO, 2016, p. 30, grifo nosso).

Talvez um caminho possível de transversalizar a Educação Ambiental Crítica no currículo poderia ser os saberes partilhados pelos professores formadores participantes da pesquisa, em diálogo entre a Educação Crítica e a Geografia – Licenciatura, possibilitando todo e qualquer trânsito jamais imaginado. No próximo item, apresentamos o que se mostra de Educação Ambiental, com base nas entrevistas narrativas.

6.4.3 As entrevistas narrativas

No exercício de pesquisa, geralmente ao final das entrevistas, aconteciam conversas informais que reforçavam as colocações dos participantes durante as entrevistas. Nesse sentido, ao final das conversas, realizamos anotações em nosso Diário de Pesquisa, contendo destaques de questões que eram reforçadas pelos entrevistados. Para Jovchelovich e Bauer (2002, p. 100), o Diário de Campo é utilizado “a fim de não perder esta importante informação, é aconselhável ter um diário de campo, ou um formulário especial para sintetizar os conteúdos dos comentários informais [...], imediatamente depois da entrevista”. Concomitantemente às anotações, fazíamos as transcrições das entrevistas, pois estávamos com a memória recente e tínhamos receio de que o áudio gravado não tivesse boa qualidade, devido às entrevistas terem sido realizadas de forma virtual, dada a circunstancialidade da pandemia da Covid-19.

A metodologia utilizada para a análise qualitativa das entrevistas foi a ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016). Primeiramente, foram realizadas várias leituras do corpus textual das entrevistas narrativas e, posteriormente, fomos destacando os excertos dos documentos. Tais destaques mostram, também, a autoria da pesquisadora, interpretando os dados com a lente teórica da ATD, pois acreditamos que ao selecionar fragmentos do texto para a análise já está presente, em parte, a nossa interpretação do texto, tendo o olhar do pesquisador em consonância com os objetivos da pesquisa. Essa parte inicial de ATD, segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 33), caracteriza-se pela “Desmontagem dos textos, também denominado de processo de unitarização, que implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir unidades constituintes”.

Nesse processo de fragmentação do texto, destacamos os elementos constituintes, estudando, interpretando os sentidos do texto, para, dessa forma, construir as unidades de significados. Moraes e Galiazzi mostram que:

Da construção dos textos surgem as unidades de análise, aqui também denominadas unidades de significado ou de sentido. É importante que o pesquisador proceda as suas análises de modo que saiba em cada momento quais as unidades de contexto, geralmente os documentos, que deram origem a cada unidade de análise. Para isso utiliza-se códigos indicadores da origem de cada unidade. Uma das formas de codificação corresponde a atribuir inicialmente um número ou letra a cada documento do corpus (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 40).

Depois desse exercício de desmontagem dos textos e unitarização, foi realizada uma leitura minuciosa das unidades de significado para a elaboração de um título que expressasse a ideia central de cada unidade. E, também, procedeu-se com o processo de codificação das unidades de significado. Para Moraes e Galiazzi (2016, p. 42), “é importante reescrever as unidades de modo que expressem com clareza os sentidos construídos, a partir do contexto de sua produção”. Depois desse momento inicial da análise, estabeleceu-se o exercício de aproximação das unidades de significados, que consiste no processo de categorização. Moraes e Galiazzi (2016, p. 44), destacam que a categorização é “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes [...] que constituem as categorias”.

Ainda, segundo Moraes e Galiazzi (2016), a categorização se caracteriza por apresentar diferentes níveis de categorias, sendo elas: as iniciais, as intermediárias e as finais. As categorias iniciais são as mais abrangentes e as finais são categorias com menor número, que poderíamos dizer que refinam a pesquisa em consonância com os objetivos desta. Assim, a pesquisadora deve ter um olhar atento ao que se mostra de Educação Ambiental no fenômeno pesquisado para a construção das categorias e o refinamento delas. Realizamos a ATD das entrevistas com cada questão suleadora, tecendo a construção de categorias finais, para posteriormente fazer o exercício de aproximação, se as categorias finais presentes nas questões dialogam entre si. Vejamos a seguir o Quadro 15, elaborado para exemplificar e ilustrar o exercício de análise.

Quadro 15 – Unitarização, Codificação e Unidades de Significados.

Código⁴⁹	Unidades de Significados com títulos	Comentários	Elementos Aglutinadores
EN1Q1 - Miguel Ângelo - 1	O gosto pela Geografia Bom, eu acho que eu despertei para essa questão de querer ser professor, quando eu estava no Ensino Médio, como eu acho que ocorre com a maioria das pessoas. E eu sempre gostei tanto de História quanto de Geografia	No Ensino Médio começa a emergir o gosto pela Geografia.	Pertencimento ao campo de formação. O despertar para a Geografia.
EN1Q1 Miguel Ângelo - 2	Gosto pelo estudo Eu nunca tive, assim, grandes professores de Geografia, que tenham me inspirado. Não tive. Não foi por eles, foi pelo conteúdo mesmo.	Mostra o gosto pelo estudo. O papel do currículo.	Gosto pelo estudo de conceitos geográficos para a compreensão da cidade. A influência do

49 Miguel Ângelo (EN1): Entrevista Narrativa; Q1 - Questão 1 (nome fictício).

	Eu me fascinava com os mapas, da forma como a cidade ocupa o território.		conteúdo curricular para despertar para a Geografia.
ENIQ1 -Miguel Ângelo -3	Geografia decoreba No primeiro grau eu estudei no São Francisco, lá os padres davam Geografia, depois teve uma professora lá que não convencia muito. Bem, era muito aquela Geografia decoreba, Elisângela.	Crítica à Geografia decoreba.	Escola desconexa do cotidiano do aluno.
ENIQ1 - Miguel Ângelo – 4	Experiência docente E eu insistia, eu comecei a trabalhar no Anselmo Dias Lopes, seis meses. Depois eu fui transferido para Escola França Pinto. Lá eu assumi a área. Peguei seis quartas séries de Geografia.	Experiência como professor de Geografia na Educação Básica.	Experiência docente na Educação Básica.
ENIQ1 - Miguel Ângelo – 5	Experiência Docente E lá no França Pinto, e eu até lá trabalhei na época com a professora do PIBID. Não sei se ela está, ela deve ter se aposentado agora. Ela era formada em Estudos Sociais, ela trabalhava a História e eu com a Geografia.	Experiência como professor de Geografia.	Experiência docente na Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Para mostrar o exercício da análise da ATD, apresentamos o Quadro 16, que contém as categorias iniciais, elaboradas para a questão referente à trajetória acadêmico-profissional, onde foram levados em conta os elementos aglutinadores que se mostravam recorrentes entre as entrevistas. Tais elementos aglutinadores foram construídos a partir das unidades de significados e das ideias centrais dos títulos. Para elaborar esse quadro, primeiramente, agrupamos os elementos aglutinadores que eram comuns ou que se aproximavam nas entrevistas, para que, posteriormente, fossem classificadas as categorias iniciais apresentadas.

Quadro 16 – Categorias Iniciais: Trajetória acadêmico-profissional.⁵⁰

Categorias Iniciais	Narrativas Numeradas											
	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	N8	N9	N10	N11	N12
Categoria Inicial - 1 Pertencimento.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Categoria Inicial - 2 Experiência na Educação Básica.	x	x	-	-	x	x	x	-	-	-	x	x
Categoria Inicial - 3 Experiência na Educação Superior.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Categoria Inicial - 4 Memórias da Educação Básica que os constituem professores de Geografia.	x	-	-	-	-	x	-	x	-	-	-	-
Categoria Inicial - 5 O Ensino descontextualizado do lugar de pertencimento da Escola.	x	-	-	-	x	-	-	x	-	-	-	-
Categoria Inicial - 6 A importância do diálogo na formação inicial e continuada de professores	-	-	-	-	x	x	-	-	-	-	x	-
Categoria Inicial - 7 O Educar pela Pesquisa como princípio formativo da docência.	-	-	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O passo seguinte realizado foi a construção das categorias intermediárias. Das sete categorias iniciais, emergiram quatro categorias, conforme mostra o Quadro 17.

Quadro 17 – Categorias Intermediárias: trajetória acadêmico-profissional.

1- Pertencimento	2- Experiência na Educação Básica	3- Experiência na Educação Superior	4- Memórias da Educação Básica que os constituem professores de Geografia
1-1 Pertencimento ao campo de Formação. 1-2 Escola como Lugar de formação docente.	1-1 Experiência docente em diferentes contextos Educacionais. 1-2 Práxis: Reflexões	1-1 Experiência docente e a pesquisa. 1-2 Pesquisa como lugar de	1-1 A importância da família para o gosto pelo estudo. 1-2 Professor-pesquisador.

50 Observações: O x presente no quadro marca a presença da categoria inicial mencionada em relação ao entrevistado. A sigla N1 representa entrevista narrativa 1, e assim sucessivamente: N2 (entrevista narrativa 2), N3 (entrevista 3).

1-3	Pesquisa como lugar de Pertencimento.	críticas a partir das saídas de campo.	1-3	Experiências com projetos de pesquisa, ensino e extensão.	1-3	Docência exige amorosidade.
1-4	Professor-pesquisador.	1-3 Trabalho Interdisciplinar.	1-3	Experiência com a Educação Básica importante para a formação de professores universitários.	1-4	Excelentes professores que contribuíram para o gosto pela Geografia.
1-5	Lugar vivido e pesquisado na Educação Básica.	1-4 Medo de ser professora.	1-4	Partilha de vivências: acolhimento de alunos.	1-5	Lugar de pertencimento a formação docente: Lugar-Escola e Licenciaturas que possibilitem a reflexão crítica da formação docente.
1-6	Lugar de Pertencimento: Percepções ambientais e experiências vividas com a docência.	1-5 Contribuições da Educação Básica para a formação docente.	1-5	Grupo PANGEA das Licenciaturas: Diálogos necessários para pensar a docência.	1-6	Formação Continuada.
1-7	Lugar de Pertencimento a formação docente: cursos de Licenciatura.	1-6 Projeto de ensino, pesquisa e extensão.	1-6	Reforma Curricular de 2002 e a criação da disciplina Geografia e Meio Ambiente.		
1-8	Escola – Escuta sensível aos alunos.	1-7 Experiência da Educação Básica importante para a formação de professores universitários.				
1-9	Lugar como conceito significativo para a Escola.	1-8 Formação Continuada.				
		1-9 Experiência na Gestão Escolar.				
		1-10 Experiência na Coordenação Pedagógica.				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Para refinar as categorias intermediárias, fizemos a análise delas, realizando um movimento recursivo aos textos e ao exercício de análise das entrevistas narrativas. Esse movimento recursivo foi significativo para agrupar ainda mais as categorias intermediárias de cada questão, compondo a feitoria das categorias finais.

Categoria Final – Questão 1: Conte-me sobre sua trajetória acadêmico-profissional.

A experiência docente e a formação de professores.

O mesmo procedimento foi realizado para as demais questões selecionadas que seguem:

Quadro 18 – Categorias Iniciais: Compreensão/Percepção de Educação Ambiental.

Categorias Iniciais	Narrativas numeradas											
	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	N8	N9	N10	N11	N12
Categoria Inicial - 1 Pertencimento.	x	-	x	-	x	x	-	x	-	x	x	x
Categoria Inicial - 2 Destaca os princípios de PMAC como Educação Ambiental.	-	x	x	x	x	-	x	x	-	x	-	x
Categoria Inicial - 3 Práxis	-	-	x	-	x	x	x	-	-	-	x	-
Categoria Inicial - 4 Educação Ambiental Crítica.	x	-	-	-	-	x	x	x	x	-	x	-
Categoria Inicial - 5 Diálogo de Saberes - Interdisciplinaridade	x	x	-	x	-	x	-	x	-	-	-	-
Categoria Inicial - 6 Escola desconexa do cotidiano do aluno/ daí importância da Educação Ambiental	x	-	x	-	x	-	-	-	x	-	-	-
Categoria Inicial - 7 Educação Ambiental Conservacionista/Recursista	-	x	-	x	-	-	-	-	x	x	-	x

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O passo seguinte realizado foi a construção das categorias intermediárias. Das oito categorias iniciais, emergiram quatro categorias, conforme mostra o Quadro 19.

Quadro 19 – Categorias Intermediárias: Compreensão/Percepção de Educação Ambiental.

1- Pertencimen to	2- Ambientaliza ção Curricular (AC)	3- Educação Ambient al Crítica	4- Educação Ambiental Conservacionsita/Recursista
1-1 Pertencimen to ao Campo da Educação Ambiental.	1-1 Ambientaliza ção Curricular como significativa para a Educação Superior.	1-1 Práxis como possibilidade de articular a Educação Ambiental e a Geografia.	1-1 O cuidado com o ambiente, com a gestão ambiental (gestão do lixo, da energia).
1-2 Pertencimen to à formação docente.	1-2 A importância da Educação Ambiental tramada ao currículo.	1-2 Educação Ambiental é Práxis.	1-2 Educação Ambiental Pragmática: preservar a natureza para utilizar como recurso.
1-3 Formação docente como importante para dialogar acerca da AC.	1-3 Princípios da PMAC de Mota o diálogo necessário entre a Educação Ambiental e a Geografia.	1-3 A conexão entre a práxis docente e a AC.	1-3 Educação Ambiental: eficiência no consumo, consumo sustentável.
1-4 Reflexões Críticas da docência a partir da experiência vivida no lugar-escola e nas licenciaturas.	1-4 Justiça Socioambiental	1-4 Compreensão de Práxis: Educação Ambiental como processo de Educadores Ambientais.	1-4 Educação Ambiental preservação da natureza.
1-5 Educação Ambiental respeito e	1-5 Sensibilidade. Estético-ambiental	1-5 Educação Ambiental Transformado ra.	1-5 Concepção de natureza do romantismo, preservação da natureza.
	1-6 Sustentabilidade Socioambiental.		
	1-7 A importância da Educação Ambiental para a Educação Básica.		
	1-8 Transversalizar a Educação	1-6 Educação Ambiental	

1-6	escuta as vivências. A trama entre a Educação Ambiental e a Geografia: o lugar vivido.	Ambiental na Educação Superior. 1-9 Educação Ambiental - Diálogos de Saberes - Interdisciplinaridade.	Crítica e a relação entre a Geografia Humanista e a Geografia Crítica. 1-7 Educação Ambiental Crítica e Emancipadora . 1-8 Educação Ambiental Freireana. 1-9 Educação Ambiental Política.
1-7	Educação Ambiental a valorização dos saberes e vivências dos sujeitos coletivos.		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Para refinar as categorias intermediárias, compreendidas por nós por teses secundárias, estabelecemos aproximações e agrupamentos entre elas, construindo as categorias finais.

Categoria Final – Questão 2: Conte-me sobre suas compreensões, percepções de Educação Ambiental.

A Ambientalização Curricular na formação de professores como possibilidade para transversalizar a Educação Ambiental Crítica na práxis docente

O quadro a seguir se refere às categorias iniciais encontradas referentes à Questão 3. Primeiramente, agrupamos os elementos que eram comuns ou que se aproximavam nas entrevistas, para que, posteriormente, fossem classificadas as categorias iniciais apresentadas.

Quadro 20 – Categorias Iniciais: Ambientalização Curricular.

Categorias Iniciais	Narrativas Numeradas											
	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	N8	N9	N10	N11	N12
Categoria Inicial - 1 Dificuldades de Ambientalização Curricular	x	-	x	-	-	-	-	x	-	-	-	-
Categoria Inicial - 2 Experiência docente e sua contribuição para Ambientalização Curricular	x	x	x	x	x	x	-	x	-	x	x	x
Categoria Inicial - 3 Sustentabilidade	-	-	-	-	x	x	x	-	x	x	-	-

Categoria Inicial - 4 Justiça Socioambiental	x	-	x	-	-	x	-	x	x	x	-	x
Categoria Inicial - 5 Pensamento Crítico-reflexivo	x	-	x	x	x	x	-	x	x	-	x	x
Categoria Inicial - 6 Globalização e Pertencimento ao lugar	x	-	-	x	x	x	x	-	x	-	-	-
Categoria Inicial - 7 Mudanças do Clima	-	-	-	x	x	x	x	-	x	-	-	-
Categoria Inicial - 8 Complexidade Biossistêmica	-	x	-	x	x	x	x	x	x	-	-	-
Categoria Inicial - 9 Sensibilização Estético-ambiental	-	x	-	-	-	x	-	-	x	-	x	x
Categoria Inicial - 10 Ética Ecocidadã	-	-	-	-	x	x	-	x	-	-	x	x
Categoria Inicial - 11 A Ambientalização Curricular Compreendida como importante para a formação docente	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O passo seguinte foi a construção das categorias intermediárias. Das 11 categorias iniciais, emergiram três categorias, conforme mostra o Quadro 21.

Quadro 21 – Categorias Intermediárias: Ambientalização Curricular.

1- Dificuldades de AC	2-Experiência Docente e suas contribuições para a AC	3-Princípios da PMAC trabalhados pelos professores
1-1 Fragmentação do conhecimento. 1-2 A dificuldade de trabalhar diferentes escalas de análise em relação ao Pertencimento (Escala Nacional é foco da disciplina e como trabalhar temáticas locais e de pertencimento). 1-3 Geografia Decoreba. 1-4 Geografia da Prospecção dos recursos ambientais.	1-1 Experiência docente da Educação Básica compartilhada na Educação Superior contribui para a Ambientalização Curricular. 1-2 Ambientalização Curricular estudada com a práxis docente. 1-3 Práticas da Educação Básica contribuem para a formação docente e para a Ambientalização Curricular. 1-4 O diálogo em lugares de formação docente como contribuidor da Ambientalização Curricular. 1-5 Formação docente: diálogos necessários para Ambientalização Curricular. 1-6 Ambientalização Curricular diálogo necessário entre a Educação Ambiental e a Geografia. 1-7 A importância da experiência docente com a Educação Ambiental e o currículo.	1-1 Sensibilização Estético-ambiental. 1-2 Complexidade Biossistêmica. 1-3 Globalização e Pertencimento ao lugar. 1-4 Sustentabilidade. 1-5 Justiça Socioambiental. 1-6 Mudanças do Clima. 1-7 Pensamento Crítico-reflexivo. 1-8 Ética Ecocidadã.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Categorias Final – Questão 3: Gostaríamos de conversar acerca da possibilidade de Ambientalizar o Currículo de Geografia com Base na PMAC, elaborada por Mota (2020)

A contribuição do diálogo de saberes para Ambientalizar o Currículo no curso de Geografia
– Licenciatura

Para a construção das categorias finais destacadas abaixo, foi feito o movimento recursivo aos textos e ao exercício de análise das entrevistas narrativas. Dessa forma, voltávamos à leitura das entrevistas, às unidades de significados e aos elementos aglutinadores. Tal feitoria contribui para a aproximação e o refinamento entre as categorias finais de cada questão.

Categorias Finais/Emergentes

1- A CONTRIBUIÇÃO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2- A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO DE SABERES PARA O PROCESSO DE AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR
---	--

O Quadro 22 apresenta o resumo e as palavras-chave da primeira categoria emergente:

Quadro 22 – A contribuição da experiência docente para a formação de professores.

Resumo: A Categoria “A contribuição da experiência docente para formação de professores” se constitui das experiências docentes vivenciadas pelos professores formadores do curso de Geografia – Licenciatura. Em relação aos elementos que constituem o metatexto, foram destacados os seguintes: as memórias que os constituem professores, o educar pela pesquisa como princípio formativo da docência e a importância do pertencimento na formação de professores. Para a formação docente, mostraram-se significativas as experiências da Educação Básica que os professores formadores trazem para a licenciatura. A experiência docente pode contribuir para a formação de professores comprometidos com uma Educação Ambiental Crítica e para a constituição de um processo de Ambientalização Curricular.

Palavras-chave: Experiência Docente; Formação de Professores; Ambientalização Curricular; Educação Ambiental Crítica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Já o Quadro 23 contém a síntese e as palavras-chave da segunda categoria emergente, que se refere ao diálogo de saberes como elemento estruturante para ambientalizar o currículo no curso de Geografia – Licenciatura.

Quadro 23 – A importância do diálogo de saberes para o processo de Ambientalização Curricular.

Resumo: A categoria “A importância do diálogo de saberes para o processo de Ambientalização Curricular”. O conjunto de elementos que constituem o metatexto são os seguintes: as percepções dos entrevistados acerca da Educação Ambiental e da narrativa dos professores referente a sua práxis docente em relação aos Princípios da PMAC (MOTA, 2020). Cabe destacar que os PMAC se fazem presentes no fazer docente dos sujeitos da pesquisa, contribuindo para a construção da Educação Ambiental Crítica na formação de professores. As entrevistas narrativas mostraram a necessidade dos professores participantes da pesquisa explicitarem, em seus Planos de Ensino, o que é feito na prática. Ainda, foi salientado como significativo para a construção do currículo a ser ambientalizado o diálogo de saberes para qualificar as discussões ambientais nos cursos de formação de professores e nas escolas.

Palavras-chave: Diálogo de Saberes; Formação de Professores; Ambientalização Curricular; Educação Ambiental Crítica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Com base no resumo das categorias finais, foi construído o processo de escrita dos metatextos, os quais se constituem de um movimento de análise em que as categorias emergentes foram discutidas e relacionadas com o referencial teórico. Um dos primeiros movimentos do metatexto se refere à descrição e à interpretação do que emergiu no processo de análise, mostrando as compreensões do fenômeno estudado pela pesquisadora. Dessa forma, as percepções e as interpretações da autora da escrita têm muito a mostrar acerca das intencionalidades e visões de mundo que a constituem a pesquisadora. Na construção do metatexto, Moraes e Galiuzzi consideram que:

Para a elaboração dessas teses ou argumentos, seja para o metatexto como um todo, seja para cada uma das categorias ou partes do texto, o pesquisador precisa exercitar um estranhamento em relação aos materiais que analisa e dos produtos parciais produzidos, procurando examinar o fenômeno em um olhar abrangente. É nesse movimento de abstração que ele pode exercitar o esforço de sintetizar as compreensões atingidas por meio de argumentos aglutinadores, a **tese geral do texto e as teses secundárias** referentes a cada uma de suas partes. Chegar a esses argumentos novos e originais não é apenas um exercício de síntese. Constitui-se muito mais em momento de inspiração e intuição resultante da impregnação intensa no fenômeno investigado. Significa a essência da teorização do pesquisador sobre o fenômeno que investiga (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 55, grifo nosso).

No próximo capítulo, apresentaremos a escrita do primeiro metatexto, intitulado "A experiência docente e a sua contribuição para a formação de professores", em diálogo com os

aportes teóricos que foram sendo construídos ao longo da pesquisa, para compreender como é possível, a partir de um processo de Ambientalização Curricular, transversalizar a Educação Ambiental Crítica no curso de Geografia – Licenciatura, bem como sua contribuição para a formação de professores.

Em síntese, podemos apreender que o PPC do curso está em consonância com o PPI da FURG (2011-2022), o qual mostra um compromisso com as questões socioambientais. Além disso, o PPC salienta a abertura ao diálogo com outros campos do conhecimento, o que possibilita transversalizar a Educação Ambiental Crítica no curso. Na análise dos Planos de Ensino, foi percebida a presença de elementos referentes às questões ambientais, tais como gestão ambiental, impactos ambientais, biomas, biodiversidade, modos de vida, lugar, dentre outros que compreendemos serem relacionados à Educação Ambiental. Acreditamos que em outras disciplinas podemos encontrar elementos que constituem o currículo e que possibilitam a discussão das relações sociedade e ambiente. Tais questões foram se mostrando com as entrevistas narrativas.

7 A CONTRIBUIÇÃO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este capítulo contém a escrita do metatexto intitulado “A contribuição da experiência docente para a formação de professores”. Essa categoria emergente resultou da análise das entrevistas narrativas realizadas com os professores formadores participantes da pesquisa. Para a tal produção, foram destacados os excertos das narrativas dos professores do curso de Geografia – Licenciatura da FURG, que mostraram as trajetórias de suas experiências docentes. Dentre tais experiências vivenciadas no fazer docente, foram destacadas as memórias que os constituem professores, o educar pela pesquisa como princípio formativo da docência e a importância do pertencimento na formação de professores.

Para a compreensão da categoria emergente, buscou-se relacionar as narrativas aos referenciais teóricos dos seguintes autores: Larrosa (2021), Merleau-Ponty (2018), Cunha (1998, 2012, 2013), Demo (2015), Behrend (2020), Cousin (2010), Contreras (2002), Loureiro (2019b), Teixeira e Torales (2014), entre outros. Os referenciais teóricos que foram utilizados no EQ sobre a formação de professores também contribuíram para a compreensão da realidade estudada e para a escrita do metatexto, dentre os quais, citamos: Almeida e Hobold (2008), Cunha (2009) Longarezi (2008), Maciel, Isaias e Bolzan (2009), Lopes e Pontuschka (2011) e Menezes e Costella (2019).

De acordo com Larrosa (2021), a experiência é cada vez mais rara, seja pelo excesso de informação, de opinião ou pela falta de tempo. Na perspectiva de Larrosa:

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. **Impedem também a memória**, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (LARROSA, 2021, p. 22, grifo nosso).

Ainda, compreende que:

É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria experiência, está, portanto, aberto à sua própria transformação (LARROSA, 2021, p. 28).

Para o autor, o sujeito da experiência é passional, e isso se expressa em forma de saber e de práxis. O saber da experiência se constitui na relação entre o conhecimento e a vida. Nesse sentido, destacamos a narrativa da professora Ângela, para quem a experiência docente possibilitou a construção de uma formação para a vida, especialmente porque compreende que a transformou em um ser mais humano. *“Então, te digo que para mim a minha grande escola foi ir trabalhar na periferia. Se me dissessem o que na tua vida tu não trocas por nada? Eu diria não troco aquelas experiências que me fizeram virar gente, entendeu?”* (EN2Q1-8)⁵¹. A narrativa da professora nos mostra que tal experiência foi vivenciada e teve um sentido significativo para a formação da sua identidade enquanto docente. Para Merleau-Ponty (2018, p. 348): “Ter experiência de uma estrutura não é recebê-la em si passivamente: é vivê-la, retomá-la, assumi-la, reencontrar seu sentido imanente”.

Já a professora Ana, ao refletir sobre a sua trajetória docente, externaliza o seguinte: *“Eu acho que esse meu percurso dentro da Educação Básica, ele é estruturante e basilar para pensar o que é a docência e, também, o que é ser professor da Educação Básica, o que é pensar a Educação Básica e a formação de professores”* (EN6Q1-12). Sua narrativa revela que as experiências advindas da Educação Básica foram importantes para sua formação e compreensão acerca da docência na Educação Superior. Tal processo formativo contribuiu para as suas reflexões críticas acerca da formação de professores. Nesse sentido, compreende-se que a experiência na Educação Básica é basilar e se constitui em um elemento importante para a formação de professores, principalmente, para os docentes formadores dos cursos de licenciatura. Para Larrosa (2021, p. 33): “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-se de nossa própria vida”.

Entendemos que tal saber advindo da experiência possibilitou à Ana uma compreensão acerca da professora que se forma ao longo de seu percurso, atribuindo sentidos à experiência socioambiental vivenciada no lugar-escola. Para Warschauer (2017), a formação de professores envolve a construção de aprendizagens, que é permanente, então o professor vai se formando com suas experiências e saberes. Para a referida autora, é importante: “reconhecer e valorizar o que a experiência ensina, é atribuir valor de conhecimento e possibilidade de produção de saberes” (WARSCHAUER, 2017, p. 159).

51 O código EN2Q1-8 se refere à: EN2=Entrevista Narrativa; número 2 com Ângela; Q1= Questão 1; 8= número da unidade de significado.

Para Cunha (1998), as experiências narradas pelos docentes são significativas para a compreensão do processo de formação de professores. Assim, o autor afirma que:

O estudo da memória como fonte de informações das construções afetivas e intelectuais dos sujeitos tem se mostrado um instrumento importante para a compreensão dos fatos sociais. Em primeiro lugar porque cada pessoa, em determinado momento, é a síntese do que já viveu e do que gostaria de viver. Esta mescla do ser e do dever ser dão contornos à leitura que se faz de si próprio (CUNHA, 1998, p. 53).

Nesse construto, percebemos na narrativa da professora Ana, que em suas memórias emergem, desde a infância, o seu interesse pelo estudo do lugar vivido. A memória da docente mostra que:

Nesse movimento recursivo de mexer com o baú da memória, eu me dei conta, na verdade, que o conceito geográfico de lugar, embora não tivesse a corporeidade teórica e epistemológica que ele tem hoje, ele perpassa a minha história de vida desde a infância. O lugar é um conceito geográfico que sempre despertou o meu interesse, só que eu não tinha essa compreensão da realidade (EN6Q1-17).

Para Cunha (2013), a experiência docente está relacionada à trajetória de vida, à cultura, aos valores sociais e ao significado que o professor atribui à experiência de formação. Nesse mesmo sentido, Nóvoa considera que:

É conveniente investir a pessoa do professor e dar um estatuto de saber emergente da sua experiência pedagógica. Paradoxalmente, a profissionalização do ensino fez-se à custa deste saber experiencial, podendo até adaptar-se à expressão de Anthony Giddens (1991) e denunciar o 'sequestro da experiência'. Por isso, é tão importante fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual (NÓVOA, 2012, p. 36).

Dessa forma, é importante para os professores que os espaços formativos da docência potencializem cada vez mais o diálogo entre os seus pares, para que aconteça de forma mais efetiva a partilha das experiências e dos saberes docentes. Entendemos que o diálogo entre os professores e o registro das suas histórias vividas com a docência contribuem para o processo de formação de professores e para a construção do pertencimento à docência.

Almeida e Hobold (2008) também corroboram com a discussão acerca da experiência e do saber docente. Para tanto, mostram os relatos de experiências de professores que trabalhavam na Educação Básica, antes de serem professores da Educação Superior. Para as referidas autoras, tal experiência da Educação Básica incorporada aos saberes docentes é basilar para o professor formador de professores. Ainda, afirmam que o saber docente advindo da experiência, quando socializado, torna-se significativo para a formação de professores.

Maciel, Isaias e Bolzan (2009) também discutem a formação de professores a partir das narrativas de professores formadores, compreendendo a importância da experiência na formação docente, ainda mais quando partilhada e ressignificada com o coletivo, contribuindo para qualificar a formação inicial e continuada de professores. Nesse sentido, faz-se necessário que os lugares de formação docente, tais como os cursos de licenciatura e as escolas, possibilitem a escuta das experiências vivenciadas pelos professores ao longo de seu percurso formativo.

Dentre as experiências da docência que foram destacadas, outro elemento importante foi com relação ao educar pela pesquisa como princípio formativo da docência. Nesse aspecto, foi mostrado o quanto as experiências de professores-pesquisadores da Educação Básica contribuem com a formação inicial de professores. A professora Vitória nos conta sobre o convite que fez a um professor da Educação Básica para socializar a sua experiência docente. Tal partilha de saber contribuiu para a compreensão da importância do educar para a pesquisa, de que o professor em seu processo de formação constrói conhecimentos e pesquisa acerca de sua própria formação docente. Pondera:

*Nós convidamos, no primeiro tempo, para a investigação o professor-pesquisador que foi meu aluno na Geografia, professor da rede municipal, foi bárbaro, porque ele traz elementos da docência, da escola e da **importância do papel político do professor**, quer dizer não fui eu que falei, entendes, foi o professor que está na escola (EN11Q1-26, grifo nosso).*

Nessa narrativa, percebemos que o educar pela pesquisa envolve a construção de uma Educação Emancipatória, que corrobora para o processo de formação de professores. Nesse sentido, a experiência do professor-pesquisador da escola é formativa tanto para esse sujeito protagonista, como para a escola e para os cursos de licenciatura. Para Demo:

A pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade. Incluindo a prática como componente necessário da teoria, e vice-versa, englobando a ética dos fins e valores. Não é possível sair da condição de objeto (massa de manobra), sem formar consciência crítica desta situação e contestá-la com iniciativa própria, fazendo deste questionamento o caminho de mudança. Aí surge o sujeito, que será tanto mais se, pela vida afora, andar sempre de olhos abertos, reconstruindo-se permanentemente pelo questionamento. Nesse horizonte, pesquisa e educação coincidem, ainda que, no todo uma não possa reduzir-se à outra. Nenhum fenômeno histórico é mais característico do questionamento reconstrutivo do que o processo emancipatório, não apenas em seu ponto de partida, mas principalmente como marca permanente do processo (DEMO, 2015, p. 9-10).

Entendemos que o professor-pesquisador, quando passa a ser protagonista do processo de formação docente, contribui para a produção do conhecimento, a partir da pesquisa acerca de sua práxis e de seus saberes docentes construídos com suas experiências. Ainda, ao pesquisar e ao pensar criticamente sobre a sua formação docente com o coletivo pode fortalecer a construção de uma educação crítica e emancipatória que questiona o *status quo* e produz conhecimento junto com os sujeitos escolares, corroborando para o processo de transformação social e de uma sociedade menos desigual.

A autora Longarezi (2008) também pontua a relevância da pesquisa para a formação de professores e das experiências vividas com a docência. Ressalta, ainda, como significativa a formação continuada de professores, para que aconteça a partilha das experiências, contribuindo com a práxis docente. A autora chama a atenção para os cursos de extensão, como os oferecidos pelas universidades, que devem levar em conta a experiência advinda com o chão da escola. Tais experiências são formativas, tanto para quem narra como para quem escuta. Nesse sentido, corroboram para o processo de formação, tanto de professores da Educação Básica, quanto de professores da Educação Superior, como também para o desenvolvimento da pesquisa no ensino por parte de professores-pesquisadores.

Enfatizamos que compreendemos que o professor que pesquisa sua práxis legitima seu saber construído a partir de suas experiências vividas e contribui para a formação de professores críticos que questionam o *status quo*, que buscam a emancipação e a autonomia de sujeitos protagonistas e construtores de uma Educação que seja Ambiental e Crítica. Para Contreras (2002, p. 38), o professor, “Ao renunciar a sua autonomia como docente, aceita a perda de controle sobre o seu trabalho e a supervisão externa sobre o mesmo”.

Na narrativa da professora Ana, percebemos o comprometimento com a sua formação docente, por considerá-la elemento importante para a melhoria da qualidade da educação. Tal compreensão da realidade a levou a buscar a formação continuada. A professora nos contou, na

entrevista narrativa, que desenvolvia na escola de Educação Básica, projetos relacionados às saídas de campo, em parceria com outros professores da escola. Tais projetos mostravam a importância de pesquisar o lugar para possibilitar aos alunos experiências acerca da realidade socioambiental vivida na cidade. Logo, podemos perceber a necessidade de pesquisar a práxis docente, que se expressa no relato de Ana: *“Bem esse trabalho [saída de campo], que começa dessa forma que eu estou te contando, depois, vou aprendendo com ele. Inclusive vou aprendendo sobre o que eu precisava aprender”* (EN6Q1-7).

A pesquisa do contexto socioambiental, do qual os sujeitos escolares fazem parte, é significativa e importante para estabelecer os vínculos afetivos e de pertencimento a escola. Para o professor Álvaro, em sua experiência, o ensino estava descontextualizado do lugar de pertencimento da Escola: *“[Naquela escola] que estudei, onde meus pais moraram. Nasci numa vila de pescadores, meu pai é pescador, onde a pesca estava no entorno, eu acho que isso tem a ver com a Educação Ambiental, mas não estava na sala de aula”* (EN8Q1-1). Na narrativa de Álvaro, percebemos que em sua experiência, naquele momento, a escola não considerava a realidade vivida do aluno enquanto espaço formativo. Para Cunha (2013), a experiência de formação, conforme já apresentado, inclui as trajetórias de vida [vivenciadas no lugar]. Para Cousin (2010), a compreensão do lugar é fundamental para despertar o sentimento de pertencimento. Nas palavras da autora:

Em síntese, considero que a compreensão do lugar é fundamental para a construção do sentimento de pertencimento, porque significa entender para além das suas condições naturais ou humanas o que acontece no espaço em que se vive. Muitas vezes, as explicações podem estar fora, sendo necessário buscar motivos, tanto internos quanto externos, para compreender o que acontece em cada lugar, que fez com que perdesse sua autenticidade. Aqui pensando o lugar na perspectiva defendida por Milton Santos, ou seja, como relação nodal, que sofre influência da horizontalidade e da verticalidade, entrelaçado com o lugar na perspectiva de Tuan, com relação de pertencimento (COUSIN, 2010, p. 95).

O professor Álvaro ainda narra que a sua formação inicial em Geografia possibilitou a inserção de sua história de vida na pesquisa. *“Quando eu entrei na Geografia eu já escolhi, tanto que quando eu entrei, a pesca já era meu tema de pesquisa. Porque em vez de esconder meus pais, eu quis trazer eles para dentro, meu bairro, valorizar a trajetória do pescador”* (EN8Q1-4).

Para Loureiro (2019b), trabalhar com o contexto socioambiental vivenciado possibilita o respeito à escuta e aos saberes advindos da experiência e da cultura. Ele enfatiza que:

O caminho produzido dialogicamente parte da realidade vivida dos **sujeitos [e, portanto, de suas experiências vividas no lugar]**, de suas culturas, situações e necessidades. Não é apenas uma questão de tornar a educação mais próxima das pessoas, palatável e menos abstrata. É também porque essa realidade imediata é o quadro de referência para seus conhecimentos, **saberes** e verdades culturalmente aceitas. Ou seja, é parte do modo como se pensa e se vê o mundo (LOUREIRO, 2019b, p. 57, grifo nosso).

Neste sentido, a professora Vitória nos mostra, em seu relato, que o fazer da docência está relacionado à compreensão de mundo do docente e de Educação Ambiental. A sua experiência mostra que sua trajetória de professora formadora do curso de Geografia – Licenciatura se constituiu, também, de suas experiências na Educação Básica, a qual se compreende como professora protagonista.

Educação Ambiental, não é descolada da educação, da minha concepção de ensino, do conhecimento que eu estou produzindo na escola, dos materiais que eu seleciono para os alunos estudarem. São as relações políticas, são as escolhas que eu faço ou que acontece com elas (EN11Q2-3).

Essa compreensão a respeito da Educação Ambiental também é partilhada por Layrargues (2012, p. 15), para o qual "a Educação Ambiental é antes de tudo educação. Mas não uma educação genérica, e sim aquela que se nutre das pedagogias progressistas, histórico-críticas e libertárias, que são as correntes orientadas para a transformação social".

Para Contreras, o professor protagonista se faz dentro de um contexto em que:

É necessário, portanto, o desenvolvimento de espaços de discussão, tanto profissionais como públicos, bem como a constituição de tradições de conhecimento e prática profissionais compartilhadas, que envolvam os professores na justificativa e na crítica de sua prática educativa. Portanto, a autonomia dos professores só pode ser defendida apoiando a necessidade do debate educacional com e entre aqueles que assumem o protagonismo e a responsabilidade da prática (CONTRERAS, 2002, p. 225).

Em se tratando da experiência docente com relação à partilha de saberes docentes, é pertinente o excerto da professora Vitória, que pondera:

[Projeto entre as Escolas] então, esse projeto que acabou juntando várias escolas, no primeiro semestre a gente estimulava os colegas a fazerem trabalhos coletivos, a gente não dava o nome de interdisciplinar, era trabalho coletivo (EN11Q1-17).

Tal experiência contribui para o seu pensar acerca da formação de professores, pois, segundo a professora, “*você vai tomando mais pé da realidade da sociedade com os estudantes, você acaba desenvolvendo uma posição mais investigativa [...], essa professora que foi lá na investigação que trago até hoje, essa parte do ensino, vem da escola*” (EN11Q1-9). Percebemos o quanto a experiência com o chão da escola foi ressignificada pela docente, contribuindo para a construção de um saber que é formativo para a formação de professores.

Na narrativa da professora Beatriz, percebe-se que, com o passar do tempo, ocorreu a compreensão da Educação Ambiental como uma educação política e que está relacionada as nossas experiências. As transformações de concepções acerca da Educação Ambiental ocorreram ao longo do tempo, com seu repertório de experiências. Ela destaca que:

[EA] ela perpassa os processos, não só de formação, mas os nossos processos cotidianos, porque ela está relacionada a diferentes saberes. A nossa manifestação política, todos os nossos atos são políticos. A forma como a gente entende a organização do nosso espaço, como nós pensamos (EN12Q2-3, grifo nosso).

Beatriz compreende o pensamento sobre uma perspectiva de Freire, para o qual o pensar é um:

Pensar crítico. Pensar que não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como um processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. ‘Banha-se permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme’ (FREIRE, 2019, p. 114).

Já o professor João, ao partilhar suas experiências acerca da docência, relata que o pensamento crítico se dá com a construção de espaços de diálogos, pois para ele: “*Porque eu acho que a melhor maneira de fazer o aluno refletir e se posicionar é dialogando com ele, dando espaço para o diálogo*” (EN5Q3-16). Para Freire (2019, p. 109), o diálogo se “impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.” Ainda, para o referido autor, o diálogo não implica em trazer verdades prontas sobre a realidade vivida, pelo contrário, ele se faz no encontro entre os sujeitos mediatizados pelo mundo a ser transformado e humanizado.

Já a professora Michele, por sua vez, conta-nos que, ao participar da supervisão dos ECS do curso, ficou encantada com o lugar-escola e fez um contraponto com o início de sua carreira

na Educação Básica, que era permeado pela precarização do trabalho docente, por turmas lotadas, o que dificultava o processo de diálogo e a construção do pensar crítico. Diz-nos:

Eu fico encantada, pelo menos nos estágios, pelo menos nas escolas que eu fui observar o professor conseguia dar aula, tudo é organizadinho, porque onde eu fui, até o meu caderno de chamada faltava linha, eu cheguei a trabalhar com 60 alunos socados numa sala de aula. No Ensino Médio, você acha que dá para ter aula com 60 numa aula de 45 minutos? Foi bem difícil (EN7Q1-8).

O excerto narrativo problematiza e nos convida a refletir sobre elementos importantes para o trabalho docente, além de enfatizar a precarização das condições de trabalho, cotidianamente enfrentada pelos professores, principalmente nas escolas públicas da Educação Básica. Contreras aponta que isso interfere na criticidade e na autonomia dos professores. Assim são relevantes as suas considerações:

Minha pretensão foi precisamente captar sua significação no contexto de diferentes concepções educativas e sobre o papel daqueles que ensinam. Uma particularidade importante da **autonomia é que, na medida em que se refere a uma forma de ser e estar de professores em relação ao mundo em que vivem e atua como profissional**, esta nos remete necessariamente tanto a problemas políticos como educativos. Por conseguinte, o esclarecimento da autonomia é por vezes a compreensão das formas ou de seus efeitos políticos dos diferentes modos de se conceber o docente, bem como as atribuições da sociedade na qual estes profissionais atuam. A importância do tema provém, portanto, de que, ao falar da autonomia do professor, estamos falando também de sua relação com a sociedade e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito à educação. O esclarecimento e o avanço na reconstrução do significado da autonomia profissional de professores devem pensar necessariamente por aí (CONTRERAS, 2002, p. 24-25, grifo nosso).

Acreditamos que um pensar crítico, um construto de um professor-pesquisador com autonomia se faz necessário, ainda mais no contexto atual em que estamos vivendo no Brasil, de uma necropolítica que desvaloriza a educação, o trabalho docente, a ciência e a pesquisa. Nesse sentido, é relevante a fala da professora Michele, quando destaca que:

A Amazônia pode virar pasto, o Cerrado pode virar pasto, para eles são tudo a mesma coisa, então não existe diversidade. Diversidade outra, das pessoas, então, olha, Elisângela, a gente está vivendo a Idade Média (EN7Q3-9).

Esse pensar crítico resiste, apesar de todos os ataques que a educação vem sofrendo continuamente. O professor Arthur relata que, ao trabalhar com a conservação ambiental na

formação de professores do curso de Geografia – Licenciatura, tem a intencionalidade de estabelecer reflexões críticas. Para o professor, o ambiente é visto em sua totalidade e não fragmentado, pois ao conservar o ambiente está se conservando a cultura, os saberes tradicionais. Tal concepção difere de uma educação que reproduz o padrão de dominação, que não se preocupa com a vida humana e com a biodiversidade. Na narrativa do professor:

Quando se fala em conservação é conservar o que ainda resta de natureza, de aspectos naturais e de comunidades tradicionais, de quilombolas e povos indígenas, é mais essa conservação da história, que eles estavam aqui antes de nós, então a gente é que está passando a “patrola” (EN4Q3-6, aspás nossas).

Dessa forma, a perspectiva acima se aproxima da concepção de uma Educação Ambiental Crítica, pois para Loureiro:

O ponto de partida para uma abordagem crítica é: a educação, para cumprir fins públicos e de emancipação humana, se produz com aqueles que estão na condição de subalternidade, de expropriação e opressão (trabalhadores assalariados, precarizados e informais, camponeses, indígenas, quilombolas, povos tradicionais em geral). É nesse sentido, inclusive, que a reconhecida proposta de educação ambiental crítica desenvolvida pelo IBAMA, que veio a ser denominada educação no processo de gestão ambiental, tem como um dos seus princípios para as ações planejadas a clara definição de com quem o processo é feito (LOUREIRO, 2019b, p. 74).

A partir da perspectiva de uma Educação Ambiental Crítica e com o intuito de dialogar acerca das experiências docentes que foram narradas e da importância para a formação de professores, tecemos algumas considerações, as quais Teixeira e Torales (2014), Cousin (2010), Cunha (2008) e Behrend (2020) contribuem para o nosso exercício de questionamento do que se mostrou de Educação Ambiental na formação de professores de Geografia, a partir das experiências docentes.

Teixeira e Torales (2014, p. 131) elucidam que: “Para o conhecimento ambiental na universidade, os pesquisadores e professores foram os responsáveis por sua trajetória em meio às estruturas objetivas do campo, criando os espaços de pertencimento ao campo”. Na nossa pesquisa acerca da formação de professores, percebemos, com as narrativas, que as experiências advindas da Educação Básica foram significativas para a formação dos docentes formadores de professores.

Para Cousin (2010), o pertencimento se dá, basicamente, sob três formas, que são as seguintes: pertencimento ao campo de formação profissional, pertencimento ao campo da Educação Ambiental e pertencimento ao lugar. Entendemos que o entrelaçamento dessas três formas de pertencimento se faz necessário para a formação de professores críticos, comprometidos com sua formação docente e com o lugar-escola. Quando as experiências são ressignificadas pelos professores, como por exemplo, as experiências advindas da Educação Básica, que contribuem para pensar a docência e a educação, entendemos que elas potencializam o sentimento de pertencimento à formação de professores. Ou seja, compreender o sentido do lugar enquanto conceito geográfico é importante por possibilitar a leitura da realidade vivida e experienciada, tornando-a passível de reflexão e, por conseguinte, transformação. O lugar, nessa perspectiva, torna-se o palco da atuação humana e, por isso, estruturante para pensar e planejar ações de Educação Ambiental, sendo o curso de formação inicial também basilar, pois se configura como o campo de atuação profissional.

Cunha (2009) mostra, em sua pesquisa, que os professores da Educação Superior, ditos pelos alunos como “pesquisadores”, apresentam limites no fazer docente. Para a referida autora, é importante estudos sobre a formação de professores formadores na Educação Superior. Ainda, afirma que muitos espaços de formação de professores não se transformam em lugares formativos da docência. Nesse sentido, compreendemos como significativo contextualizar a formação, o que dificulta a construção do sentimento de pertencimento ao campo de formação do profissional. Assim, são relevantes as colocações de Cousin:

É importante pontuar que, para compreender a dinâmica do lugar a qual pertence, o sujeito precisa conhecer sua história, que é marcada por elementos antagônicos e conflitantes, e conseguir entender a complexidade das coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro. Pelo contrário é repleto de histórias e com pessoas historicamente situadas num tempo e num espaço, o que pode ser o recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente (COUSIN, 2010, p. 94-95).

Com as narrativas acerca das experiências docentes, percebemos o engajamento dos professores formadores com o educar pela pesquisa, com o formar-se formando. Para Warschauer (2017), o processo de formação vai se constituindo ao longo de nossas experiências, sendo, assim, importante repensar tais experiências na formação de professores. Esse movimento recursivo acerca das reflexões críticas da experiência docente apontou elementos da práxis docente que se articulam à concepção de Educação Ambiental Crítica. A

pesquisa nos mostrou, também, que nem todos os professores formadores do curso de Geografia – Licenciatura passaram pela experiência do chão da escola ou fizeram sua formação em Pós-graduação em Educação/Educação Ambiental. Nesse sentido, faz-se necessário aumentar os vínculos entre as instituições, nesse caso, os cursos de licenciatura e as escolas, para qualificar o processo de formação de professores.

São relevantes as colocações de Lopes e Pontuschaka (2011), que apontam a importância da pesquisa acerca dos saberes docentes, constituídos com a experiência de professores das escolas. Ainda, mostram que os saberes advindos das experiências docentes podem potencializar a relação a ser tecida entre a pesquisa, o ensino e a extensão, desenvolvida nas universidades. Nesse sentido, os autores defendem que é importante repensar a formação de professores, tanto a inicial como a continuada, em consonância com a construção de um currículo que potencialize o diálogo entre os cursos de licenciatura e as escolas. Os autores se aproximam da autora Behrend (2020), que aposta na ambientalização das relações sociais entre a universidade e a escola.

Em diálogo com Behrend (2020), compartilhamos da compreensão que para ambientalizar o currículo do curso de Geografia – Licenciatura é importante, também, ambientalizar as relações sociais entre a universidade e as escolas da Educação Básica. Entendemos que a partilha de experiências e de saberes é condição basilar para a construção mais efetiva de uma Educação Ambiental Crítica. Para Behrend:

A ambientalização das relações sociais é defendida nesta pesquisa a partir do reconhecimento dos sujeitos que atuam nas escolas de Educação Básica, o que implica mudanças de atitudes, ou seja, ações colaborativas entre as instituições, as quais contribuirão na formação de professores a partir do desenvolvimento dos ECS, tendo o diálogo e a escuta como elementos basilares para tal processo se efetivar (BEHREND, 2020, p. 152).

Também apostamos nas relações mais horizontalizadas entre as instituições escola e universidade, no respeito às experiências constituídas na/com a Educação Básica e na importância do diálogo entre as instituições. Tais experiências estão relacionadas à inserção dos alunos no chão das escolas, como por exemplo, nos ECS, em que ocorre a aproximação dos alunos com o contexto escolar, através de observações daqueles em relação ao cotidiano escolar, dando sequência para os Estágios Curriculares de Regência. Acreditamos que tais experiências poderiam estar articuladas ao estudo e à pesquisa do lugar de pertencimento da escola, sendo basilar a compreensão do conceito geográfico lugar para a discussão da questão

ambiental no currículo, levando em conta a realidade socioambiental vivenciada no contexto escolar e no seu entorno.

Os projetos de ensino, pesquisa e extensão⁵², como por exemplo, o PIBID, e os cursos de extensão desenvolvidos no LAPEG são espaços que podem estreitar e aproximar os alunos das escolas e dialogar com os professores da Educação Básica, tendo seus saberes experienciais como elementos importantes para a sua formação. Os demais laboratórios do curso também são importantes espaços para a realização de atividades extensionistas que podem corroborar com a formação inicial e continuada de professores em diálogo.

Destacamos, como exemplo, o projeto de extensão que ocorreu no ano de 2018⁵³, intitulado: O ensino de Geografia Escolar através do uso de múltiplas linguagens. Esse projeto foi uma parceria do LAPEG, que integra o Grupo de Pesquisa CIPEA, em parceria com a Prefeitura Municipal do Rio Grande, através da SMEd. Tal projeto trouxe para a guisa da discussão a contribuição do LAPEG da FURG para a formação de professores, enfocando como esse ambiente educativo vem sendo um espaço de diálogo com os sujeitos escolares, além de qualificar a articulação entre a universidade e as escolas, promovendo a formação inicial e continuada de professores em diálogo.

Em relação à importância da inserção da extensão na formação de professores, Cunha apresenta o processo histórico em que responde:

Aos anseios de uma sociedade estratificada com fortes desigualdades sociais. Exige que a universidade, em especial a de natureza pública, tenha responsabilidades com o desenvolvimento social equilibrado, produzindo saberes com e para a melhoria de vida de toda a população. A inserção da extensão como função acadêmica acena com uma nova epistemologia que estaria valorizando os contextos práticos como ponto de partida do conhecimento. Derruba a tese da neutralidade da ciência e assume a relação entre os saberes de origens diversas como legítimos e necessários. Reconhece a

52 A Resolução nº 7 de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior, no Art.6, da estrutura, a concepção e a prática das diretrizes da extensão na Educação Superior, no inciso III afirma que: a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de Ensino Superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, **educação, meio ambiente**, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, **em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental**, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena (BRASIL, 2018, grifo nosso).

53 Em relação ao desenvolvimento de tal projeto, cabe destacar que: a metodologia de trabalho apostou na potência formativa das Rodas, devido à participação da Comunidade Aprendente, constituindo-se em uma formação acadêmico-profissional através da partilha e da socialização de suas experiências. Nesse sentido, quando os sujeitos se sentem pertencentes ao lugar vivido, ao ambiente construído, redefinem a sua própria cidadania e passam a ter uma visão do ambiente enquanto totalidade. O LAPEG se insere num contexto onde o diálogo é essencial para compreender os desafios e as possibilidades na formação de educadores (RODRIGUES; COUSIN, 2018).

dimensão política e cultural do conhecimento e de suas formas de produção (CUNHA, 2012, p. 21).

Notamos que as experiências narradas nas entrevistas possibilitaram novas percepções sobre a formação de professores e a Ambientalização Curricular. Se ficássemos somente com a análise do PPPC e dos Planos de Ensino, não seria descortinada a perspectiva dos saberes advindos da experiência docente, como elemento importante para pensar a formação de professores e o processo de ambientalizar o currículo.⁵⁴

Dessa forma, Menezes e Costella nos alertam para a potência da narrativa na pesquisa sobre a formação de professores, pois:

Resulta de sua história de vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional. É um conjunto de elementos que, interligados e relacionados ao contexto, produzem o sujeito profissional docente. Torna-se claro que o/ a educador/a se forma no decurso de um processo permanente e rememorar sua trajetória possibilita pensar os diferentes aspectos que influenciam sua identidade docente e, a partir disso, como pode reinventar-se e transformar suas formas de ser e de atuar. Desse modo, as narrativas (auto)biográficas correspondem a um interessante dispositivo que imprimem estas questões referentes aos percursos de formação dos sujeitos professores (MENEZES; COSTELLA, 2019, p. 86).

Em síntese, para a compreensão acerca da formação de professores, foi fundamental escutar as narrativas dos docentes, ou seja, os sujeitos da experiência que, ao narrarem suas trajetórias, convidaram-nos a pensar acerca de sua práxis docente, uma vez que contextualizavam suas vivências e ressignificavam suas experiências. Segundo Warschauer (2017, p. 255): “Narrativas orais e escritas que convertendo-se em espaços de partilha com o outro, propiciam espaços para a voz do professor.” Ou seja, o caminhar para si, exercício promovido pela reflexão crítica da constituição docente, mostrou-nos, a partir das entrevistas

54 Compreendemos que as entrevistas narrativas realizadas com os professores formadores do curso de Geografia – Licenciatura mostraram elementos importantes, que fazem parte do Currículo Realizado. Para Sacristán (2017), a partir do Currículo Realizado, como consequência da prática, produzem-se efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc. São efeitos aos quais, algumas vezes, presta-se atenção, porque são considerados “rendimentos” valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos. Mas, ao seu lado, dão-se muitos outros efeitos, que, por falta de sensibilidade em relação a eles e por dificuldade para apreciá-los (muitos deles, além de complexos e indefinidos, são efeitos a médio e a longo prazo), ficarão com efeitos ocultos do ensino. As consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional e, inclusive, projetam-se no ambiente social, familiar, etc. (SACRISTÁN, 2017).

narrativas, que os saberes docentes, advindos da Educação Básica e, também, da Superior são importantes para pensar um processo de ambientalização curricular, visto que a partir desses saberes é possível compreender como se dá a organização do currículo.

No próximo capítulo, apresentamos o segundo metatexto, intitulado “A importância do diálogo de saberes para o processo de Ambientalização Curricular”, onde buscamos estabelecer reflexões acerca das percepções dos professores formadores, referentes à Educação Ambiental e da práxis docente em relação aos princípios da PMAC (MOTA, 2020).

8 A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO DE SABERES PARA O PROCESSO DE AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR

O presente capítulo, intitulado “A importância do diálogo de saberes para o processo de Ambientalização Curricular”, foi tecido a partir da análise qualitativa das entrevistas narrativas realizadas com os professores formadores do curso de Geografia – Licenciatura da FURG, considerando a suas percepções acerca da Educação Ambiental e a sua práxis docente, relacionando-a com os princípios da PMAC de Mota (2020). Para a construção dos argumentos pontuados nessa categoria, foram utilizados os seguintes referenciais teóricos: Freire (2016, 2019), Floriani (2007), Gomes, Torales e Ramos (2020), Leff (2012, 2015) e Loureiro (2019b), além de autores do EQ da formação de professores de Geografia, tais como: Botêlho e Santos (2018), Neckel (2014), e do EQ de Ambientalização Curricular: Rodrigues (2012), Zuin, Farias e Freitas (2009), Mota e Kitzmann (2017) e Guerra e Figueiredo (2014).

8.1 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES FORMADORES ACERCA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Este item foi construído com base na análise das entrevistas narrativas e compõe a categoria emergente, a partir das percepções dos professores formadores em relação à Educação Ambiental. A seguir, apresentamos as narrativas dos professores formadores e uma síntese do que se mostrou de Educação Ambiental no curso, com base nas compreensões dos entrevistados.

Destacamos alguns excertos das narrativas dos professores formadores acerca de suas compreensões de Educação Ambiental, dentre eles, o do professor Álvaro, para o qual, a

Educação Ambiental [é importante], mas a partir daquela virada dos anos 90, da Educação Ambiental Crítica. Porque eu sou um leitor apaixonado também por Freire, eu acho muito importante a Educação Ambiental que faz, até aquele evento Paulo Freire tem muitas pessoas que são da Educação Ambiental, que participam (EN8Q2-4).

A compreensão do professor Álvaro sobre a importância de uma Educação Ambiental Crítica entrelaçada ao pensamento de Freire é perceptível nos dizeres do Loureiro:

Nesses termos, retomamos mais uma vez Paulo Freire, que tem nesse movimento ontológico-metodológico o salto qualitativo da consciência ingênua (simplificadora, dogmática) para a consciência crítica (problematizadora, dialógica, aberta ao novo) [tão importante para a EA Crítica] (LOUREIRO, 2019b, p. 111).

Para Freire (2016), o diálogo é fundamental para a consciência crítica dos sujeitos sobre si e o mundo, sendo que o pensar crítico que é mediado pelo diálogo possibilita o ser humano a ser mais. Conforme Freire (2016, p. 114): “Não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico”. Nesse sentido, compreendemos como importante mostrar que nossa concepção de diálogo se pauta no verbete contido no dicionário de Paulo Freire:

Através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação. Nessa perspectiva, diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminho para repensar a vida em sociedade, discutir sobre o nosso ethos cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca (ZITKOSKI, 2018, p. 139-140).

A concepção freiriana de diálogo é vista como fundamental pela pesquisadora para pensar a trama a ser tecida através do diálogo de saberes no processo de Ambientalização Curricular da formação de professores do curso de Geografia – Licenciatura, elencando a construção de professores comprometidos com a Educação Ambiental Crítica.

Freire mostra a importância da formação de professores críticos para pensar a sua práxis. Assim, são reveladoras as colocações do autor:

O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. Por isso é que é fundamental na formação permanente dos professores, o momento é o de reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2016, p. 40).

Freire (2016) nos convida a pensar sobre a reflexão crítica da docência, que compreendemos estar relacionada às experiências vividas com a formação de professores, tais

como as experienciadas no lugar-escola e nos cursos de licenciatura. Entendemos que para o pensar crítico da docência se faz necessário partir do lugar onde ocorrem tais experiências vividas pelos professores capazes de compreenderem o contexto vivido do lugar-escola e das instituições de ensino, das quais fazem parte. A professora Ana compreende como relevante o estudo do lugar, sobre a perspectiva da Geografia Humanista e Crítica e da Educação Ambiental Crítica, para o fazer docente. Em seu relato, mostra que *“O lugar atravessa de ponta a ponta a nossa forma de pensar e interpretar o mundo e planejar o fazer docente”* (EN6Q2-2). Diríamos que o planejar e o fazer a docência envolvem a construção da criticidade, ou seja, do engajamento do professor com a reflexão crítica sobre a sua prática e a realidade socioambiental vivida pelos sujeitos escolares.

Já na sua narrativa experiencial, a professora Michele, que trabalha com enfoque na Geografia Socioambiental, cuja abordagem é sistêmica, mostrou que sua percepção está relacionada com a Educação Ambiental Sistêmica. Biondo (2021, p. 93), em sua tese, intitulada *“Da palavra ao conceito: por uma leitura geográfica sobre o ambiente”*, ressalta que a *“Geografia Socioambiental é uma nova corrente de pensamento geográfico resultante do envolvimento da sociedade e da natureza nos estudos emanados de problemáticas ambientais, nos quais o natural e o social são concebidos como elementos de um mesmo processo”*⁵⁵. Em se tratando da Educação Ambiental Sistêmica, para Sauvé:

Para os que se inscrevem nessa corrente, o enfoque sistêmico permite conhecer e compreender adequadamente as realidades e as problemáticas ambientais. A análise sistêmica possibilita identificar os diferentes componentes de um sistema ambiental e sua relação entre os elementos biofísicos e os sociais de uma situação ambiental (SAUVÉ, 2005a, p. 22).

⁵⁵ Aqui, pode-se visualizar a junção das premissas anteriores, fundamentando essa corrente. Logo, é necessário definir o que seria esta Geografia Socioambiental: Na concepção aqui defendida, um estudo elaborado em conformidade com a Geografia Socioambiental, deve emanar de problemáticas em que situações conflituosas, decorrentes da interação entre a sociedade e a natureza, explicitem degradação de uma ou de ambas. A diversidade das problemáticas é que vai demandar um enfoque mais centrado na dimensão natural ou mais na dimensão social, atentando sempre para o fato de que a meta principal de tais estudos e ações vão à direção da busca de soluções do problema, e que este deverá ser abordado a partir da interação entre essas duas componentes da realidade. Por outro lado, é preciso, também, insistir, toda a produção emanada da geografia pode ser útil para a abordagem de estudos ambientais, afinal uma das mais importantes dimensões da problemática ambiental é sua manifestação espacial. Geografia Ecológica e Geografia Ambiental constituem, assim, especificidades de uma mesma corrente, aqui concebida como Geografia Socioambiental: a primeira se reveste de uma característica mais marcadamente naturalista; enquanto na segunda se destaca a abordagem que toma a natureza e a sociedade em uma mesma perspectiva, sendo o socioambiental empregado para evidenciar essa visão (MENDONÇA, 2001 apud BIONDO, 2021).

Percebemos esse enfoque sistêmico presente na fala da professora Michele, cuja ênfase dada ao ECS está relacionada às questões ambientais e à Geografia Física. *“Mas para mim, não tem como trabalhar Geografia Física sem essa questão. Vai falar de clima, de impacto ambiental é toda uma questão social”* (EN7Q1-15). Compreende, assim como Oliveira (2017), que as questões ambientais são questões sociais.

Em relação à formação de professores, a professora Michele entende que a educação e, por conseguinte, o educador ambiental são fundamentais no processo de transformação social. Diz: *“Porque queremos mudança, precisamos trabalhar as pessoas só que vocês da Educação são ferramentas para fazer essa ponte entre o conhecimento universitário, acadêmico e o conhecimento fora da academia, das escolas”* (EN7Q2-1). Nesse sentido, compreendemos que o comprometimento do professor educador ambiental com a mudança social está relacionado ao saber docente, discutido por Freire, para o qual, ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.

Meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 2016, p. 74-75).

Tal questão aponta para a necessidade de que as IES legitimem a formação de professores engajados como uma Educação Ambiental Crítica. Conforme consta nas DCNEA, a Educação Ambiental:

Em conformidade com a Lei nº 9.795, de 1999, reafirma-se que a Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos (BRASIL, 2012).

Compreendemos que a formação inicial de professores realizada no curso de Geografia, ao buscar transversalizar a Educação Ambiental Crítica, contribui para qualificar a Educação Básica, pois, ao tramar a Educação Ambiental à Geografia para o entendimento da realidade do lugar-escola e do espaço geográfico, auxilia no desenvolvimento de pesquisa, por parte de professores e alunos, levando-se em conta as suas experiências e os seus saberes acerca do lugar vivido. Ainda, a Educação Ambiental Crítica articulada à Geografia pode potencializar a

reflexão crítica e dialógica. Batistal, David e Feltrin (2019) compreendem que essas são questões fundamentais para os cursos de formação inicial, possibilitando a construção de uma educação comprometida com uma sociedade pautada em valores de igualdade, autonomia, justiça e cidadania.

Outra narrativa que destacamos é a do professor José, que também trabalha a Geografia na perspectiva Socioambiental e apresenta uma percepção de Educação Ambiental que se aproxima da corrente Conservacionista/Recursista. Para ele:

*A gente vê o quanto a gente está carente de uma Educação Ambiental, porque no Brasil a gente tem uma **dificuldade de fazer tratamento de resíduos sólidos**, o lixo, por exemplo, a gente recicla pouco, a gente tem um **consumo exagerado** de derivados de plástico. A gente ainda é bastante primário no **acionamento do consumo de energia**, seja energia elétrica, energia dos combustíveis fósseis (EN10Q2-4, grifo nosso).*

Destacamos que tal perspectiva se aproxima da Educação Ambiental Conservacionista/Recursista discutida por Sauvé, para a qual:

Os programas de educa o ambiental centrados nos três R já clássicos, os da Redu o, da Reutiliza o e da Reciclagem, ou aqueles centrados em preocupa es de gestão ambiental (gestão da água, gestão do lixo, gestão da energia, por exemplo) se associam   corrente conservacionista/recursista. Geralmente d -se ênfase ao desenvolvimento de habilidades de gestão ambiental e ao ecocivismo. Encontram-se imperativos de a o: individuais e coletivos. Recentemente a educa o para o consumo, além da perspectiva econômica, integrou a preocupa o da conserva o dos recursos, associada a uma preocupa o de equidade social (SAUVÉ, 2005a, p. 20).

Para Loureiro (2012), a Educa o Ambiental Conservacionista visa preservar a natureza, sem questionar as rela es sociais tecidas e que ditam a explora o da natureza e do homem. Ainda, para Layrargues e Lima, a concep o da macrotendência da Educa o Ambiental conservacionista e pragmática acarreta em práticas educativas nas escolas, em que:

As a es individuais e comportamentos no âmbito doméstico e privado, de forma a-histórica, apolítica, conteudística e normativa não superariam o paradigma hegem nico que tendem a tratar o ser humano como ente genérico e abstrato, reduzindo-os   condi o de causadores da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 29).

Em outro trecho da entrevista narrativa, o professor José reconhece a importância da Educação Ambiental frente a um contexto de pesquisadores descomprometidos com a educação:

Então, basta um mentiroso fazer esse serviço, de se utilizar do grau de doutor, de professor, para fazer um descomprometimento com a ciência e com todo o processo de ensino que nós temos. E, não é só nas mudanças climáticas, tem doutor em Geofísica dizendo que a terra é plana. Então, tu imaginas, a pessoa faz Graduação, faz Mestrado, faz Doutorado, para mentir depois? E o pior disso, as pessoas acreditam. O nosso desafio enquanto educadores não é pequeno (EN10Q2-9).

Tal questão abordada mostra, por exemplo, tanto a negação da ciência por um grupo próprio de cientistas, que afirmam que a terra é plana, como o posicionamento de outro grupo de cientistas, que estão a serviço do capital, não interessando problematizar as mudanças climáticas. Por isso, apostamos na Educação Ambiental Crítica, que para Layrargues e Lima (2014, p. 33), “apoia-se na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental”.

Nesse sentido, compreendemos como importante para a formação de professores o comprometimento como uma Educação Ambiental Crítica. Gomes, Torales e Ramos elucidam que a Educação Ambiental Crítica articulada à pedagogia freiriana resulta em reflexões críticas:

Cabe, então, ao processo educacional, as instituições de ensino, a comunidade escolar, assumir o papel político, não neutro e desafiador de trazer conhecimentos e fazeres para atuar na realidade socioambiental, já que cada vez mais intensificam as desigualdades sociais e se complexificam os problemas ambientais que estão colocando em risco a manutenção e a sobrevivência da diversidade de vida do planeta. A educação ambiental, compreendida como um movimento contracultural, aliada à pedagogia de Freire tem potencialmente a possibilidade de contribuir para a reflexão crítica das demandas emergentes no contexto socioambiental, para mudanças nas práticas sociais (GOMES; TORALES; RAMOS, 2020, p. 168).

A reflexão das autoras nos convida a pensar na importância do diálogo de saberes na formação de professores, que para Floriani (2007) pode ser compreendido como o diálogo entre saberes científicos e não científicos, no construto da sustentabilidade socioambiental que legitima a pluralidade de saberes e conhecimentos. Nesse sentido, compreendemos que o processo de transversalizar a Educação Ambiental Crítica no currículo do curso de Geografia – Licenciatura pode se dar em diálogo com os saberes advindos das experiências docentes, pois

tais saberes, quando ressignificados com seus pares, podem contribuir com a formação de professores e para a construção de um currículo ambientalizado. Salientamos que para que a Ambientalização Curricular aconteça na formação de professores é preciso tecer relações com o campo de conhecimento no qual os professores formadores pertencem, a fim de que se tenha a percepção de como é compreendida a Educação Ambiental e de como pode ser construída com o coletivo.

Cabe salientar, que nem sempre a formação de professores promovida pelo curso de Geografia – Licenciatura da FURG esteve aberta ao diálogo para com a Educação Ambiental. Notou-se isso na fala do professor Miguel Ângelo, referente ao período da década de 90, quando destaca que: *“Não tinha espaço para a Educação Ambiental, para falar em formação, buscando uma nova relação”* (EN1Q2-11). Tal questão pode estar relacionada com o que o professor João comentou a respeito desse período, em que foi criado o curso de Geografia Bacharelado, e que na época tinha a necessidade de que os professores, os quais também compunham o corpo docente do curso de Geografia – Licenciatura, fizessem sua pós-graduação em nível de mestrado e de doutorado na área de Geografia. Assim, percebemos que os professores que trabalhavam com educação ou pesquisa relacionada à formação de professores e currículo eram os que pertenciam ao antigo Departamento de Educação e Ciências do Comportamento, atualmente Instituto de Educação. Tal fato explica, de certa forma, a dificuldade enfrentada pelos professores formadores do curso de Geografia – Licenciatura, que queriam estabelecer vínculos de pesquisa e/ou doutorado relacionados à Educação/Educação Ambiental.

Cunha discute acerca das dificuldades de professores para pesquisar a educação diante de um contexto em que:

Institui-se uma compreensão de que a educação escolarizada deveria veicular verdades comprovadas pela ciência e livres de interpretação subjetivas [...] O papel da educação escolarizada seria o de disseminar o conhecimento produzido e interpretado pelos cientistas, pela mão dos professores. Em que pese essa relação nunca tenha sido linear, ela instituiu uma pedagogia que respondeu a estes pressupostos. Nela o professor assumiu a função de transmitir conhecimentos, tendo sua autoridade alicerçada na erudição e na condição de depositário da verdade (CUNHA, 2012, p. 20).

Assim, parece que o antigo departamento tinha essa compreensão de educação, como se não envolvesse, em seu processo de formação de professores, a pesquisa, ou seja, entendiam a

pesquisa como um atributo somente dos cursos de bacharelado. A abertura para a Educação Ambiental é mais recente, conforme expressa o professor Miguel Ângelo. Segundo ele: *“É que dentro da Geografia, isso eu acho que até que é importante para tua pesquisa, hoje nós estamos mais abertos, até porque a Geografia Cultural, que é uma outra corrente, ela está muito mais consolidada hoje, ela é muito mais aberta”* (EN1Q2-9). Para Marandola Jr. (2014), a Geografia Humanista ganha mais visibilidade no Brasil com sua retomada nos anos 2000, e seu estudo acerca do lugar contribui para a conexão e diálogos que transcendem a Ciência Geográfica, possibilitando a abertura do diálogo com outros campos do conhecimento.

Com as narrativas dos professores, percebemos que suas compreensões de Educação Ambiental estão tramadas à Educação Ambiental Crítica. Também apontam para a importância de transversalizar a Educação Ambiental na formação de professores, incluindo a Educação Superior e a Educação Básica.

Este primeiro percurso textual foi significativo para tecermos diálogos acerca das compreensões de Educação Ambiental apreendidas pelos professores formadores do curso de Geografia – Licenciatura. Com as entrevistas, vislumbramos uma abertura ao diálogo com a Educação Ambiental, o que se expressa no PPPC, que apresenta o comprometimento com um currículo articulado a diferentes concepções de Geografia, dialogando com outros campos do conhecimento. Tal abertura possibilita a tessitura de diálogo entre a Geografia e a Educação Ambiental na formação de professores, que está em consonância com a PNEA (1999) e as DCNEA (2012).

8.2 PRINCÍPIOS DA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA PRÁXIS DOCENTE

Este item trabalha a partir da categoria a priori, que se constitui dos princípios da PMAC de Mota (2020). Nesse sentido, buscaremos analisar e compreender como se mostrou os princípios da PMAC no curso de formação de professores de Geografia – Licenciatura. Para preservar o anonimato dos entrevistados, optamos por numerar as disciplinas de acordo com a ordem numérica das entrevistas narrativas⁵⁶.

⁵⁶ A entrevista N1 corresponde à Disciplina 1 e assim respectivamente com as demais disciplinas.

Para Mota (2020), a Educação Ambiental Crítica pode ser trabalhada na Educação Superior de forma transversal, interdisciplinar e sistêmica, a partir de tais princípios, conforme citado anteriormente: 1 – Sensibilização Estético-Ambiental, 2 – Complexidade Biossistêmica, 3 – Globalização e Pertencimento ao lugar, 4 – Sustentabilidade, 5 – Justiça Socioambiental, 6 – Mudanças do Clima, 7 – Pensamento Crítico-reflexivo e 8 – Ética Ecocidadã. Os princípios para Mota (2020, p. 99) “designam uma causa primária e uma estruturação de ideias; aqui eles se constituem em alicerces donde se derivam os fundamentos, que quando articulados, potencializam o processo de Ambientalização Curricular”.

Começamos nossa tessitura com a importância de pensar a história que trama a construção do campo da Geografia para repensar nossas trajetórias na formação de professores. Com a escuta atenta à narrativa dos professores formadores, percebemos a importância do princípio da ética ecocidadã para a formação de professores. Nessa perspectiva, destacamos o excerto de Álvaro da disciplina 8:

Conhecer as mancadas que os geógrafos tiveram, acho que isso é a construção de uma ética profissional, a gente reconhecer o erro para tentar propor algo melhor, fazer uma Geografia melhor, fazer uma Geografia que visibilize os sujeitos. E quanto à gente está olhando a população e tentando identificar onde que estão as desigualdades, porque, para mim, a Geografia, é a filosofia do porquê, do onde, a gente tem que entender porque que as desigualdades ocorrem em determinados lugares, eu acho que ajuda na formação para cidadania, para a gente começar a entender o quanto privilegiados ou desprivilegiados nós somos (EN8Q320, grifo nosso).

Ainda, foi destacado nas entrevistas narrativas a importância de ser discutido o currículo de Geografia – Licenciatura, em reuniões com os professores formadores da área e do NDE, como por exemplo, questões referentes à ética e à cidadania, visto que se fazem presentes nos documentos orientadores da Educação Básica. Nesse sentido, Botelho e Santos (2018), no artigo referente ao EQ da formação de professores de Geografia, mostram a importância da ecocidadania para a construção de sujeitos críticos, de alunos comprometidos com o coletivo e com as transformações socioambientais no contexto vivido. Tais autores compreendem a ecocidadania como um fio condutor que articula a Educação Ambiental Crítica à Geografia. Tal trama contribui para o diálogo de saberes entre ambos os campos do conhecimento, no sentido de corroborar para a formação de sujeitos escolares críticos e envolvidos com a sustentabilidade e a justiça socioambiental.

Essa questão mostra que é cada vez mais importante a Educação Ambiental Crítica transversalizar o currículo dos cursos que fomentam a formação de professores. Para Freire (2019, p. 46), “[...] para superar a situação opressora se faz necessário o reconhecimento crítico, a razão desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais”.

Ainda, na relação sociedade-natureza, quando realizamos o capítulo da História do Pensamento Geográfico, Corrêa (2010) destacou o papel da Geografia Clássica, que pactuava com o capitalismo, com a hegemonia imperialista que ocupava territórios, interferindo nos lugares vividos pelas populações. No EQ da formação de professores, Neckel (2014) pontuou que a Geografia em relação à questão ambiental mantém características da concepção clássica de ambiente. A história da Geografia nos mostra que a ciência não é neutra e pode estar a serviço de uma racionalidade econômica. Como exemplo, o professor Álvaro comenta em relação ao contexto atual:

Então, essa Geografia que prospecta recursos, que faz aquele SIG, mapa maravilhoso que tem, onde tem ouro no Brasil, não considera quem está em cima do ouro, que está no substrato, quem está em cima, são comunidades indígenas, são comunidades ribeirinhas, pobres, favelados, camponeses (EN8Q3-8).

Questionando acerca dessa relação da ciência a serviço do *status quo* e da racionalidade econômica que menospreza os saberes ambientais das comunidades tradicionais, Leff nos convida a pensar numa outra racionalidade em que:

O saber ambiental combate todo o totalitarismo do conhecimento: em seu propósito holista, sistêmico, transparente; em seu objetivo coisificador e em seu afã de controlar e dominar o mundo. O saber ambiental não aspira à totalidade, e sim ao infinito; enfrenta, assim, o logocentrismo das ciências e os regimes de poder que discriminam os saberes não científicos (LEFF, 2014, p. 383).

Compreendemos que é importante transversalizar a Educação Ambiental Crítica no curso de Geografia – Licenciatura através da Ambientalização Curricular, pois acreditamos que o processo de Ambientalização Curricular pode contribuir com a qualificação dos cursos de licenciatura, reverberando no lugar-escola da Educação Básica, com o diálogo de saberes e as experiências docentes no curso de formação de professores, potencializando a formação de sujeitos críticos comprometidos com a transformação social. Guerra e Figueiredo (2014)

compreendem que a Ambientalização Curricular se dá com a inserção de conhecimentos, de critérios e de valores sociais, éticos, estéticos e ambientais nos estudos e currículos universitários. Entendemos que os elementos pontuados pelos autores mostram a importância de estabelecer uma outra racionalidade que questiona o *status quo* e que contribua para a formação de sujeitos críticos que compreendam o papel político da Educação, a importância da justiça ambiental e da sustentabilidade socioambiental. Para tanto, enfatizamos que o curso de formação de professores necessita escutar as experiências e os saberes dos docentes acerca de suas práxis, para que possamos dialogar sobre tais princípios, a partir de suas vivências e de seus saberes.

Outra questão que se mostrou presente é que são trabalhados os princípios de Sustentabilidade e de Justiça Socioambiental no curso de formação de Geografia – Licenciatura, com aporte teórico no autor da Educação Ambiental Henri Acelrad. presentes na disciplina 1 do professor Miguel Ângelo:

Os problemas ambientais, eles aumentaram drasticamente, os problemas, os incêndios, as enchentes, temporais, os ciclones, todas essas questões que têm a ver com o desequilíbrio. Eu falo muito dessa questão da renda, e da maneira como o capitalismo acumula de um lado, da má distribuição e a finitude dos recursos naturais (EN1Q3-6).

Nessa disciplina, é utilizado, nas referências do Plano de Ensino, o autor Acelrad (1992), para o qual os problemas ambientais estão inseridos em uma crise ambiental, que resulta, com efeito, da inversão da esfera pública pela esfera privada. “As lutas contra as agressões ambientais e pelo respeito aos direitos ambientais da população são lutas pela garantia do caráter público do meio ambiente” (ASCELRAD, 1992, p. 30). Tal questão elencada pelo autor se aproxima da matriz de pensamento geográfico pautada na corrente da Geografia Crítica, que a partir do materialismo histórico e dialético dialoga com a Educação Ambiental Crítica.

Percebemos, com as narrativas, a compreensão de que a Educação Ambiental faz parte de um processo histórico e é significativa para a formação de sujeitos críticos. Acalenta-nos de esperança a fala do professor Miguel Ângelo: “*A própria sociedade mudou, no sentido das gerações, hoje tem uma preocupação muito maior com a essa questão ambiental, que acho que a Educação Ambiental consegue entrar bem mais do que nas gerações anteriores*” (EN1Q3-8). Entendemos que tal práxis docente está tramada a um saber docente no qual a educação é

uma forma de intervenção no mundo. Os saberes docentes nutrem o professor na “[...] luta constante contra a dominação econômica de indivíduos e das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que anima apesar de tudo” (FREIRE, 2016, p. 100).

Também, foi apresentado pelo coletivo de professores, que o fazer ambiental, ou seja, a Educação Ambiental deve transversalizar o currículo do curso de Geografia – Licenciatura, e não compor uma única disciplina. Ainda, percebemos que, para os professores formadores, os princípios da PMAC estão articulados entre si e não tem como pensá-los de forma separada.

Um dos principais princípios destacados foi o do Pensamento Crítico-Reflexivo e para a construção de tal princípio, que é encharcado pela criticidade, faz-se necessário o diálogo na relação entre educadores e educandos, bem como entre os campos do conhecimento. Nesse sentido, compreendemos que a construção de um currículo ambientalizado no curso precisa contribuir com a formação de sujeitos críticos comprometidos com a transformação social. Tal questão aponta para a necessidade de que as IES públicas legitimem a formação de professores engajados com uma Educação Ambiental Crítica. Conforme consta nas DCNEA, inciso III, Art. 14, a Educação Ambiental nas instituições de ensino deve contemplar:

O aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos, a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual (BRASIL, 2012).

Compreendemos que para valorizar a participação mais efetiva com relação ao senso de justiça e responsabilidade da comunidade educacional é importante estabelecer um diálogo, que para Freire (2019, p. 114): “[...] é o encontro dos homens para ser mais, não pode se fazer-se na desesperança”. Acreditamos que tal diálogo se faz necessário para repensamos a educação e possibilitar reflexões críticas sobre o contexto vivido e atitudes que corroborem para outro modo de ser e estar no mundo, que o transforme e contribua para a emancipação do ser humano.

Nessa perspectiva, voltamos a recorrer ao diálogo de saberes, que para Floriani (2007) se constrói na possibilidade de intercâmbio entre as áreas do conhecimento humano, incluindo a relação entre a Educação Ambiental e a Geografia na formação de professores. Ao pensar acerca do diálogo de saberes são pertinentes as colocações do professor formador da disciplina 8, que mostra, em sua narrativa, a importância da experiência no chão da escola para

transversalizar a Educação Ambiental no currículo do curso de formação de professores. Na nossa compreensão, tal experiência na sua trajetória acadêmico-profissional se constitui de um conjunto de saberes docentes que contribui para ambientalizar o currículo. Assim, os saberes docentes advindos da experiência na Educação Básica são constituidores da formação docente, e quando tal saber é dialogado com seus pares contribui para a formação de professores. Destacamos os excertos da professora formadora Ana:

É eu aqui falando para ti, conhecendo o chão da sala de aula, então, esse conhecimento experiencial que constitui a identidade docente é essencial para pensar como transversalizar a Educação Ambiental no currículo, a partir dos Princípios Metodológicos de Ambientalização Curricular nas suas disciplinas da Graduação, ele é fundamental (EN6Q3-10).

Só consegue transversalizar a Educação Ambiental no currículo quem sabe sobre Educação Ambiental e sobre currículo, pois é preciso conhecer o currículo para entender como é que tu vais fazer o diálogo (EN6Q3-11).

Ainda, os professores formadores destacaram que não tem um tópico nas disciplinas com relação aos princípios da PMAC (MOTA, 2020), mas que são trabalhados nas disciplinas. Nesse sentido, a professora Maria nos apontou um elemento importante, com base em seu fazer docente em relação aos princípios da PMAC: *“Eu acho que muito da Educação Ambiental acaba sendo trabalhado na prática, nas diferentes disciplinas, talvez não esteja evidente de forma curricular, de forma que apareça nos Planos de Ensino” (EN3Q2-4).*

Dessa forma, os Planos de Ensino podem não revelar o que acontece na práxis docente e não necessariamente a análise focada naqueles pode mostrar como realmente se apresenta a Educação Ambiental no curso. A exemplo disso, o princípio da Complexidade Biossistêmica, que, embora não esteja presente no Plano de Ensino das disciplinas, pode ser discutido, a partir do componente curricular. Nesse caso, citamos, como exemplo, a articulação do espaço geográfico na disciplina 5 do professor João: *“A articulação do espaço é tu mostrares para o aluno que aquele conteúdo, diferencial do espaço, físico e humano, obriga que todos interajam com todos, nós somos todos interdependentes” (EN5Q3-3).*

Em suas narrativas, os professores formadores nos convidam a pensar na importância do diálogo entre a Geografia e a Educação Ambiental, possibilitando a compreensão do fenômeno em sua complexidade, pois ao estudar as relações entre os processos que compõem os fenômenos podemos ter uma visão mais integrada da realidade em sua totalidade.

Para a construção da Educação Ambiental Crítica, trazemos o excerto da professora Ana da disciplina 6, que, ao dialogar acerca do princípio de Globalização e Pertencimento ao lugar, narra sobre a importância do autor Milton Santos para pensarmos o trabalho docente e para ambientalizar o currículo.

Globalização e Pertencimento ao Lugar é um princípio que é suleador do nosso trabalho, especialmente aqui, a globalização, pertencimento e lugar, temos as duas faces da moeda, porque nós temos a escala do lugar, que é a escala horizontal, lá, de acordo com Milton Santos, e temos a globalização como sendo a escala da verticalidade (EN6Q3-3).

Destaca, com base no geógrafo Milton Santos, que os atravessamentos da globalização, ou seja, das relações verticais, incidem sobre o local, mas, ao mesmo tempo, as relações horizontais persistem, emanando a criatividade, a resistência e a esperança. Percebemos, nessa narrativa, que o estudo e a pesquisa acerca do lugar são importantes para a práxis docente e tal saber experienciado com a pesquisa dos professores pode fazer parte do currículo e constituir-se num elemento importante para ambientalizá-lo. Assim, a compreensão e as reflexões críticas dos professores-pesquisadores acerca do lugar potencializam a produção de um conhecimento e a construção de um sentimento de pertencimento ao lugar vivido, que se constituem em elementos importantes para a formação docente.

Santos define o lugar assim:

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o **teatro insubstituível das paixões humanas**, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 1999, p. 258, grifo nosso).

O conhecimento acerca da realidade do lugar é fundamental para a compreensão de si e do mundo do qual se faz parte. Assim, é importante que a educação seja comprometida com a pesquisa acerca da realidade vivida no lugar. Como exemplo, podemos citar o projeto de pesquisa desenvolvido pela professora Vitória:

*Cheguei a **intercambiar** muita coisa da Geografia com a Pedagogia e cheguei até ter um projeto durante dois anos, acho que o nome era Rios que se Cruzam, não me lembro muito bem, e gerou um Seminário que era **Memória, Lugar e Cidade**. Teve*

duas edições que nós organizamos, fruto dessa parceria nossa e das relações da Pedagogia e da Geografia (EN11Q1-19, grifo nosso).

Entendemos que a parceria que foi estabelecida pelos referidos professores em seu fazer docente é constituído por um saber docente experiencial, que, para Tardif (2002), constitui-se em saberes desenvolvidos no cotidiano dos professores e no conhecimento acerca do seu meio, contribuindo para o processo de formação de professores. Ainda, esse projeto se caracteriza pela interdisciplinaridade, que, segundo Hammes, Forstes e Chaigar:

Precisa existir, no ambiente interdisciplinar, um diálogo tanto entre os pares-colegas e professores-quanto entre as disciplinas e seus respectivos conteúdos para que haja troca de ideias. Para Freire o diálogo começa com o professor que pergunta em torno ‘de quê’ ele vai dialogar com seus alunos. O diálogo, mantido no ambiente interdisciplinar, deve ajudar a estabelecer a comunicação e a cooperação entre alunos e professores. O trabalho interdisciplinar envolve rigor epistemológico. Isso implica uma mudança de atitude do professor que, por sua vez, refletirá na mudança de atitude do aluno frente ao conhecimento. Tanto professor quanto aluno tendem a mudar para compreender que o conhecimento não existe a priori, pronto e acabado, faz parte do compromisso de ambos participantes da elaboração do mesmo (HAMMES; FORSTS; CHAIGAR, 2014, p. 142).

A experiência desenvolvida com o trabalho coletivo pode estar entrelaçada a um diálogo de saberes. Para Floriani (2007), o diálogo de saberes na perspectiva socioambiental pode abarcar experiências alternativas na construção do conhecimento, como por exemplo, de forma interdisciplinar⁵⁷.

Nesse sentido, temos a trajetória de outro professor formador, que mostrou que quando era professor da Educação Básica realizou trabalho de campo de forma interdisciplinar. Para tanto, as propostas de trabalho eram pensadas de forma coletiva, em diálogo com seus pares. A partir da narrativa do professor formador, percebemos que o intercâmbio entre as áreas do conhecimento foi estabelecido pelos docentes, com o apoio institucional da escola.

57 Segundo Mota (2020), uma das possibilidades é trabalhar a Educação Ambiental transversalmente, de modo interdisciplinar. Para Leff (2011, p. 318-19): “[...] a interdisciplinaridade ambiental estabelece transformação dos paradigmas estabelecidos do conhecimento para internalizar um saber ambiental [...]”, se tornando uma chamada à complexidade, na busca por restabelecer relações entre processos de diferentes ordens. A partir desse trabalho interdisciplinar, é possível estabelecer diálogos sobre questões globais e suas causas, em uma perspectiva sistêmica, considerando aspectos relacionados ao meio ambiente, tais como população, saúde, direitos humanos, degradação da flora e fauna (TEASS, 1992), bem como a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanístico, democrático e sustentável (BRASIL, 2012) (MOTA, 2020).

Assim, é relevante para a construção do diálogo de saberes levar em conta as experiências e os saberes docentes vivenciados com projetos de parcerias entre professores, de suas experiências com as escolas e de suas trajetórias acadêmicas profissionais. Tais experiências devem ser ressignificadas pelos professores formadores, contribuindo para o diálogo na construção da Ambientalização Curricular. Acreditamos que a Educação Ambiental Crítica, ao ser trabalhada no curso de formação de professores de Geografia – Licenciatura, por intermédio da transversalidade, pode ampliar os horizontes de diálogo dentro da própria Geografia, o que pode contribuir, também, para a Geografia tecer relações interdisciplinares dentro do seu próprio campo do conhecimento, em consonância com a Educação Ambiental Crítica. Para isso, é preciso haver o diálogo entre os professores formadores acerca de suas experiências e de seus saberes docentes para agregá-las no processo de construção de uma Educação Ambiental Crítica, de forma transversal e interdisciplinar.

Outro princípio que emergiu nas narrativas foi o de Sensibilização Estético-Ambiental, que faz parte do fazer docente. Expressamos tal princípio como exemplo na narrativa de um dos professores formadores da disciplina 11, da professora Vitória:

[...] a questão da estética que não é dissociada da ética, então voltar no Paulo Freire, que também Paulo Freire é muito ambiental, a forma como trago as coisas, a maneira como vou propor as coisas para os estudantes, como apresento, a maneira como me relaciono com eles, tudo isso é estética (EN11Q3-1).

Já a professora Ângela, na disciplina 2, destaca o princípio de Sensibilização Estético-Ambiental em relação à questão do respeito aos seres vivos, à alteridade e à cultura do outro. Pondera:

Como se comportar, não é propriamente a questão ambiental, mas também esse respeito aos usos e costumes de pessoas que têm uma vivência bastante diferente da nossa aqui no litoral, nos centros urbanos maiores. E esses detalhes também dizem respeito à parte ambiental. (EN2Q3-4). [Também o cuidado com seres vivos] começa quando a gente vai fazer as trilhas, não fazer muito barulho por causa do respeito, não espantar os bichos, enfim. Sempre com cuidado (EN2Q3-5).

A Sensibilização Estético-Ambiental está presente no planejamento das saídas de campo desse professor, que estabelece um diálogo com a turma de alunos, organizando uma roda de conversa em que é planejado o roteiro do trabalho, além de discutir a importância do respeito a

diferentes culturas, aos seres vivos, o cuidado consigo e para com o outro. Esse saber docente é advindo da experiência, articulado ao princípio de Sensibilização Estético-Ambiental.

Nesse sentido, a Sensibilização Estético-Ambiental se faz presente também quando o professor Rafael trabalha o princípio de Mudanças do Clima, na disciplina 9. Mostra a importância do princípio de Mudanças do Clima, visto que esse é um dos principais elementos problematizados na disciplina:

E mudança do clima a gente trabalha desde a mudança do pleistoceno até a atual que é o Holoceno, a última grande glaciação, até a mudança atual e forçada pelo homem, no caso. Com certeza, pois isso tem repercussões muito importantes, por exemplo, quando a gente vai tratar de Biomas, e mesmo distribuição de organismos, então isso é fundamental (EN9Q3-10).

O referido professor formador mostra que, para dialogar com os alunos sobre a problemática socioambiental, é importante sensibilizá-los para compreenderem que a questão ambiental é uma questão social e exige a tomada de posição política. Como diz Loureiro (2019b, p. 112): “É preciso saber de que lado se está na história e se a educação ambiental se fará no sentido de transformações sociais necessárias à vida em sua pujança e diversidade”. Tal questão elencada em relação à sociedade e ao ambiente está presente no Art. 17 das DCNEA, o qual enfoca o planejamento curricular e a gestão da instituição de ensino, contemplando aspectos, tais como:

[...] o reconhecimento da importância dos aspectos constituintes e determinantes da dinâmica da natureza, contextualizando os conhecimentos a partir da paisagem, da bacia hidrográfica, do bioma, do clima, dos processos geológicos, das ações antrópicas e suas interações sociais e políticas, analisando os diferentes recortes territoriais, cujas riquezas e potencialidades, usos e problemas devem ser identificados e compreendidos segundo a gênese e a dinâmica da natureza e das alterações provocadas pela sociedade (BRASIL, 2012).

Ressaltamos que o diálogo de saberes entre a Educação Ambiental e a Geografia na formação de professores pode contribuir com o processo de conscientização crítica, que, de acordo com o verbete contido no dicionário Paulo Freire (2018, p. 105), “[...] é compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, e condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social”.

Compreendemos que o saber docente está articulado ao saber ambiental, e a relação entre tais saberes se torna mais complexa com a experiência dos professores. Percebemos que a experiência docente, quando ressignificada e socializada, a partir do diálogo com os seus pares, pode contribuir para a construção de um pensamento crítico-reflexivo e de um saber ambiental que potencializem o engajamento dos sujeitos coletivos em prol da sustentabilidade socioambiental. A criação de espaços interdisciplinares para o diálogo a ser estabelecido entre os professores formadores parece ser um potencial para tecer tais reflexões críticas. Segundo Rodrigues (2012), o saber ambiental vai sendo tecido com a construção da interdisciplinaridade no diálogo entre os diferentes campos do saber e envolve a problematização do conhecimento. Assim, para construir currículos ambientalizados é preciso levar em conta os sujeitos sociais e o seu pertencimento ao campo do conhecimento e à formação de professores.

Leff (2015) contribui para pensarmos na potencialidade do saber ambiental articulado ao processo de Ambientalização Curricular. Segundo ele:

O saber ambiental é, pois, gerado num processo de conscientização, de produção teórica e de pesquisa científica. O processo educativo permite repensar e reelaborar o saber, na medida em que se transformam as práticas pedagógicas correntes de transmissão do saber preestabelecido e fixado em conteúdos curriculares e nas práticas de ensino (LEFF, 2015, p. 152).

Acreditamos que se faz necessária a institucionalização da Ambientalização Curricular, para se repensar a questão ambiental, tramando um diálogo de saberes tecido entre a Educação Ambiental e a Geografia na formação de professores. Entendemos que a Ambientalização Curricular poderá se concretizar com o processo de participação dos professores formadores dos cursos de formação de professores, dos alunos e da Educação Superior, que devem estar em diálogo com a Educação Básica.

É preciso que a formação de professores de Geografia se constitua de um processo educativo tecido com respeito à escuta das narrativas, das memórias dos docentes. Entendemos que tais experiências ressignificadas e socializadas com o coletivo contribuem para o pertencimento à formação de professores⁵⁸ e para a construção da Ambientalização Curricular.

58 A tese de Cousin (2010), intitulada "Pertencer ao navegar, ao agir e narrar: a formação de Educadores Ambientais", teoriza o pertencimento a partir de três elementos: o pertencimento ao campo de atuação profissional, o pertencimento ao campo da Educação Ambiental e o pertencimento ao lugar. Com base em Cousin (2010), discorremos que o pertencimento à formação de professores se constitui do entrelaçamento entre o pertencimento ao campo da Geografia, o pertencimento ao campo da Educação Ambiental e o pertencimento ao lugar.

Apostamos no saber docente experiencial, pois emerge o seguinte questionamento: como criar relações de pertencimento à formação docente e ao currículo, se desprezarmos os saberes e as experiências, na construção de um currículo a ser ambientalizado? Assim, como Tardif (2002), consideramos o saber docente experiencial. Esse autor também nos alerta em relação às teorias filosóficas, históricas, pedagógicas, as quais, muitas vezes, são defendidas por professores que nunca participaram e/ou demonstraram interesse pelo cotidiano da escola.

A formação de professores, entrelaçada a tais experiências, pode construir um saber que emancipa os professores em diálogo com a Educação Ambiental Crítica. Dessa forma, comungamos com Gomes, Torales e Ramos, para os quais a Educação Ambiental Crítica potencializa a transformação da realidade socioambiental:

Refletir sobre a complexidade ambiental abre espaço para compreender a ação do ato educativo na formação de novos atores sociais, que se mobilizam em prol da vida, para um processo educativo articulado, compromissado e participativo. Tal atitude implica em novas formas de ler e interpretar o mundo, de pensar, de ser, de agir, de mobilizar, de ser presença, uma transformação de conhecimento e de novas práticas educativas. (GOMES; TORALES; RAMOS, 2020, p. 169).

A professora Maria destacou que é necessário que o coletivo de professores formadores do curso discuta acerca da Ambientalização Curricular, para planejar formas de transversalizar o debate da Educação Ambiental na perspectiva crítica: *“Eu acho que essa transversalização é possível e algo que a gente precisa discutir mesmo, trazer à tona para pensar sobre, e a partir dali concretizar ou deixar mais evidente do que está sendo feito”* (EN3Q2-5).

O professor Arthur, ao refletir sobre a sua práxis, mostrou a necessidade de haver espaços que promovam formação para os professores formadores do curso, no sentido de se estabelecer um diálogo de saberes. Diz:

Então, eu acho que a Educação Ambiental tem um papel fundamental, especificamente esse teu trabalho, nos momentos que a gente vive hoje, eu gostaria de ser aparelhado com isso, como ter alguns textos para eu pensar em como fazer isso (EN4Q3-7).

Outra questão destacada pelos professores formadores foi a necessidade de formação para ser discutido o processo de Ambientalização Curricular, tanto no curso de Geografia – Licenciatura, como no curso de Geografia Bacharelado. Cabe salientar que temos, no curso,

professores cuja formação advém do bacharelado e atuam na formação de professores. Assim, seria pertinente o apoio institucional, principalmente para o professor em início de carreira, seja formado em licenciatura ou bacharelado, e que não foi professor da Educação Básica, que experienciou o chão da escola. Para promover o processo de Ambientalização Curricular é necessária, também, a formação acadêmico-profissional dos professores. Nesse caso, o Programa de Formação Continuada na Área de Pedagógica (PROFOCAP), bem como o Grupo das Licenciaturas da FURG (PANGEA), poderiam ser espaços profícuos para tal debate acerca da formação docente.

Também, na narrativa do professor Arthur, percebemos o quanto este se mostra aberto ao diálogo e compreende como importante a formação acadêmico-profissional para os docentes formadores do curso. Vejamos:

Mas eu sinto falta dessa instrumentalização da Educação Ambiental e talvez do planejamento para o Bacharelado, essas duas vertentes dentro da disciplina, que é uma disciplina para os dois cursos, trabalhar esses aspectos tanto para a Licenciatura como para o Bacharelado, de uma maneira transversal, dentro dessa disciplina acho que seria muito legal (EN4Q3-8).

Nesse mesmo sentido, a professora Beatriz, em sua entrevista, reflete sobre a importância da participação em espaços de rodas de conversa para a formação docente. Segundo ela, a perspectiva da formação em roda possibilita valorizar e dar sentido à experiência narrada pelos sujeitos participantes: “*Muito do fazer cotidiano do ambiente da sala de aula, da perspectiva da formação em roda, onde as narrativas dos sujeitos, elas são valorizadas nos seus significados, quando eles realmente dão sentido à experiência*” (EN12Q3-5). As rodas de formação são espaços importantes para os cursos de licenciatura, pois permitem a partilha e o diálogo de saberes, tornando-se uma oportunidade de compartilhar repertórios, modos de experienciar a práxis docente, refletir e aprender a compreender-se professor formador, que se forma no exercício de formar.

Destacamos que os princípios da PMAC (MOTA, 2020) estão presentes no currículo do curso de Geografia – Licenciatura da FURG, entretanto entendemos que isso não implica afirmar que o curso tenha um currículo ambientalizado. pois, para ambientalizar o currículo do curso, faz-se necessário, também, intensificar o diálogo de saberes, para tornar possível transversalizar a Educação Ambiental Crítica.

Ainda, levamos em conta que Guerra e Figueiredo (2014) mostram a importância da parceria entre as IES e as Instituições de Educação Básica para a Ambientação Curricular, como por exemplo, para estabelecer projetos de extensão. Para o desenvolvimento de tais projetos, acreditamos que seria significativa a partilha de experiências e de saberes dos professores da Educação Básica, dos professores formadores e de alunos do curso de Geografia – Licenciatura. Tal questão sobre projetos de extensão vem sendo debatida no NDE, tendo em vista a reforma prevista a partir da Curricularização da Extensão na Educação Superior. Talvez poderia ser uma possibilidade para se pensar projetos, cursos de extensão, em diálogo com a Educação Ambiental Crítica. Essa reflexão está respaldada na Resolução nº 7 das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior, que no Art. 6º, do inciso III, estabelece a concepção e a prática que expressa o compromisso social da IES, e pode se dar com a promoção de iniciativas ligadas à educação, ao meio ambiente, em consonância com as políticas da Educação Ambiental (BRASIL, 2018).

Cabe salientar que a tese de Behrend (2020) também deve ser levada em consideração no processo de Ambientação Curricular, visto que trabalha com a ambientação das relações entre a universidade e a escola, no que diz respeito aos ECS. A questão apontada pela referida autora é relevante para a formação de professores, pois inclui a relação entre as escolas, os professores da Educação Básica parceiros dos estágios, os professores formadores e os alunos do curso de Geografia – Licenciatura. Nesse viés, é importante que a trama tecida através do diálogo de saberes entre as instituições inclua, também, as experiências e os saberes docentes em relação aos ECS.

Acreditamos que tais questões pontuadas: a experiência docente, o diálogo de saberes, os projetos de extensão e a ambientação das relações entre a universidade e a escola podem contribuir com o processo de Ambientação Curricular e com o fortalecimento da Educação Ambiental Crítica, capaz de promover a consciência crítica e uma educação engajada com a transformação social da realidade socioambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a feitoria da tese foram significativas as aprendizagens tecidas com o Grupo de Pesquisa CIPEA, através do estudo de referenciais teóricos e metodológicos. As experiências compartilhadas pelas professoras-pesquisadoras pertencentes ao CIPEA foram fundamentais para a reflexão crítica da pesquisa e para a compreensão da importância do exercício de escuta e do diálogo no processo de formação docente.

A pesquisa realizada com a tese, acerca da Educação Ambiental Crítica na formação de professores de Geografia, a partir da Ambientalização Curricular, constituiu-se, principalmente, com base na metodologia qualitativa de cunho Fenomenológico-Hermenêutico. Para a análise das entrevistas narrativas realizadas com os professores formadores do curso de Geografia – Licenciatura foi utilizada a ATD, que tem como aporte metodológico a fenomenologia e a hermenêutica. Já, para a análise dos Planos de Ensino e do PPPC foi realizada a análise documental a partir da técnica da Leitura Imanente, que se constituiu em uma síntese das ideias centrais dos documentos correlacionados – os da Educação Ambiental.

Contatamos que o PPPC do curso está em consonância com o PPI da FURG (2011-2022), o qual mostra um compromisso com as questões socioambientais. Além disso, o PPPC salienta a abertura ao diálogo com outros campos do conhecimento, o que possibilita transversalizar a Educação Ambiental Crítica no curso. Na análise dos Planos de Ensino foi percebida a presença de elementos referentes às questões ambientais, tais como gestão ambiental, impactos ambientais, biomas, biodiversidade, modos de vida, lugar, dentre outros que compreendemos serem relacionados à Educação Ambiental.

Ainda nos Planos de Ensino, notamos que princípios, tais como a Criticidade, a Justiça Socioambiental, o Pertencimento ao Lugar e a Globalização são constituidores do currículo do curso de Geografia – Licenciatura. Não necessariamente tais princípios e fundamentos de Ambientalização Curricular podem aparecer com nome específico nos Planos de Ensino, mas a partir de elementos que constituem o currículo e que permitem a discussão das relações sociedade e ambiente. Como exemplo, podemos citar o conteúdo no Plano de Ensino de Geografia Urbana, acerca da produção social do espaço urbano, que pode estar relacionado aos movimentos sociais urbanos e a um dos objetivos da Educação Ambiental: “estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão

socioambiental” (BRASIL, 2012, p.4), potencializando a Justiça Socioambiental e o Pertencimento ao Lugar.

Com as narrativas dos professores, percebemos que, em sua maioria, as compreensões de Educação Ambiental estão tramadas à Educação Ambiental Crítica. Também, apontam para a importância de transversalizar a Educação Ambiental na formação de professores, incluindo a Educação Superior e a Educação Básica. Constatou-se uma abertura ao diálogo pelos professores formadores para com a Educação Ambiental, o que se expressa no PPPC, que apresenta o comprometimento com um currículo articulado a diferentes concepções de Geografia e com o diálogo com outros campos do conhecimento.

Com a ATD realizada nas entrevistas narrativas, emergiram a produção dos metatextos, que foram relacionados à experiência docente e ao diálogo de saberes como significativos para o processo de Ambientalização Curricular. A pesquisa fenomenológica e hermenêutica foi fundamental para a análise e a compreensão do que se mostrou de Educação Ambiental na formação de professores de Geografia da FURG, e de como é possível, a partir de um processo de Ambientalização Curricular, transversalizar a Educação Ambiental Crítica no curso de Geografia – Licenciatura.

A partir da pesquisa desenvolvida, com base no estudo de documentos, como o PPPC e os Planos de Ensino, da feitoria do EQ e da ATD das entrevistas narrativas, chegamos à construção da seguinte tese: os diálogos de saberes docentes e ambientais são basilares para planejar e estruturar um processo de formação de professores, a partir dos princípios da Ambientalização Curricular na Educação Superior, sendo importante considerar as experiências e vivências do coletivo formador do curso.

No que diz respeito ao objetivo geral: compreender como é possível, a partir de um processo de Ambientalização Curricular, transversalizar a Educação Ambiental Crítica no curso de Geografia – Licenciatura, bem como a sua contribuição para a formação de professores; salienta-se que, a partir da Ambientalização Curricular, é possível construir e intensificar a trama a ser tecida entre a experiência docente e o diálogo de saberes na formação de professores de Geografia.

Compreendemos que o diálogo de saberes entre a Educação Ambiental Crítica e a Geografia é necessário entre os professores formadores do curso de Geografia – Licenciatura para fomentar a Ambientalização Curricular. Os saberes e as experiências docentes entrelaçados também podem contribuir para o processo de Ambientalização Curricular, porque quando

ressignificados e partilhados potencializam o pertencimento à formação de professores e o planeamento de um currículo a ser ambientalizado e articulado às narrativas dos professores e aos seus saberes experienciados com a docência.

A Ambientalização Curricular pode se dar com a parceria entre a universidade e a escola, através do comprometimento entre ambas as instituições na feitura de projetos de extensão, pesquisa e ensino, que contemplem a participação do curso de Geografia – Licenciatura e das escolas de Educação Básica. Para tanto, faz-se necessário estabelecer o diálogo entre os professores formadores, os alunos do curso de licenciatura e os professores da rede básica de ensino, na construção coletiva de projetos de extensão voltados à pesquisa e ao ensino, articulados ao diálogo de saberes entre a Geografia e a Educação Ambiental Crítica.

Ainda, apostamos que a Educação Ambiental Crítica na formação de professores, a partir da Ambientalização Curricular, pode ser trabalhada no curso de formação de professores de Geografia – Licenciatura, por intermédio da transversalidade possibilitando ampliar os horizontes de diálogo dentro da própria Geografia. O que pode contribuir também para a Geografia tecer relações interdisciplinares dentro do seu próprio campo de conhecimento, em consonância com a Educação Ambiental Crítica. Para isso, é preciso haver o diálogo entre os professores formadores acerca de suas experiências e de seus saberes docentes, agregando no processo de construção de uma Educação Ambiental Crítica, de forma transversal e interdisciplinar, no currículo do curso.

Com a pesquisa, aprendemos que é fundamental o pertencimento à formação de professores, para tanto se faz necessário uma educação comprometida com a pesquisa e com o ensino no processo de formação permanente de professores. Tal questão exige o envolvimento de professores com a construção de uma Educação Ambiental Crítica engajada com a emancipação do ser humano e com a transformação social. Ainda, enfatizamos que a experiência docente, quando ressignificada, pode contribuir com a construção da Educação Ambiental Crítica, sendo esta fundamental para a práxis docente e para a reflexão crítica sobre o currículo do curso de formação de professores de Geografia.

O próprio documento referente às DCNEA (2012) legitima a construção de um currículo, na formação de professores, que tem como enfoque a Educação Ambiental sob uma abordagem crítica e transformadora. Além disso, a inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental pode se dar, nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior, pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e com a sustentabilidade socioambiental.

Outro documento é o PNEA (1999), que respalda o debate da Educação Ambiental e apregoa que ela pode se dar de forma interdisciplinar e articulada, em todos os níveis de ensino, abarcando desde a Educação Básica até Educação Superior, sendo um dos objetivos, o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social.

Compreendemos que tais documentos são fundamentais, pois legitimam que a Educação Ambiental perpassa os currículos da Educação Básica e da Educação Superior. Entretanto, é lastimável que a BNCC, a qual vem sendo implementada nas escolas, cita apenas na sua introdução a PNEA (1999) e as DCNEA (2012), sem tecer a articulação de tais documentos ao longo do seu texto.

Nesse sentido, é relevante que a Ambientalização Curricular seja construída e discutida na Educação Superior, principalmente nos cursos de licenciatura, para contribuir com a formação de professores e reverberar no lugar-escola, potencializando a construção de uma Educação Ambiental Crítica e de sujeitos comprometidos com uma sociedade menos desigual, mais justa, igualitária e com sustentabilidade.

Por fim, compreendemos que a Ambientalização Curricular abarca as questões referentes ao ambiente, de forma integrada, incitando a pensar, a refletir e a construir um currículo com base na participação coletiva, ou seja, acreditamos que a construção de um currículo ambientalizado contempla o envolvimento de sujeitos protagonistas dos espaços formativos. Assim, um currículo ambientalizado demanda tempo de pesquisa, para pensar, de forma coletiva, as ações a serem concretizadas. Acreditamos que os espaços formativos, como os cursos de licenciatura e as escolas da Educação Básica, são lugares centrais quando articulados, fortalecendo a Ambientalização Curricular.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri (Org.). **Meio Ambiente e Democracia**. Rio de Janeiro: Editora IBASE, 1991.

ALMEIDA, Cecília Cardoso Teixeira de; MARTINS, Elvio Rodrigues; SILVA, Jorge Luiz Barcellos. A ciência geográfica e o ensino de geografia dos anos 1980 aos dias de hoje: uma avaliação. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 18, p. 05-19, jul./dez. 2019.

ALMEIDA, Cláudia Simone Lemos. **A relação entre a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica: impactos na formação de professores**. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba/UFPB, Paraíba, 2018.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; HOBOLD, Márcia de Souza. **O professor formador e os saberes docentes**. Trabalho GT08 – Formação de Professores: ANPED, 2008.

AMARAL, Vivianne Lucas do. Apontamentos pessoais para uma história de ação coletiva. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n. 0, p. 133-139, nov. 2004.

ARANA, Alba Regina Azevedo; BERTOLI, Suzana Chiari. Educação ambiental no currículo de uma instituição de ensino superior: o processo de ambientalização curricular. **Revista de Educação Pública**, v. 30, p. 1-22, jan./dez. 2021.

ARRAIS, Antonia Adriana Mota; BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar. A Educação Ambiental Crítica e o pensamento freireano: tecendo possibilidades de enfrentamento e resistência frente ao retrocesso estabelecido no contexto brasileiro. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient**, Rio Grande, v. 37, n. 1, p. 145-165, jan./abr. 2020.

BASTITAL, Natália Lampert; DAVID, Cesar de; FELTRIN, Tascieli. Formação de professores de geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar. **Revista de Geografia Ensino e Pesquisa**, Santa Maria, v. 23 e 13, 2019.

BEHREND, Danielle Monteiro Behrend; COUSIN, Cláudia da Silva; GALIAZZI, Maria do Carmo. Base Nacional Comum Curricular: o que se mostra de referência à Educação Ambiental? **Ambiente & Educação – Revista de Educação Ambiental**, v. 23, p. 74-89, 2018.

BEHREND, Danielle Monteiro Behrend; COUSIN, Cláudia da Silva; GALIAZZI, Maria do Carmo. Ambientalização das relações sociais entre escola e universidade: o Estado da Questão. **Revista Poisés**, Tubarão, v. 13, n. 23, p. 53-70, jan./jun. 2019.

BEHREND, Danielle Monteiro. **Ambientalização das relações sociais entre escola e universidade nos estágios curriculares supervisionados: compreensões para a formação de professores a partir da Educação Ambiental**. 2020. 256 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande/FURG, Rio Grande, 2020.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BIONDO, Evelin Cunha. Da palavra ao conceito: por uma leitura geográfica sobre o ambiente. 2021. 247 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ UFRGS, Porto Alegre, 2021.

BOTÊLHO, Lucas Antônio Viana; SANTOS, Francisco Kennedy Silva. Ecocidadania, Educação Ambiental e Ensino de Geografia. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 21, n.1, p. 54-64, 2017.

BOTÊLHO, Lucas Antônio Viana; SANTOS, Francisco Kennedy Silva. Pensar e propor a ecocidadania desde a formação de professores de Geografia: tecendo diálogos para a escola reflexiva. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 14, n. 2, p. 81-91, jul./dez. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cvicf.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 2 mar. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 2 mar. 2020.

BRASIL. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Rede Brasileira de Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <https://www.rebea.org.br/index.php/a-rede/tratado-de-educacao-ambiental>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA**. Brasília: Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente, Brasília, 2005. Disponível em: https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/pronea3.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.187, de 29 de dezembro de 2009**. Lei de Política Nacional sobre Mudança do Clima – PNMC e dá outras providências. Brasília, DF: Brasília, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2RSGQNn>. Acesso em: 2 mar. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 2 mar. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. Resolução nº 117, de 16 de dezembro de 2014. Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati (CTI/ FURG). *In*: IFRS. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Rio Grande do Sul 2014-2018**. Rio Grande, 2014.

BRASIL. **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**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: out. 2019.

BRASIL. **Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 02 fev. 2020

BRASIL. **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: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

CAE, Rodrigues. **A Ambientalização Curricular da Educação Física nos contextos de pesquisa acadêmica e do Ensino Superior**. 2013. 290 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

CALAFELL, Genina; JUNYENT, Mercè. La idea vector y sus esferas: una propuesta formativa para la Ambientalización Curricular desde la complejidad. **Teor. educ.**, Salamanca, v. 29, 1-2017, p. 189-216, 2017.

CALAFELL, Genina; JUNYENT, Mercè; BONIL, Josep. Ideas de alto nivel: ideas para repensar y avanzar en la Ambientalización Curricular. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS, 9., 2013, Girona. **Anais...** Girona, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestro André. **Ensino de Geografia, práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

- CALLONI, Humberto. **Paulo Freire e Michel Serres: aproximações na Perspectiva Interdisciplinar num diálogo a múltiplas vozes.** 2002. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFGRS, Porto Alegre, 2002.
- CALLONI, Humberto. **Os sentidos da Interdisciplinaridade.** Pelotas: Seiva, 2006.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia.** São Paulo: Ed.Cengage Learning, 2010.
- CASTRO, Iná Elias. O problema da Escala. *In:* CASTRO, Iná; CORRÊA, Lobato; GOMES, Paulo Cesar da Costa (Orgs.). **Geografia: Conceitos e Temas.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia Escolar e a sociedade brasileira contemporânea. *In:* TONINI, Ivaine Maria *et al.* **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. *In:* CAVALCANTI, Lana de Souza. **Formação de Professores: Concepções e práticas em Geografia.** Goiânia: E.V, 2016.
- CONTRERAS, Jose. **Autonomia do Professor.** São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **Sobre a Geografia Cultural.** Porto Alegre: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, p. 1-9, 2009. Disponível em: <http://ihgrgs.org.br/artigos/contibuicoes/Roberto%20Lobato%20Corr%C3%AAa%20%20Sobre%20a%20Geografia%20Cultural.pdf>. Acesso em: 16 set. 2009.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial.** São Paulo: Ática, 2010.
- COUSIN, Claudia da Silva. **Pertencer ao navegar, agir e narrar: a formação de educadores ambientais.** 2010. 207 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande /FURG, Rio Grande, 2010.
- CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CRUZ, Ana Cristina Souza da; ZANON, Ângela. Agenda 21 potencialidade para a Educação Ambiental visando a sociedade sustentável. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient,** Rio Grande, v. 25, p. 330-343, jul./dez. 2010.
- CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM, 1998.
- CUNHA, Maria Isabel. **Trajetórias e lugares da formação do docente da Educação Superior: do compromisso individual à responsabilidade Institucional.** Trabalho GT08 – Formação de Professores: ANPED, 2009.

CUNHA, Maria Isabel. A indissociabilidade do Ensino com a Pesquisa e a Extensão como referente da qualidade na Universidade Brasileira: um discurso em tensão (Org.). *In*: CUNHA, Maria Isabel. **Qualidade da Graduação: a relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2012.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300004&lng=en. Acesso em: 20 ago. 2021.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

DIAS, Genebaldo. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. São Paulo: Global, 1998.

DICKMANN, Ivo. Pedagogia da (in)disciplina ambiental: desafios político-pedagógicos na formação de educadores ambientais no ensino superior. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, edição especial XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental, p. 55-70, 2017.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, 2015.

FIGUEIREDO, Mara Lúcia *et al.* (Orgs.). **Educação para Ambientalização Curricular: diálogos necessários**. São José: ICEP, 2017.

FLORIANI, Dimas. Diálogo de Saberes: uma perspectiva socioambiental. *In*: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). **Formação de Educadora(es) ambientais e coletivos de educadores**. Brasília: Departamento de Educação Ambiental, 2007. p. 107-116

FRANÇA, Karla Christina Batista. As experiências de regionalizações, políticas públicas e o papel do Estado brasileiro no século XXI. **RA'E GA 28**, Curitiba, p. 26-66, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Lúcia Souza. Conscientização: *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir. **A Carta da Terra na educação**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GALLO, Sílvio. A Filosofia e seu Ensino: Conceito e Transversalidade. **Revista Ethica**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17-35, 2006.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; MORIN, Edgar; GALLO, Sílvio. **O sentido da Escola**. Petrópolis; RJ: DP, 2016.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação**. Métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GIL, Carlos Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

GOHN, Maria da Glória. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. **Caderno CRH**, v. 21, n. 54, p. 439-455, set./dez. 2008.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Formação sócio-espacial e questão ambiental no Brasil. *In*: BECKER, Bertha Koinfmann *et al.* (Orgs.). **Geografia e Meio Ambiente no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1995.

GOMES, Claudia Lourenço; CAMPOS, Torales Marília Andrade; RAMOS, Amerilis de Oliveira. A pedagogia freireana e suas contribuições para a Educação Ambiental na Escola: a resistência em busca da transformação da realidade socioambiental. **Revbea**, São Paulo, v. 15, n. 7, p. 165-172, 2020.

GUERRA, Antônio Fernando Silveira. Tecendo a rede de educadores ambientais da Região Sul – REASUL. **Rede Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n. 0, p. 99-107, nov. 2004.

GUERRA, Antônio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Maria Lúcia. A Ambientalização Curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. **Revista Educar em Pesquisa**, Curitiba, Edição Especial, n. 3, p. 109-126, 2014.

GUERRA, Antonio Teixeira *et al.* A temática ambiental e a sustentabilidade nos cursos de graduação da Univali: caminhos para percurso para a ambientalização curricular. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient**, Rio Grande, v. Especial, mai. 2014.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNIOR, Aloysio Marthins Araujo. A formação inicial de professores de Geografia: aspectos estruturais para a permanência e atuação na Escola Básica. **Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 36, n. 4, p. 1149-1168, out./dez. 2018.

JUNYENT, Mercè; BONIL, Josep; CALAFELL, Genina. Evaluar la Ambientalización Curricular de los estudios superiores: un análisis de la Red Edusost. **Ensino em Re-Vista**, Barcelona, v. 18, n. 2, p. 323-340, jul./dez. 2011.

- KOWARICK, Lucio. **A espoliação urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- HAMMES, Care Cristiane; FORSTER, Margarete dos Santos; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. Formação de Professores, Integração Curricular e a Geografia: o Lugar Escola como Espaço de Acontecimento. *In*: TONINI, Ivaine Maria *et al.* **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**. O breve século XX 1914-1991. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.
- KITZMANN, Dione; ASMUS, Milton. Ambientalização Sistemática do Currículo ao socioambiente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, p. 269-290, jan./abr. 2012.
- LARROSA, Tremores. **Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para que a Educação Ambiental Encontre a Educação. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. A dimensão freireana na Educação Ambiental. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende. **Educação Ambiental dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. **Revista Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Ecologia Política, Justiça e Educação Ambiental Crítica: Perspectivas de Aliança Contra-Hegemônica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013.
- LEFF, Enrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2. p. 309-335, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2RXdL3C>. Acesso em: 10 out 2021.
- LEFF, Enrique. **Aventuras da epistemologia ambiental**: da articulação das ciências ao diálogo de saberes. São Paulo: Cortez, 2012.
- LEFF, Enrique. **Racionalidade Ambiental**: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 345-402, 2014.
- LEFF, Enrique. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, p. 133-166, 2015.
- LESSA, Sérgio. **O Revolucionário e o estudo**: por que não estudamos? São Paulo. Instituto Lukács, 2014.
- LONGAREZI, Andréa Maturano. **Ações e atividades formativas**: um estudo sobre processos de formação continuada de professores. Trabalho GT08 – Formação de Professores: ANPED, 2008.

LOPES, Claudivan Sanches. **O professor de Geografia e os Saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. 2010. 258 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 2010.

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de Geografia. **Revista Geosaberes**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 89-104, jan./jul. 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; SAISSE, Maryane. Educação Ambiental na gestão ambiental pública brasileira: uma análise da SEMA ao ICMBio. **Revista Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 23, n. 52, p. 105-129, jan./abr. 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Questões ontológicas e metodológicas da educação ambiental crítica no capitalismo contemporâneo. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 36, n. 1, p. 79-95, jan./abr. 2019a.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental Questão de vida**. São Paulo: Cortez, 2019b.

LOUREIRO, Luis Humberto Ferrari. **Como nos tornamos formadores na roda da licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica**. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação e Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande/FURG, Rio Grande, 2013.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha Maciel; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente**. Trabalho GT08 – Formação de Professores: ANPED, 2009.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MARANDOLA, Eduardo Júnior. Sobre Ontologias. *In*: MARANDOLA, Educardo Júnior; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia (Orgs.). **Qual o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2014. p. XIV-XVII,

MARICATO, Erminia. **A produção capitalista da casa (e da cidade)**. 2. ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypycynski. A trajetória da Geografia e o Ensino no Século XXI. *In*: TONINI, Ivaine Maria *et al.* (Orgs.). **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MENDONÇA, Sandra. **A Geografia e a formação de seus professores: o Processo Formativo dos Professores para a Educação Básica**. 2013. 300 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Santa Catarina, 2013.

MENEZES, Victória Sabbado; COSTELLA, Roselane Zordan. Narrativas (auto)biográficas na Licenciatura em Geografia: potencialidades para a construção da professoralidade. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 18, p. 83-105, jul./dez. 2019.

MENEZES, Victória Sabbado; COSTELLA, Roselane Zordan. Por entre memórias da vida escolar e acadêmica: a formação docente em Geografia em questão. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 15, n. 2, p. 195-205, jul./dez. 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MODESTO, Mônica Andrade; ARAÚJO, Maria Inez Oliveira. Por uma (trans)formação ambiental: reflexões sobre a Ambientalização Curricular e interdisciplinaridade nos cursos de Pedagogia de Universidade Sergipanas. **Revista Ambiente & Educação**, v. 20, n. 2, p. 45-64, 2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Inijuí, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença e diálogo. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 15-38, ago. 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre o currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.] v. 1, n. 18, p. 65-81, 2001.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e Ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o Pensamento Geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2009.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2011a.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2011b.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso**. Para a crítica da Geografia que ensina. São Paulo: Contexto, 2014.

MOREIRA, Carlos Educaro. Emancipação. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MOTA, Junior César. **Proposta Metodológica para Ambientalização Curricular – PMCA: Integrando a Educação Ambiental nos currículos da Educação Superior**. 2020. 228 f. Tese

(Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande/FURG, Rio Grande, 2020.

MOTA, Junior César; KITZMANN; Dione Iara. Um Estado da Questão sobre a Ambientalização Curricular na Educação Superior Brasileira: práticas, desafios e potencialidades. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 34, n. 3, p. 72-92, set./dez. 2017.

MOTA, Junior César; KITZMANN; Dione Iara. Princípios para a institucionalização da Ambientalização Curricular na Educação Superior: da Sensibilidade à Ecocidadania Socioambiental. **Revista Ambiente & Educação**, Rio Grande, Edição Especial para o X Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental – EDEA, v. 23, n. 2, p. 12-29, 2018.

MOTA, Junior César; KITZMANN, Dione Iara; CARTEA, Pablo Ángel Meira. Entrelaçamentos dos princípios da Ambientalização Curricular e da Pedagogia Social no processo formativo na Educação Superior. **Revista Poiésis**, Tubarão, v. 13, n. 23, p. 17-33, jan./jun. 2019.

MOTA, Junior César; KITZMANN, Dione Iara; COUSIN, Cláudia da Silva. A Educação Ambiental Estética e as relações de pertencimento no processo de ambientalização curricular. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 207-226, set./dez. 2018.

NECKEL, Alcindo. **A Questão Ambiental nos cursos de Graduação em Geografia no Brasil e o Pensamento Geográfico sobre o conceito de Ambiente**. 2014. 143 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Porto Alegre, 2014.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; SILVEIRA, Clarise Santiago. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 41, n. 27, p. 219-243, jul./dez. 2011.

NÓVOA, Antônio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. E vice-versa. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

OLIVEIRA, Livia de. O sentido do lugar. *In*: MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werther, OLIVEIRA Livia de (Orgs.). **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014.

OLIVEIRA, Livia de. Percepção Ambiental. *In*: MARANDOLA, Eduardo (Org.). **Percepção do Meio Ambiente e Geografia Estudos Humanistas do espaço, da paisagem e do lugar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

OLIVEIRA, Leandro Dias de. Os “Limites do Crescimento” 40 anos depois: das “Profecias do Apocalipse Ambiental” ao “Futuro Comum Ecologicamente Sustentável”. **Revista Continentes**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 72-96, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**. Fonte: Roteiro para Localização dos Objetivos de Desenvolvimento

Sustentável, documento elaborado pela Global Taskforce adaptado pela ONUBR, Nações Unidas do Brasil, 2015.

PEREIRA, Valéria Rodrigues; LOPES, Claudivan Sanches. Saberes e conhecimentos docentes: olhares sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de Geografia. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE)**, [s.l.], v. 15, n. 28, p. 255-275, set./dez. 2019.

PERIDES, Paulo Pedro. A divisão Regional do Brasil de 1968: Propostas e Problemas. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, v. 7, p. 87-94, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

PIRES, Lucineide Mendes; CAVALCANTI, Lana de Souza. Flexibilização como princípio curricular da formação de professores de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 15, p. 63-86, jan./jun. 2018.

PODEWILS, Tamires Lopes. **A Educação Ambiental na formação dos licenciados em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG**. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande/FURG, Rio Grande, 2014.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

PORTUGAL, Jussara Fraga. “Quero te contar o que aprendi...”: Narrativas de formação e aprendizagens da/na/sobre a docência em Geografia”. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE)**, [s.l.], v. 15, n. 28, p.196-221, set./dez. 2019.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGEA. **Regimento Interno do PPGEA**. Rio Grande, 2011. Disponível em: https://educacaoambiental.furg.br/images/REGIMENTO_INTERNO.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

QUINTAS, José da Silva. **A Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de Educação Ambiental Transformadora e Emancipatória**. Brasília, 2003. Disponível em: arquivo.ambiente.sp.gov.br. Acesso em: 3 dez. 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 2017.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

ROCKENBACH, Igor Armindo. **A formação inicial de professores de Geografia Diálogos com a produção científica atual, os saberes docentes e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo**. 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2018.

RODRIGUES, Arlete Moysés. **Moradia nas cidades brasileiras**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 1994.

RODRIGUES, Cae. A ambientalização dos currículos de Educação Física no ensino superior. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 18 n. 3, p. 557-570, 2012.

RODRIGUES, Cae. **A Ambientalização Curricular da Educação Física nos contextos de pesquisa acadêmica e do Ensino Superior**. 2013. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

RODRIGUES; Elisângela de Felipe; COUSIN, Cláudia da Silva. O Laboratório de Pesquisa e Ensino em Geografia – LAPEG/FURG e a Formação de professores. **Caderno de Resumos – Interfaces Pedagógicas, Licenciatura em Diálogo**, Rio Grande, FURG, 2018, p. 36.

ROSA, Talita Rechia Vasconcellos; MALACARNE, Vilmar. Formação Docente e Sustentabilidade. Um Estudo sobre Ambientalização Curricular no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [s.l.], v. 14, n. 3, p. 95-107, 2016.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 380-382

RUTECKI, Lesete Kaveski. **Formação inicial de professores nas Licenciaturas de Geografia: estudo de caso em três Universidades Públicas do Paraná**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Centro-Oeste, Paraná, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Milton. **Por Uma Nova Geografia**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço, Técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Studio Nobel, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: EDUSP, 2014.

SANTOS, Robson Alves dos. Formação docente em Geografia e a estrutura curricular: o curso de graduação do Campus Catalão/UFG. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 85-110, jul./dez. 2017.

SANTOS, Robson Alves dos. **O professor de Geografia e o conhecimento: diálogos na construção do conhecimento profissional**. 2017. 174 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás/UFG, Goiás, 2017.

SARAÇOL, Paulo Valério. **A potencialidade do Proeja: história dos Estudantes evadidos do IFRS Campus Rio Grande**. 2014. 288 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande/FURG, Rio Grande, 2014.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. *In*: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisas e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005 a.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: Possibilidades e Limitações. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, 2005 b.

SCHMITD, Lilian Alves. **Educação Ambiental e Currículo: um olhar sobre a a formação inicial professores de Ciências e Biologia**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS, Porto Alegre, 2016.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada-España, ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 14 set. 2019.

SILVA, Amanda Nascimento. **Ambientalização Curricular na Educação Superior: um estudo na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)**. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade, Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS, Porto Alegre, 2015.

SILVA, Amanda Nascimento; CARVALHO, Isabel Cristiane de Moura; WACHOLZ, Chalisa Beatri. Ambientalização Curricular: uma análise das disciplinas ambientalmente orientadas na Pontifícia Universidade Católica do RS (PUCRS). **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, Rio Grande, v. 33, n. 2, p. 209-226, maio/ago. 2016.

SILVA, Kelly Cristina; MATOS, Ralfo. Breves Reflexões sobre a Geografia Humanística e a percepção e a vivência em áreas públicas. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE)**, [s.l.], v. 13, n. 20, p. 109-129, jan./abr. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma Introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SUERTEGARAY, Dirce. **(Re)ligar a Geografia: Natureza e Sociedade**. Porto Alegre: Editora Compassos, 2017.

SUERTEGARAY, Dirce. **Meio, ambiente e geografia**. Porto Alegre: Editora Compassos, 2021.

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

TEIXEIRA, Cristina.; TORALES, Marília Andrade. A questão ambiental e a formação de professores para a educação básica: um olhar sobre as licenciaturas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. especial, n. 3, p. 127-144, 2014.

TORALES, Marília Andrade. A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar à ação educativo-comunitária como compromisso político-pedagógico. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. especial, p.1-17, 2013.

TORRES, Juliana Rezende; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Regina Pedroso Sylvania. Educação Ambiental Crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende. **Educação Ambiental dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia um Estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente**. São Paulo: Difel, 1980. Disponível em: <http://bodegadageografia.blogspot.com/2016/05/download-pdf-gratis-tuan-yi-fu.html>. Acesso em: 7 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG. **Projeto Pedagógico Institucional – PPI**. Rio Grande: CONSUN, 2011. Disponível em: <https://pdi.furg.br/images/stories/documentos/ppi%202011-2022.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia Licenciatura da FURG**. Rio Grande: Pró-Reitoria de Graduação, Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação, 2014. Disponível em: chi.furg.br/images/stories/imagens/cursos/geo/pppc_geo_lic2014-1.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

ZUIN, Vânia Gomes; FARIAS, Carmen Roselaine; FREITAS, Denise de. A ambientalização curricular na formação inicial de professores de Química: considerações sobre uma

experiência brasileira. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, [s.l.], v. 8, n. 2, p. 552-570, 2009.

ZUIN, Vânia Gomes; FREITAS, Denise. **Considerações sobre a Ambientalização Curricular do Ensino Superior:** o curso de Licenciatura em Química. GT 22 – Educação Ambiental: ANPED, 2008. p. 1-5

ANEXOS

ANEXO 1 – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPPC) DE GEOGRAFIA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA GRADUAÇÃO

*Av. Itália, Km8 – Campus Carreiros Rio Grande, RS Brasil 96201-900 fone: 53.32336772 e-mail:
prograd@furg.*

Curso de Graduação: GEOGRAFIA LICENCIATURA Projeto Político Pedagógico do Curso
(PPPC)

1. Histórico dos cursos de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Os cursos de Geografia- Licenciatura e Bacharelado da FURG tem sua origem na década de 1960 quando da criação dos cursos de Filosofia e Pedagogia pela Faculdade Católica de Filosofia do Rio Grande que funcionavam nas instalações da escola Normal Santa Joana D'Arc. Em 1968 foi criado o curso de Estudos Sociais-licenciatura curta que formava professores para lecionar Geografia, História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) em escolas de primeiro e segundo graus após a reforma escolar advinda do decreto 5.692 de 1971.

O curso de licenciatura em Geografia foi aprovado pelo Decreto de nº 83.382 de 30 de abril de 1979 e publicado no Diário Oficial no dia 02 de maio de 1979. O decreto concedia para Universidade também o reconhecimento dos cursos de Educação Artística e de História. O curso, habilitado para formar docentes, entrou em vigor no ano de 1981, no turno da tarde e foi criado com os seguintes objetivos:

- Assegurar uma estrutura de conhecimentos básicos que habilite o aluno às etapas da organização curricular;
- Propiciar a formação da consciência crítica, embasada em conhecimentos teóricos e técnicos;
- Proporcionar a instrumentalização de conhecimentos profissionalizantes de caráter geral.

As disciplinas específicas para a formação dos licenciados em Geografia ligadas a tradição disciplinar e as exigências legais como as derivadas da Geografia Física, da Geografia Humana, da Geografia Regional e da Cartografia eram lecionadas por docentes do então Laboratório de Geografia do Departamento de Geociências (GEOLAB/DGEO) e a formação para docência em escolas dos então primeiro e segundos graus era vinculada aos professores do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento (DECC). Com um núcleo central de professores ligados ao extinto GEOLAB/DGEO da FURG, o curso expressava uma hegemonia de disciplinas vinculadas as Ciências Exatas e da Terra como Química, Mineralogia, Petrografia e Hidrologia lecionadas por professores com formações diversas. Entre as características do curso estava a pequena expressão dos professores do GEOLAB com pós-graduação: até o começo da década de 1990, apenas três dos oito professores possuíam título de mestre e não existiam doutores em Geografia.

Em 1989 o curso de licenciatura passou por reformulação e a FURG criou a habilitação-Bacharelado (093-196). Os professores que propuseram as alterações justificavam que a estrutura do curso não respondia mais aos novos conhecimentos da área geográfica, como também não correspondia à realidade profissional da época. Para a implementação do Bacharelado e a reformulação da habilitação-Licenciatura em Geografia, foram autorizados e realizados concursos públicos para novos docentes com formação em Geografia e Meteorologia. A opção por realizar concursos para professores que portavam apenas os diplomas de graduação e/ou mestres, garantiu a concorrência entre os candidatos e a ocupação de quatro vagas para Geografia Humana, uma para Geografia Física, uma para Cartografia e uma para Meteorologia. Concomitantemente, o GEOLAB necessitou organizar um quadro de qualificação docente para a consolidação e expansão de suas atividades.

Os cursos de Geografia intensificaram a relação entre ensino, pesquisa e extensão que se completava através dos diversos eventos, como as Semanas Acadêmicas (em 2013 foi realizada a décima nona edição) e o incentivo a participação dos acadêmicos e dos docentes em eventos externos demonstrando a perspectiva de ampliação das atividades que superassem a relação aluno-professor em sala de aula. A relação também se efetivava nas

saídas de campo e pelo desenvolvimento e apresentação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que constituíram-se em disciplina obrigatória para as duas habilitações no currículos implantados em 1989.

Com as imposições da Constituição Federal de 1988, a construção de políticas estatais que dificultavam a ascensão na carreira docente sem os títulos de mestre e/ou doutor, bem como a crescente valorização salarial da titulação, a partir de 1989, os professores contratados pelos concursos públicos construíram e consolidaram com seus colegas um plano de capacitação para afastamentos integrais para a realização de cursos pós-graduação no Brasil e no exterior. Com o acréscimo de outros professores com pós-graduação em andamento ou concluídos, as imposições da legislação para a formação de licenciados e bacharéis, as transmutações no conhecimento sobre as dinâmicas naturais e sociais e a pluralidade das formações obtidas pelos professores em seus processos de formação como mestres e doutores especialmente em Geografia, os currículos implantados em 1996 e 2004 refletiam as amalgamas entre a tradicional ligação com as Ciências Exatas e da Terra, base do DGEO, com o trabalho dos recém titulados e em titulação com diálogos com as Ciências Humanas e Sociais.

A partir de 1995 iniciou-se uma nova reformulação curricular dos cursos de Geografia que levou em consideração a discussão da nova LDB e também a mudança de turno, bem como a atualização de dos QSLs que ocorreria no curso a partir de 1996. A mudança trouxe conseqüências imediatas, tanto em relação ao perfil do aluno como também a necessidade de adaptar um currículo extenso de 3.000 horas e diurno para 2.410 horas no horário noturno. Assim, em 1996 a nova reformulação nos QSLs e a mudança de turno tornaram os cursos de Geografia (Licenciatura Plena -091-196 e Bacharelado- 093-196) mais fluídos e semelhantes aos aqueles em execução nas maiores Universidades brasileiras.

A mudança do turno diurno para noturno foi também justificada pelos professores responsáveis pela reformulação como “a mudança da realidade social e a necessidade de mudar o sistema curricular para corresponder ao novo perfil do profissional exigido pelo mercado de trabalho”. Alegavam também a necessidade da troca do turno para que houvesse uma ampliação da clientela.

Com a reformulação do curso, o perfil que ficou estabelecido e oferecido pela universidade ao profissional de Geografia foi:

- Perfil do Professor: “o professor de Geografia deverá dominar o conteúdo específico e conhecer as técnicas e recursos didáticos/pedagógicos necessários aos processos de ensino-aprendizagem, resguardando o adequado entendimento das relações entre a

atividade profissional e as questões sociais, políticas e culturais da realidade em que atua. Para isto suas principais características são: dinamismo; participação ativa nos acontecimentos contemporâneos em escala local, regional, nacional e global; gosto pelo estudo e leitura: manter-se atualizado no desenvolvimento didático/pedagógico e na evolução do conhecimento geográfico; disposição para pesquisa; preocupação com os problemas sócio-ambientais”.

- Perfil do Geógrafo: “o Geógrafo é o técnico responsável pela resolução de problemas do espaço geográfico (natural ou modificado) e comprometido com as transformações sociais, da mesma forma que outras categorias profissionais. Por isto ele torna-se agente modelador do espaço, cabendo-lhe analisar uma multiplicidade de variáveis que compõem cada área e que constituem a dimensão da realidade humana e ambiental.”

Uma estratégia adotada em concomitância com as alterações realizadas nos QSLs pelos docentes lotados no então GEOLAB/DGEO da FURG, foi a manutenção do plano de realização de mestrados e doutorados, objetivando a qualificação das pesquisas, a captação de recursos e criação de um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*. Desta forma, o processo de qualificação dos docentes, permitiu que as transformações dos QSLs dos cursos de Geografia articulem as exigências legais para a formação e o reconhecimento dos profissionais da Geografia formados na FURG, com as diferentes dinâmicas teóricas, metodológicas e instrumentais da disciplina e ciências correlatas, bem como da execução de atividades de pesquisa e extensão com diferentes fontes de financiamento com a inserção dos estudantes de graduação que qualificam sua formação.

2. Justificativa da criação do novo Curso de Geografia Licenciatura

No começo do século XXI, as transformações advindas das reestruturações iniciadas na última década do século passado especialmente as ligadas a capacidade de financiamento do Estado, as estruturas das empresas, no mundo do trabalho e das facilidades informacionais, as mudanças na legislação da formação de profissionais de nível superior encontraram ambiente fértil para a reorganização de diversos cursos de graduação. Processo semelhante ocorreu nos programas de pós-graduação com a intensificação no enquadramento formativo em matrizes que consideravam determinados índices como os únicos portadores de virtualidades e não de resultados de determinadas políticas de concepção do Mundo e das

múltiplas características de uma instituição necessariamente universal e plural como é a Universidade pública. Uma das conseqüências foi a diminuição dos prazos para a conclusão dos mestrados e doutorados que combinada ao encolhimento e a reorganização do mercado de trabalho forjou a aceleração de titulados sem a interlocução com mundo do trabalho fora dos campus criando um processo em geral um processo de endogamia onde a maturação de idéias e confronto com as múltiplas determinações do mundo foram secundarizadas em nome da rápida especialização e dificultaram a compreensão de que as disciplinas e projetos fazem parte de um curso e que este é que organiza aquelas.

Na FURG uma das conseqüências foi a implementação do chamado núcleo comum das licenciaturas que colocaram para estas habilitações um conjunto de disciplinas que comporiam e ainda compõem a formação das 400 horas de práticas de componentes curriculares vivenciadas ao longo do curso e mais 400 horas de estágios curriculares. Nos cursos de Geografia, que sempre foram distintos, o processo ocorreu na Licenciatura e atingiu o curso de Bacharelado que possuía disciplinas comuns a esta como em outras Universidades brasileiras.

Em 2003 foi realizada uma reformulação dos cursos de Geografia que passaram a ser integralizados em cinco anos a partir de 2004 com disciplinas semestrais e anuais com diferentes cargas horárias e tendencialmente houve a ampliação do distanciamento da formação dos profissionais da Geografia, licenciados e bacharéis. Operacionalmente uma coordenação de curso administra dois cursos com disciplinas com dois, três, quatro, seis, sete e oito créditos que ora são oferecidas para a Licenciatura e Bacharelado e ora para um curso ou outro. Com a implementação dos novos QSLs, os cursos criados em 1994 foram extintos em 2004. As estruturas dos cursos refletiam a organização da FURG onde os docentes que formavam seu núcleo central eram lotados no GEOLAB/DGEO extinto na reforma da Instituição em 2008.

Passados dez anos da implementação dos currículos que apesar de cumprirem as exigências legais, observou-se o esgotamento de um ciclo. O ciclo foi encerrado com a combinação entre a não efetivação das mudanças preconizadas pelos discursos das reestruturações e com a mudança do perfil do quadro docente central agora lotado no ICHI e o prolongamento do tempo de formação em cursos com intrincados pré-requisitos.

No atual QSL do curso de Geografia Licenciatura das 3.605 horas de disciplinas obrigatórias 36,8% são cursadas com responsáveis sem formação em Geografia. Quadro minimizado pela presença das disciplinas do núcleo comum das licenciaturas que propiciam aos estudantes a execução durante das 400 horas de práticas de componentes curriculares

vivenciadas ao longo do curso (QUADRO 1).

Quadro 1: Disciplinas obrigatórias do curso de Geografia Licenciatura do ICHI lotadas em outras unidades ou com professores de outras unidades.

Disciplina	Unidade da Disciplina	Créditos	Horas	Docente
Geologia Geral	IO	8	120	IO
Ecologia Fundamental	IO	4	60	IO
Elementos de climatologia	IO	4	60	IO
Elementos Sociológicos da	ICHI	2	30	ICHI
Educação				
Elementos Filosóficos da Educação	IE	2	30	IE
Psicologia da Educação	ICHI	8	120	ICHI
EJA	IE	4	60	IE
Didática	IE	8	120	IE
Política Pública da Educação	IE	4	60	IE
Estágio I	IE	8	120	IE
Estágio II	IE	8	120	IE
Estágio III	IE	6	90	IE
Estágio IV	IE	6	90	IE
Produção Textual	ILA	4	60	ILA
Totais		76	1.140	

Com este breve histórico é possível apresentar as justificativas para a implementação dos novos cursos de graduação em Geografia da FURG com os seguintes eixos centrais: (1) otimização da utilização da carga horária dos professores titulados em Geografia para a efetiva formação dos profissionais licenciados e bacharéis em Geografia em diálogo com as atividades no Programa de Pós-Graduação em Geografia do ICHI; (2) semestralização; (3) tendência da homogeneidade de quatro créditos para as disciplinas facilitando a operacionalização da distribuição de carga horária e a confecção de horários; (4) atribuição de cargas horárias específicas para disciplinas com atividades práticas e/ou de campo.

3. Princípios norteadores

A literatura internacional e nacional sobre a formação da Geografia como uma dos modos de interpretar o Planeta como dimensão natural e o Mundo como dimensão das dinâmicas

das sociedades ao longo do tempo indica pelo menos duas características: (1) uma longa tradição empirista e generalista que em muito contribuiu para descobrir e pontuar as coisas e fenômenos no planeta; (2) o progressivo afastamento de sua gênese que pode ser apontada como situada na filosofia grega entre os séculos V e VI a. C. e no pensamento alemão pelo menos desde o final do século XVIII, o embaçamento de possibilidades dialógicas e muitas vezes a sedução para acenos facilitadores que, mais que dar conta de interpretar as permanências e frugalidades no mundo, corroboram para uma concepção das outras ciências de que a Geografia trataria apenas dos palcos das ações humanas.

Após séculos de imprecisas normatizações e delimitações, a institucionalização da Geografia é demarcada no final do século XVIII e começo no século XIX na área que seria a futura Alemanha na tradição do pensamento de Immanuel Kant (1724-1804). Há certo consenso que os percussores da Geografia são Alexander Humboldt (1769-1859) e Karl Ritter (1779-1859) e seus sucessores como Oscar Peschel (1826-1875), Ferdinand von Richthofen (1833-1905) e Friedrich Ratzel (1844-1904). Estes percussores com formações diversas marcaram a Geografia como uma ciência formuladora de esquemas interpretativos com diálogo aberto com outros campos de conhecimento. Com a escola francesa em especial através da obra do precursor Paul Vidal de La Blache (1845-1918), que marcou profundamente a institucionalização da Geografia no Brasil, a ciência nascida no momento de ascensão e consolidação das burguesias que através dos Estados Nacionais que disputavam e disputariam hegemonias continentais e planetárias, incluiu as emblemáticas Sociedades Geográficas como a *African Association for Promoting the Discovery of the Interior Parts of Africa* criada em Londres em 1788 e que dará origem a *Royal Geographical Society of London* e as similares em Paris (1821), Berlin (1828), Mexico (1833), Frankfurt (1836) e São Petersburgo (1845). Com um ritmo de crescimento ascendente até os últimos anos do século XIX e posteriormente na década de 1920, as sociedades geográficas transitavam entre a difusão dos conhecimentos expedicionários e a composição da chamada “Geografia comercial”, ativa na naturalização do colonialismo e do imperialismo.

Numa síntese, ficaram alguns princípios valiosos para a formação dos futuros profissionais da Geografia como (a) causalidade: com gênese entre os gregos na Antiguidade, desenvolvido pelos alemães e adotado, criticamente pelos franceses; (2) localização: desde a Antiguidade; com impulso entre os alemães e fundamental para a geografia francesa; (3) unidade terrestre: originário da Antiguidade; adotado pelos alemães e posteriormente aprofundado na França; (4) extensão: desenvolvido pelos alemães (em especial F. Ratzel) e ampliado pelos franceses (5) diferenciação de áreas ou regionalização: presente nos

clássicos gregos e caro para Alfred Hettner (1859- 1941), aperfeiçoado na escola francesa e valorado pelo estadunidense Richard Hartshorne (1899-1992); (6) conexão: desenvolvido na França com base nos gregos, presente em Bernhardus Varenius (1622-150) e dos alemães clássicos, antecipando a teoria sistêmica na Geografia.

No Brasil, a institucionalização da Geografia pode ser atribuída a estruturação dos cursos na Universidade de São Paulo (USP) e na do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro), a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Associação dos Geógrafos Brasileiros na década de 1930 em um momento de afirmação do projeto nacional de desenvolvimento com base na gênese e consolidação da sociedade urbano-industrial.

Deste movimento, a formação de profissionais de Geografia foi balizada na esteira de influências de centros localizados no centro do sistema mundial com amálgamas entre as diferentes tendências que em alguns momentos hegemonia e no diálogo com as bases do pensamento social brasileiro procurava formular explicações originais sobre as dinâmicas e problemas do país. Professores e bacharéis em Geografia formados no Brasil atuavam em diferentes níveis de escolarização, instituições de pesquisa e de planejamento e de movimentos sociais e foram ativos colaboradores na elaboração de distintos projetos para o país. No processo formativo da Geografia brasileira, destacaram-se e deram relevo a ciência geográfica no contexto da produção científica brasileira profissionais como Milton Santos (1926-2001), Aziz Ab´Saber (1924-2012), Manuel Correia da Andrade (1922-2007), Armando Correia da Silva (1931-2000), Bertha K. Becker (1930-2013) e Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro.

Na esteira das transformações territoriais e sociais do país consolidaram-se centros de formação de profissionais de Geografia que combinavam as marcas da tradição das diferentes idéias científicas com a produção de conhecimentos sobre o Brasil. Daí as marcas de concepções do mundo, do trabalho acadêmico e das posturas profissionais eivadas de sinais do positivismo, do historicismo, do neopositivismo ou empirismo lógico, dos marxismos, da fenomenologia e do pós-estruturalismo. As atividades formativas dos licenciados e bacharéis em Geografia nas Universidades brasileiras estão marcadas por posições que podem ser pragmáticas conceitualmente, ecléticas e mesmo que insistem e encontram terreno fecundo para negar qualquer influência em nome de atividades que rememoram os discursos da neutralidade científica e profissional até o entendimento da quebra de todos paradigmas em nome da desconstrução analítica e dos discursos.

Um currículo para formação de profissionais de Geografia Licenciatura deve combinar o

diálogo com esta breve síntese da tradição disciplinar que articula diferentes campos de conhecimento e concepções com a abertura para as especificidades da inserção regional e local da Instituição com a matriz formativa do corpo docente e com graus de flexibilidade que permitem a diversificação formativa dentro dos limites da legislação das habilitações. Esta compreensão é viabilizada nos QSLs propostos com disciplinas que abordam a formação do pensamento geográfico no contexto da ciência como História do Pensamento Geográfico e Teoria da Geografia e na análise escalar (as disciplinas da chamada Geografia Regional), nos processos naturais (ligadas ao campo da Geografia Física) e nas dinâmicas sociais (aquelas relacionada a Geografia Humana) e vinculas aos ecossistemas costeiros e oceânicos conforme o PPI da FURG (2011-2022): “A vocação da FURG – uma universidade voltada para os ecossistemas costeiros e oceânicos – expressa seu compromisso socioambiental e seu alinhamento com o desenvolvimento local, regional, nacional e global, envolvendo todas as áreas do conhecimento” (p. 4). Sua operacionalização esta registrada em várias ementas de disciplinas que privilegiam este recorte espacial para análises aprofundadas e em disciplinas obrigatórias que tratam de processos específicos como Geomorfologia Costeira e em disciplinas optativas como Antropologia da Pesca, Organização Espacial da Pesca, Ambientes sedimentares e Morfodinâmica costeira.

Na nova estrutura da FURG os professores com formação em Geografia reunidos no extinto GEOLAB/DGEO foram lotados na área de Geografia do Instituto de Ciências Humanas e da Informação (ICHI). No então DGEO, a relação central era prioritariamente com colegas oceanólogos, meteorologistas, físicos e geólogos. No ICHI, a dinâmica envolve profissionais das Ciências Humanas e da Informação. Passados 10 anos da última reforma dos cursos, o quadro docente da área de Geografia do ICHI é composto por profissionais graduados em Geografia, sendo 12 doutores e dois mestres. As salas de permanência com no máximo dois docentes estão localizadas no Pavilhão 6 e no prédio do ICHI no Campus Carreiros. As salas de permanência dos docentes localizadas no Pavilhão 6 são contiguas as salas dos grupos de pesquisa, da maior parte das salas de aula e do Centro Acadêmico de Geografia (CAGEO).

As atividades de pesquisa e extensão estão organizadas em sete grupos de pesquisa e/ou laboratórios estruturados no ICHI com ligações intrínsecas entre os estudantes de graduação, de pós-graduação e colaboradores de IES e externos ao universo acadêmico: (a) Análises Sócio- Ambientais (ASA); (b) Laboratório de Geomorfologia e Recursos Hídricos; (c) Laboratório de Monitoramento da Criosfera (LaCrio); (d) Núcleo de Análises Urbanas (NAU); (e) Núcleo de Documentação da Cultura Afro-Brasileira (ATABAQUE); (f) Núcleo

de Estudos Agrários e Culturais (ARCA).

O grupo de pesquisa NAU organiza desde 2005 o ciclo de palestras “Quintas urbanas” que promove atividades para discutir o processo de urbanização e constituição da cidade através das múltiplas abordagens por profissionais com diferentes formações. O mesmo grupo publica desde 2007, o CaderNAU-Cadernos do Núcleo de Análises Urbanas (Qualis B3).

O curso de Geografia Licenciatura conta com as bibliotecas da FURG, abertas à comunidade em geral, colocando à disposição acervos organizados e estruturados, buscando seguir as tendências atuais da informação. As consultas são de livre acesso e a pesquisa, renovação e reserva de materiais podem ser feitas por autoatendimento (microcomputadores de consulta) ou pela internet. O acervo aberto permite ao usuário ir diretamente às estantes, orientando-se por cartazes indicativos ou pelo número de chamada obtido nos microcomputadores espalhados pelas Bibliotecas para consulta, através do sistema ARGO. Se preferir, o usuário pode se utilizar do serviço de referência, que o auxilia na localização do material. O empréstimo do acervo é facultado, apenas, a usuários com vínculo na Instituição.

A Biblioteca Central dispunha de uma área de 1.432,08 m², que foi ampliada para uma área total de 2.700 m², distribuída por um novo hall de entrada, com 300 armários onde os alunos podem guardar seus pertences enquanto estiverem na biblioteca assim como uma sala de estar. Apresenta um amplo salão de leitura, salão para acervo de livros, periódicos e materiais de referência, nove salas de estudo em grupo (com mesas para 4 lugares) 10 cabines para estudo individual, sala com acervo em Braille, balcão de empréstimos, setor de referência, sanitários, e área administrativa composta por sala da direção, sala de processamento técnico de livros, sala de processamento técnico de periódicos, intercambio e COMUT (Serviço de Comutação Bibliográfica entre instituições) sala do setor de referência, secretaria e sala de recuperação de documentos. Em todo o prédio da Biblioteca estão disponíveis computadores com Internet, assim como Internet *wireless*. A Biblioteca se propõe a atender as necessidades bibliográficas do ensino de graduação, provendo-lhe suporte informacional através de seus produtos e serviços. O grande público da Biblioteca Central é composto pelos estudantes de graduação, mas atende toda a comunidade acadêmica, da qual fazem parte alunos de pós-graduação, alunos de educação à distância, professores, servidores técnicos-administrativos da Universidade e a comunidade externa.

Em 2014 os cursos contam com 264 estudantes (131 do Bacharelado e 133 da

Licenciatura) e com apoio de 17 técnicos em educação na secretaria administrativa do ICHI; e com a colaboração ativa de docentes ligados a outras Unidades Educacionais da FURG, a nova estrutura curricular se caracteriza pela hegemonia de disciplinas lecionadas por profissionais da área de Geografia do ICHI, garantindo os necessários diálogos com outros campos do conhecimento como uma das marcas da história da disciplina. Ao manter dois cursos, a proposta reaproxima parte significativa da formação dos estudantes do bacharelado e da licenciatura com características semelhantes aos cursos de Geografia das Universidades públicas brasileiras, mas garante a tipificação profissional. Portanto, ao se entrelaçar com as transmutações das bases da organização das sociedades, da ciência e das profissões, o perfil desejado dos candidatos e a estrutura curricular permite consolidar as abordagens que consideram fundamentais o entendimento de categorias filosóficas como Espaço, Tempo, Natureza e Sociedade entre outras para a operacionalização dos conceitos geográficos como território, região, formação socioespacial, lugar, redes, escala, geossistema, ambiente, paisagem e organização espacial.

Na estrutura curricular há a materialidade da relevância das tecnologias de geoprocessamento para a representação das formas, processos, funções e estruturas que permitem fornecer instrumentos para produção científica e para as práticas docentes.

4. Estrutura curricular do curso de Geografia Licenciatura

A estruturação dos cursos tem como pressupostos os eixos temáticos do conhecimento da Geografia forjados na tradição da Geografia Humana, da Geografia Física, da Geografia Regional e da Cartografia com os aperfeiçoamentos das tecnologias de geoprocessamento, as quais sustentam articulações complexas, envolvendo conhecimentos das ciências naturais e humanas e suas possíveis representações cartográficas nas dimensões de análise e síntese. Combinado com os eixos temáticos centrais, os QSLs aprofundam a formação para o entendimento e a posição propositiva em relações a temas que acompanham a história da disciplina como aqueles ligados as questões ambientais em diversas disciplinas obrigatórias como em Geografia e Meio Ambiente e destacadas na PNMA (Decreto 4.281 de 25 de junho de 2002) e interseccionais relacionadas ao gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. A leitura interseccional nas análises dos processos gerais estão contempladas em disciplinas obrigatórias como Geografia da População e Geografia Cultural e nos recortes regionais em Geografia Humana do Brasil e Geografia do Rio Grande do Sul, bem como em disciplinas

optativas como Geografia e Gênero.

4.1. A sistematização do curso de Geografia Licenciatura

Situação legal: Reconhecido pelo Decreto n. 83382, de 30/04/79, publicado no DOU de 02/05/79.

Conceitos obtidos nas Avaliações promovidas pelo MEC:

Provão ENADE - Ano de 2003 – B; Ano de 2005 – 4

Carga Horária Total: 3.185 horas

Integralização Curricular: tempo mínimo – 08 semestres e tempo máximo – 14 semestres

Turno preferencial de funcionamento: NOITE com as atividades práticas de algumas disciplinas, bem como disciplinas optativas nos turnos da manhã e/ou tarde e finais de semana.

4.2. Objetivo do curso de Geografia Licenciatura

Formar profissionais com sólida formação nas categorias/conceitos da Geografia para atuar criativamente em ambientes de escolarização. A formação permite reconhecer os conteúdos das categorias/conceitos e sua operacionalização que envolve as múltiplas dimensões de seu trabalho com capacidade compreender a sua inserção no processo educacional e em sua especificidade como professor de Geografia com ações reflexivas e autorais em relação as políticas públicas em especial de educação e da Geografia.

4.3. Perfil do candidato ao curso de Geografia Licenciatura

- Disposição para a leitura, compreensão e redação de textos com diversas formatações;
- Aptidão para docência em Geografia, a partir de uma formação sólida pedagógica, com aprofundamento na formação ensino-aprendizagem articulados com os conceitos e processos

geográficos.

- Capacidade em compreender os elementos básicos das ciências exatas para a análise de distintos processos naturais e sociais e a produção de suas representações cartográficas;
- Interesse nas leituras e análises escalares das dinâmicas econômicas, sociais e política;
- Disponibilidade para o exercício indissociável do ensino, da pesquisa e da extensão, visando à produção de conhecimento.

4.4. Competências e habilidades dos graduados em Geografia Licenciatura

Com base no Parecer CNE/CES n. 492 de 03 de abril de 2001, no Parecer CNE/CES n. 1.363, de 12 de dezembro de 2001 que retifica o anterior e no Parecer CNE/CES n. 14 de 13 de março de 2002. O curso de Graduação Geografia Licenciatura deve proporcionar o desenvolvimento das seguintes habilidades:

a) Gerais

- a. Identificar e explicar as dimensões geográficas nas diversas manifestações dos conhecimentos;
- b. Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais;
- c. Reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos;
- d. Planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica;
- e. Dominar técnicas laboratoriais concernentes a produção e aplicação do conhecimento geográficos;
- f. Propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia;
- g. Utilizar os recursos da informática;
- h. Dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro no qual seja significativa a produção e a difusão do conhecimento geográfico;
- i. Desenvolver atividades profissionais autônomas, de modo a orientar, dirigir, assessorar,

prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos em atividades individuais ou equipes multidisciplinares.

b) Específicas

- a. Identificar, descrever, compreender, analisar e representar os sistemas naturais;
- b. Identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo a organização geográfica das sociedades;
- c. Selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto;
- d. Avaliar representações ou tratamentos gráficos e matemático-estatísticos
- e. Elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas.
- f. Dominar os conteúdos básicos que são objeto de aprendizagem nos níveis fundamental médio;
- g. Organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino- aprendizagem em geografia nos diferentes níveis de ensino.

5. Estrutura Curricular da Licenciatura em Geografia

Os eixos articuladores da formação do professor de Geografia da FURG estão distribuídos na estrutura curricular que contempla disciplinas comuns com a formação do bacharel, disciplinas específicas e optativas, 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais ou complementares, 420 horas de estágios e elaboração e apresentação de um Trabalho de Conclusão de Curso.

5.1. Currículo Comum a Licenciatura e ao Bacharelado

- Disciplinas do eixo da formação básica conceitual e metodológica: História do Pensamento Geográfico; Teoria da Geografia;
- Disciplinas do eixo articulador com as Ciências Exatas e da Terra: Geologia Geral, Hidrografia, Biogeografia, Meteorologia e Climatologia, Geomorfologia I, Geomorfologia II;

- Disciplinas do eixo articulador com as Ciências Humanas e Sociais: Geografia da População, Geografia Econômica, Geografia Política e Geopolítica, Geografia Agrária, Geografia Urbana, Geografia Cultural;
- Disciplinas do eixo para a análise escalar dos processos naturais e sociais: Regionalização do Espaço Mundial, Geografia Física do Brasil, Geografia Humana do Brasil, Geografia do Rio Grande do Sul, Geografia e Meio Ambiente,
- Disciplinas do eixo para o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional: Metodologia da Pesquisa Geográfica; Projeto em Geografia; Trabalho de Conclusão de Curso

5.2. Estrutura curricular específica do curso de Geografia Licenciatura

- Disciplina para formação para compreensão e aplicação de geotecnologias: Estatística Descritiva, Cartografia Básica
- Disciplinas do eixo para a formação profissional: Elementos Sociológicos da Educação; Elementos Filosóficos da Educação; Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas da Educação; Psicologia da Educação; Didática I; Didática II; Estudos Regionais; Estudos Avançados para a Formação de Professores de Geografia I; Estudos Avançados para a Formação de Professores de Geografia II; Libras I e II; Produção Textual; Estágios em Geografia I, II, III, IV.

Disciplinas optativas do curso Geografia Licenciatura:

O conjunto de disciplinas do curso do Geografia Bacharelado respeitando os pré-requisitos e excetuando o Estágio Bacharelado.

Disciplinas de Língua Instrumental do Instituto de Letras e Artes: Língua Francesa Instrumental I e II; Língua Espanhola Instrumental I e II; Inglês Instrumental – Leitura e Inglês Instrumental – Expressão Oral; Introdução as Técnicas de Fotografia.

Disciplinas para análise das dinâmicas socioambientais:

Cartografia Aplicada ao Ensino de Geografia; Exercício Profissional em Geografia, Antropologia da Pesca, Organização Espacial da Pesca, Tópicos Especiais, Introdução ao

Estudo da Cultural Material, Modernidade e Capitalismo, Antropologia I e II, História e Cultura Afro-brasileira, Direito do Mar, Direito Portuário, Direito Ambiental, Geografia e gênero.

Disciplinas para análise das dinâmicas naturais e sociais costeiras e oceânicas:

Introdução a Física, Interação Oceano Atmosfera, Geomorfologia do Quaternário, Perspectiva em Meio Ambiente e Recurso, Ecologia Fundamental, Química e Poluição, Ecologia da Paisagem, Sedimentologia, Geologia do Quaternário, Ambientes Sedimentares.

5.3. Carga horária de Prática como Componente Curricular (PCC) e dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural (CCNCC)

Disciplina e unidade de lotação	Semestre	Total Horas aula	% prática de ensino	Carga horária de PCC	Carga horária de CCNCC	Pré-requisito
09438- Elem.Filos. da Educação/IE	2	30	20	06	24	
09437- Elem. Soc. da Educação/ICHI	2	30	20	06	24	
06347- Produção Textual /ILA	2	60	20	12	48	
09435- Psicologia da Educação/ICHI	3	60	20	12	48	
09434-Didática I/IE	3	60	30	18	42	
- Didática II/IE	4	60	30	18	42	Didática I
-EJA/IE	4	60	20	12	48	
09436-Pol. Públicas da Educação/IE	7	60	20	12	48	
-Estudos regionais/ICHI (1)	6	180	80	144	36	
- Libras I	7	60	20	12	48	
- Libras II	8	60	20	12	48	

-Estudos avançados em Ensino de Geografia I/ICHI (2)	7	90	40	72	18	
Estudos avançados em Ensino de Geografia II/ICHI (2)	8	90	40	72	18	
Total				408	492	

- (1) Ementa: o significado das escalas de análise no ensino de Geografia e a sua aplicação nas diversas séries/anos escolares. Simulações de situações de sala de aula a partir do material utilizado nas escolas. A produção de documentos e materiais didáticos. Sistema de avaliação: 1
- (2) Disciplina de apoio aos estágios. A coordenação poderá abrir uma turma para cada professor supervisor de estágio. Os estudantes irão realizar a matrícula na turma de seu supervisor. As turmas sem matriculados serão extintas.
Ementa: Seleção de materiais e instrumentos para o aprofundamento dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural para a realização de estágios III e IV da Licenciatura em Geografia. Acompanhamento e avaliação do estágio da licenciatura em Geografia. Sistema de avaliação: 1

5.4. Carga horária dos Conteúdos Curriculares de Natureza Científico- Cultural (CCNCC) em disciplinas comuns ao Bacharelado

Disciplina	Semestre	CCNCC (horas)	Pré-requisito
História do Pensamento Geográfico	1	60	
Cartografia Básica	1	60	
Geologia Geral	1	60	
Estatística Descritiva	1	45	
Metodologia da Pesquisa Geográfica	1	60	
Teoria da Geografia	2	60	
Regionalização do Espaço Mundial	2	60	
Meteorologia e Climatologia	2	60	
Geografia Econômica	3	60	
Geomorfologia I	3	90	Geologia Geral
Hidrografia	3	60	
Geografia População	4	60	
Geomorfologia II	4	90	Geomorfologia I
Biogeografia	4	60	
Geografia e Meio Ambiente	5	60	Mínimo 900 horas (60 créditos) de disciplinas obrigatórias

Geografia Humana do Brasil	5	60	Mínimo de 900 horas
			(60 créditos) de disciplinas obrigatórias
Geografia Urbana	5	60	
Geografia Política e Geopolítica	5	60	Regionalização do Espaço Mundial
Geografia Agrária	6	60	
Geografia Física do Brasil	6	60	Mínimo 900 horas (60 créditos) de disciplinas obrigatórias
Geografia Cultural	7	60	
Geografia do Rio Grande do Sul	7	60	
Projeto em Geografia	7	90	Mínimo de 1.500 horas (100 créditos) de disciplinas obrigatórias
Optativas	6 e 8	120	
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	8	90	Projeto em Geografia
Total de CCNCC nas disciplinas comuns ao Bacharelado		1.665	
Total de CCNCC nas disciplinas da Licenciatura		492	
TOTAL de horas		2.157	

5.5. Carga horária dos estágios

Disciplinas lotadas no Instituto de Educação	Carga Horária (créditos)	Carga Horária (horas)	Semestre	Pré-requisitos
Estágio em Geografia I	8	120	5	Didática II e Mínimo de 750 horas (50 créditos) de disciplinas obrigatórias
Estágio em	8	120	7	Didática II e

Geografia II				Mínimo 900 horas (60 créditos) de disciplinas obrigatórias
Estágio em Geografia III	6	90	6	Estágio em Geografia I
Estágio em Geografia IV	6	90	8	Estágio em Geografia II
Total	28	420		

5.6. Quadro das disciplinas com carga horária de Práticas Pedagógicas (PCC)

DISCIPLINA	CH PRÁTICA PEDAGÓGICA
09438-Elementos Filosóficos da Educação	30 horas/aula -20% - carga horária de práticas de ensino: 06 horas/aula;
09437-Elementos Sociológicos da Educação	30 horas/aula - 20% - carga horária de práticas de ensino: 06 horas/aula;
06347-Produção Textual	60 horas/aula - 20% - 02 horas/aula - carga horária de práticas de ensino: 12 horas/aula;
09435-Psicologia da Educação	60 horas/aula - 20% - carga horária de práticas de ensino: 12 horas/aula;
09781-Didática I	60 horas/aula- 30% - carga horária de práticas de ensino: 18 horas/aula
09784- Didática II	60 horas/aula - 30%- carga horária de práticas de ensino: 18 horas/aula

09464 – EJA	60 horas/aula- 20% - carga horária de práticas de ensino:
	12 horas/aula
06497- Libras I	60 horas/aula - 20% - carga horária de práticas de ensino: 12 horas/aula
06498-Libras II	60 horas/aula - 20% - carga horária de práticas de ensino: 12 horas/aula
- Estudos regionais	180 horas- 80% de carga horária de práticas de ensino: 144 horas/aula
- Estudos avançados em Ensino de Geografia I	90 horas/aula- 80% carga horária de práticas de ensino: 72 horas/aula
- Estudos avançados em Ensino de Geografia II	90 horas/aula- 80% carga horária de práticas de ensino: 72 horas/aula,
09436- Políticas Públicas da Educação	60 horas/aula – 20% carga horária de práticas de ensino: 12 horas/aula
TOTAL	408 horas/aula de PCC

5.7. Quadro resumo da Carga Horária

Disciplinas Obrigatórias	2.565
Estágio Obrigatório	420
Atividades Complementares	200
Total da carga horária do Curso de Geografia Licenciatura	3.185

5.8. Disciplinas e bibliografias do primeiro ano do curso de Geografia Licenciatura

Primeiro semestre

Metodologia de Pesquisa em Geografia

BALLESTEROS, A. (Coord.) *Métodos y técnicas cualitativas en geografía social*. Barcelona: Oikos-Tau, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SUERTEGARAY, D. **Pesquisa de campo em Geografia**. *GEOgraphia*, v.4, n. 7, 2002, p. 64-68.

VENTURI, L.A. B. (org.). **Praticando Geografia: técnicas de campo e laboratório**. São Paulo: Oficina de textos, 2005.

História do Pensamento Geográfico

HARVEY, D. *Espacios de esperanza*. Madrid: Akal, 2003.

MENDONZA, J.; JIMÉNEZ, J. e CANTERO, N. (Org.) *El pensamiento geográfico. Estudio interpretativo y antología de textos (de Humboldt a las tendencias radicales)*. 2ª ed. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia. Contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: editora da UNESP, 2006.

VITTE, A. C. (Org.) **Contribuições à história e à epistemologia da geografia**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

Cartografia Básica

- DENT, B. D. et al. *Cartography: thematic map design*. McGraw-Hill, 2009.
- DUARTE, P. A. 2008. **Fundamentos de cartografia**. EdUFSC, 2008.
- FITZ, P. R. **Cartografia básica**. Oficina de Textos, 2008.
- LOCH, R. E. **Cartografia: representação, comunicação e visualização de dados espaciais**. EdUFSC, n. 2, 2006.
- ROBINSON, A. H. et al. *Elements of cartography*. Wiley, 1995.

Geologia Geral

- PRESS, F.; SIEVER, R.; GROTZINGER, J. JORDAN, T.H. **Para entender a Terra**. 4a. ed. Porto Alegre: Bookman, 2013.
- TEIXEIRA, W.; TOLEDO, M.C.M.; FAIRCHILD, T.R.; TAIOLI, F. **Decifrando a Terra**. 3. Reimpressão. São Paulo: Editora Nacional, 2008.

Estatística Descritiva

- PEREIRA, W.; TANAKA, O. **Estatística: conceitos básicos**. 2 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1990.
- TRIOLA, M. F. **Introdução à Estatística**. Rio de Janeiro: LTC, 2005.
- VIEIRA, S. **Princípios de Estatística**. São Paulo: Pioneira Thomson-Learning, 2003.

Segundo Semestre

Meteorologia e Climatologia

- ASSIS, F. **Aplicações de estatística a climatologia: teoria e prática**. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 1996.

MARENGO, J. **Mudanças climáticas globais e seus efeitos sobre a biodiversidade: caracterização do clima atual e definição das alterações climáticas para o território brasileiro ao longo do século XXI**. Brasília: MMA, 2006.

MENDONÇA, F. **Climatologia: noções básicas e climas do Brasil**. São Paulo: Oficina de textos, 2007

VIANELLO, R.; ALVES, A. **Meteorologia básica e aplicações**. Minas Gerais:

Universidade Federal de Viçosa, 1991.

WALLACE, J. *Atmospheric science: an introductory survey*. Amsterdam: Elsevier, 2006.

Teoria da Geografia

CASTRO, I. E.; GOMES, P. C., CORRÊA, R. L. (Orgs.) **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1980.

SANTOS, M. **A natureza do Espaço – técnica e tempo, razão e emoção**. 2ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

SODRÉ, N. W. **Introdução à Geografia: Geografia e Ideologia**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SOJA, E. W. **Geografias Pós-Modernas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

Cartografia Temática

CONCEIÇÃO, C. L.; SOUZA, J. L. S. **Noções Básicas de Coordenadas Geográficas e Cartografia**. Porto Alegre: Metrópole Indústria Gráfica.,2000.

DUARTE, P.A. **Fundamentos de Cartografia**. 2ª edição revista e ampliada. Florianópolis: Editora da UFSC/ SC, 2002.

FITZ, P. R. **Cartografia Básica**. 2ª edição revista e ampliada. Canoas: Centro

Universitário La Salle , 2005.

MARTINELLI, M. **Mapas da Geografia e Cartografia Temática**. São Paulo: Ed. Contexto, 2003.

OLIVEIRA, C. **Curso de Cartografia Moderna**. Rio de Janeiro: FIBGE, 1988.

OLIVEIRA, C. **Dicionário Cartográfico**. 2a. Ed., Rio de Janeiro: FIBGE, 1983.

Regionalização do Espaço Mundial

GOLDMAN, J. K.; GOLDAMAN, M. **China – Uma nova história**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

VISENTINI, P. F. **A primavera árabe entre a democracia e a geopolítica do petróleo**. Porto Alegre: Leitura século XXI, 2012.

VISENTINI, P. F. **A África Moderna- Um Continente em transformação (1960-2010)** Porto Alegre: Leitura século XXI, 2010

VISENTINI, P. F. et al. **BRICS: As potências emergentes**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

Produção textual

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

PLATÃO ET FIORIN. **Lições de Texto: leitura e redação**. 4. ed. São Paulo: 2003.

SAVIANI, D. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

Elementos Sociológicos da Educação

COSTA, A. **O que é Sociologia?** Coimbra: Quimera, 2001.

SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Elementos Filosóficos da Educação

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Moderna, 1996. CHAUI, M. **Introdução à Filosofia.** São Paulo: Ática, 1997.

HOWARD, A. O.; CRAVER, S. M. **Fundamentos Filosóficos da Educação.**

Porto Alegre: Artmed, 2004.

6. Articulação entre o Projeto Pedagógico Institucional e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia Bacharelado

A Coordenação e a área de Geografia, através do acompanhamento sistemático das atividades que envolvem o Curso de Bacharelado em Geografia, visa consolidar a formação desses profissionais no âmbito da FURG e fora dela. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se completa através dos diversos eventos promovidos pelos cursos ou no qual eles participam o que extrapola a simples relação aluno-professor em sala de aula. Essa indissociabilidade se dá, seja pelas saídas de campo, seja pelo desenvolvimento e apresentação dos TCC que há nos Cursos de Geografia desde 1992. Trabalhos que contribuem para traçar o perfil socioeconômico e ambiental da região, principalmente no município do Rio Grande e demais municípios que compõem a planície costeira. A coordenação de eventos realizados anualmente como a Semana Acadêmica de Geografia que vai para a décima quarta edição em 2014, assim como a integração com o Programa de Pós-Graduação em Geografia da FURG, propõe não somente integrar os acadêmicos, professores e demais agentes envolvidos com os referidos cursos, mas também busca a participação de profissionais de fora da Universidade, seja através de cursos, palestras, seminários ou mesmo a própria participação a cada evento. Tais atividades vêm reforçar também a interdisciplinaridade, tão própria da Ciência Geográfica, assim como a integração teoria e prática.

ANEXO 2 – QSL GEOGRAFIA – LICENCIATURA: DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAD / SUPAAC / DAA
SISTEMA DE INFORMAÇÕES ACADÊMICAS

LEGENDA

Código Créditos Carga Hor.
DISCIPLINA OBRIGATORIA
Código Créditos Carga Hor.
DISCIPLINA OPTATIVA

Quadro de Sequência Lógica: 095119

Curso: 095 - GEOGRAFIA - LICENCIATURA

PERÍODO 1			PERÍODO 2			PERÍODO 3			PERÍODO 4		
No Per.	TOTAL DE HORAS	Obrigat.	No Per.	TOTAL DE HORAS	Obrigat.	No Per.	TOTAL DE HORAS	Obrigat.	No Per.	TOTAL DE HORAS	Obrigat.
2032 a =	1710 h	342 a = 283 h	1206 a =	1005 h	360 a = 300 h	540 a =	450 h	360 a = 330 h	540 a =	450 h	360 a = 330 h
01062	3 cr	3 / 54 a - 45 h	05156	4 cr	4 / 72 a - 60 h	05022	4 cr	4 / 72 a - 60 h	05139	4 cr	4 / 72 a - 60 h
ESTATÍSTICA DESCRITIVA			TEORIA DA GEOGRAFIA			GEOGRAFIA ECONOMICA			BIOGEOGRAFIA		
10659	4 cr	4 / 72 a - 60 h	06496	4 cr	4 / 72 a - 60 h	05062	4 cr	4 / 72 a - 60 h	09464	4 cr	4 / 72 a - 60 h
HISTÓRIA DO PENSAMENTO			PRODUÇÃO TEXTUAL (SEMESTRAL)			HIDROGRAFIA			EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS		
10668	4 cr	4 / 72 a - 60 h	09437	2 cr	2 / 36 a - 30 h	09781	4 cr	4 / 72 a - 60 h	09784	4 cr	4 / 72 a - 60 h
CARTOGRAFIA BÁSICA			ELEM. SOCIOL. DA EDUCAÇÃO			DIDÁTICA			DIDÁTICA II		
10801	4 cr	4 / 72 a - 60 h	09438	2 cr	2 / 36 a - 30 h	10518	4 cr	4 / 72 a - 60 h	10655	4 cr	4 / 72 a - 60 h
METODOLOGIA DA PESQUISA EM			ELEM. FILOS. DA EDUCAÇÃO			PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO			GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO		
11162	4 cr	4 / 72 a - 60 h	10661	4 cr	4 / 72 a - 60 h	10662	6 cr	6 / 108 a - 90 h	10664	6 cr	6 / 108 a - 90 h
GEOLOGIA GERAL			REGIONALIZAÇÃO DO ESPAÇO			GEOMORFOLOGIA I			GEOMORFOLOGIA II		
03176	4 cr	4 / 72 a - 60 h	11163	4 cr	4 / 72 a - 60 h	01046	4 cr	4 / 72 a - 60 h	01047	4 cr	4 / 72 a - 60 h
INTRODUÇÃO A FÍSICA			METEOROLOGIA E CLIMATOLOGIA			TOPOGRAFIA I			TOPOGRAFIA II		
04137	3 cr	3 / 54 a - 45 h	01459	4 cr	4 / 72 a - 60 h	10654	4 cr	4 / 72 a - 60 h	10660	4 cr	4 / 72 a - 60 h
SOLOS			ENSINO DE ESTATÍSTICA NA			SISTEMAS DE INFORMAÇÕES			SENSORIAMENTO REMOTO		
05096	2 cr	2 / 36 a - 30 h	05145	4 cr	4 / 72 a - 60 h						
EXERCÍCIO PROF. EM GEOGRAFIA			AMBIENTES SEDIMENTARES								
05101	5 cr	5 / 90 a - 75 h	05146	3 cr	3 / 54 a - 45 h						
INTERAÇÃO OCEANO-ATMOSFERA			GEOLOGIA DO QUATERNÁRIO								
05115	4 cr	4 / 72 a - 60 h	05149	4 cr	4 / 72 a - 60 h						
ANTROPOLOGIA DA PESCA			EROSÃO E PROTEÇÃO COSTEIRA								
05133	4 cr	4 / 72 a - 60 h	05162	4 cr	4 / 72 a - 60 h						
TÓPICOS ESPECIAIS (4 CRED.)			CARTOGRAFIA APLIC. ENS. GEOGR.								
05153	5 cr	5 / 90 a - 75 h	05173	4 cr	4 / 72 a - 60 h						
SEDIMENTOLOGIA (S)			CARTOGRAFIA TEMÁTICA								
05174	4 cr	4 / 72 a - 60 h	06071	3 cr	3 / 54 a - 45 h						
PERSPECT. MEIO AMB. E REC.			LÍNGUA FRANCESA INSTRUMENTAL								
05182	4 cr	4 / 72 a - 60 h	06184	3 cr	3 / 54 a - 45 h						
GEOGRAFIA E GÊNERO			LÍNGUA ESPANHOLA INSTRUM. II								
05184	4 cr	4 / 72 a - 60 h	09751	4 cr	4 / 72 a - 60 h						
ORGANIZ. ESPACIAL DA PESCA			GESTÃO EDUCACIONAL								
06070	3 cr	3 / 54 a - 45 h	10291	3 cr	3 / 54 a - 45 h						
LÍNGUA FRANCESA INSTRUMENTAL I			HISTÓRIA E CULTURA AFRO-								
06183	3 cr	3 / 54 a - 45 h	10466	3 cr	3 / 54 a - 45 h						
LÍNGUA ESPANHOLA INSTRUM. I			ANTROPOLOGIA II								

Emittido em 13/01/2022

Total de Horas (h)
Total de Aulas (a)

Carga Horária das Disciplinas: semanal / total = total
em aulas em aulas em horas

página 1 de 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAD / SUPAAC / DAA
SISTEMA DE INFORMAÇÕES ACADÊMICAS

LEGENDA

Código Créditos Carga Hor.
DISCIPLINA OBRIGATORIA
Código Créditos Carga Hor.
DISCIPLINA OPTATIVA

Quadro de Sequência Lógica: 095119

Curso: 095 - GEOGRAFIA - LICENCIATURA

PERÍODO 5			PERÍODO 6			PERÍODO 7			PERÍODO 8		
No Per.	TOTAL DE HORAS	Obrigat.	No Per.	TOTAL DE HORAS	Obrigat.	No Per.	TOTAL DE HORAS	Obrigat.	No Per.	TOTAL DE HORAS	Obrigat.
612 a =	510 h	432 a = 360 h	720 a =	600 h	276 a = 450 h	684 a =	370 h	340 a = 450 h	468 a =	390 h	468 a = 390 h
05137	4 cr	4 / 72 a - 60 h	05129	4 cr	4 / 72 a - 60 h	05129	6 cr	6 / 108 a - 90 h	05160	6 cr	6 / 108 a - 90 h
GEOGRAFIA URBANA			GEOGRAFIA AGRÁRIA			PROJETO EM GEOGRAFIA			TRAB. DE CONCLUSÃO DE CURSO		
05158	4 cr	4 / 72 a - 60 h	09443	6 cr	6 / 108 a - 90 h	06497	4 cr	4 / 72 a - 60 h	06498	4 cr	4 / 72 a - 60 h
GEOGR. POLIT. E GEOPOLÍTICA			ESTAGIO EM GEOGRAFIA III			LIBRAS I			LIBRAS II		
09441	8 cr	8 / 144 a - 120 h	10656	4 cr	4 / 72 a - 60 h	09442	8 cr	8 / 144 a - 120 h	09444	6 cr	6 / 108 a - 90 h
ESTAGIO EM GEOGRAFIA I			GEOGRAFIA FÍSICA DO BRASIL			ESTAGIO EM GEOGRAFIA II			ESTAGIO EM GEOGRAFIA IV		
10658	4 cr	4 / 72 a - 60 h	10669	12 cr	12 / 216 a - 180 h	09783	4 cr	4 / 72 a - 60 h	10671	6 cr	6 / 108 a - 90 h
GEOGRAFIA E MEIO AMBIENTE			ESTUDOS REGIONAIS			POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO			ESTUDOS AVANÇADOS EM ENSINO		
10665	4 cr	4 / 72 a - 60 h	10670	6 cr	6 / 108 a - 90 h	10657	4 cr	4 / 72 a - 60 h	10805	4 cr	4 / 72 a - 60 h
GEOGRAFIA HUMANA DO BRASIL			ESTUDOS AVANÇADOS EM ENSINO			GEOGRAFIA DO RIO GRANDE DO SUL			TEMAS CONTEMPORÂNEOS NO		
05187	4 cr	4 / 72 a - 60 h	05131	4 cr	4 / 72 a - 60 h	10666	4 cr	4 / 72 a - 60 h			
GEOMORFOL. DO QUATERNÁRIO			PLANEJAMENTO REGIONAL			GEOGRAFIA CULTURAL					
10667	6 cr	6 / 108 a - 90 h	05176	4 cr	4 / 72 a - 60 h	05177	4 cr	4 / 72 a - 60 h			
GEOMORFOLOGIA COSTEIRA			PLANEJAMENTO URBANO			PLANEJ. SOCIO-AMBIENTAL					
						10663	4 cr	4 / 72 a - 60 h			
						PLANEJAMENTO AGRÁRIO					

ANEXO 3 – PLANOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DO CURSO
DE GEOGRAFIA – LICENCIATURA

ICHI – Instituto de Ciências Humanas e da Informação

Informação Básicas Plano de Ensino Geografia-Licenciatura⁵⁹

**Planos de Ensino das disciplinas Obrigatórias do Curso de Geografia-Licenciatura
Selecionadas**

Plano de Ensino: Geografia Urbana (1)

Ementa: Estudo do processo de urbanização no contexto geográfico, através de suas inter-relações espaciais, suas dinâmicas sociais e econômicas assim como a cidade enquanto uma categoria de análise.

Objetivos: Analisar a teoria e a prática do processo de urbanização no contexto geográfico através de suas inter-relações quanto a conceitos e processos da Geografia Urbana.

Conteúdos: As quatro unidades que compõem o programa da disciplina de Geografia Urbana serão distribuídas pelas 18 semanas previstas entre aulas expositivas e seminários da seguinte forma:

- ✓ a unidade um “Introdução à geografia urbana” será desenvolvida nas quatro primeiras semanas;
- ✓ a segunda unidade “A produção social do espaço urbano” será realizada nas seis semanas subsequentes, e;
- ✓ a unidade “O espaço intra-urbano
- ✓ a unidade IV Temas emergentes” será realizada nas cinco semanas subsequentes;
- ✓ as três últimas semanas de aula serão reservadas para a exposição dos trabalhos e temas previamente estabelecidos entre alunos e professor.

Metodologia: A disciplina terá como procedimento a exposição de conteúdos por parte do professor, a realização de seminários com leitura e análise prévia dos textos pelos

59 Os Planos de Ensino das disciplinas obrigatórias, acesso em 2019.
<https://sistemas.furg.br/aplicacoes/frame/index.php>

alunos que está referenciado na bibliografia. Os recursos utilizados serão além da lousa e giz, os recursos de multimídia oferecidos pela universidade. Está prevista uma saída de campo que irá ocorrer num sábado na parte da manhã pela cidade do Rio Grande. Para isso será necessário a reserva de um ônibus.

Avaliação: ocorrerá a partir dos trabalhos e provas realizados durante os dois bimestres, podendo haver no segundo bimestre um trabalho no qual o aluno deverá apresentar um trabalho de um tema previamente escolhido.

Plano de Ensino: Geografia Agrária (2)

Ementa: Estudo do processo de modernização na atividade agropecuária, a manutenção da produção familiar, integração e a regionalização da produção.

Objetivos: Estudo das questões agrárias brasileiras, considerando o processo de ocupação, a estrutura fundiária e a evolução das atividades agropecuárias e suas consequências na organização do espaço brasileiro.

Conteúdo:

- ✓ Conceituação básica da Geografia Agrária.
- ✓ Contextualização da questão agrária brasileira e regional.
- ✓ Desenvolvimento das atividades produtivas (evolução); o que, como, quem e para que(m) se produz.
- ✓ Estruturação Agrária: agricultura comercial/agricultura familiar, o papel da produção de (para o) mercado - a reorganização do espaço agrário.
- ✓ As fronteiras agrícolas no Brasil.
- ✓ O trabalho (comportamento da mão-de-obra frente às alterações produtivas); Comparação com a mobilidade populacional e direcionamento para as atividades urbanas.
- ✓ A organização social no campo.
- ✓ Novas dinâmicas da produção agrícola na atualidade.
- ✓

Metodologia: Aulas expositivas, leitura e discussão de textos previamente disponibilizados e realização de seminários e/ou outras avaliações, oportunizando aos acadêmicos o exercício de argumentação oral e escrita.

Avaliação: Cada professor realizará duas avaliações, uma relacionada aos conteúdos apresentados e outra relacionada as práticas no Centro de Agroecologia - ARCA/FURG. As datas e avaliações serão divulgadas posteriormente, por cada professor.

Plano de Ensino: Geomorfologia I (3)

Ementa: As bases conceituais e metodológicas da Geomorfologia, os processos endogenéticos na formação das morfoestruturas sob a égide da tectônica de placas. Atividades práticas de campo para reconhecimento dos aspectos morfoestruturais e morfoesculturais.

Objetivos:

Compreender os processos endógenos e exógenos, sejam pretéritos ou atuais, responsáveis pela constituição e elaboração do relevo.

Reconhecer a importância dos estudos geomorfológicos para as distintas formas de uso e ocupação do relevo enquanto suporte geocológico onde a sociedade se estabelece.

Conteúdo:

UNIDADE 1 - A ciência Geomorfológica.

- ✓ Conceito e objetivos da Geomorfologia.
- ✓ Contribuições ao Desenvolvimento da Ciência Geomorfológica.
- ✓ A geomorfologia como interação processo-forma.
- ✓ Instrumentos e técnicas para o estudo do relevo.
- ✓ As grandes unidades de relevo e as escalas de abordagem.
- ✓ Os instrumentos da análise geomorfológica.
- ✓ O uso de cartas para interpretação geomorfológica.
- ✓ Observação de campo.

UNIDADE 2 - A Tipologia Morfoestrutural e Análise das Formas de Relevo.

- ✓ Tectônica Global: Comando das grandes estruturas do globo.
- ✓ A evolução dos continentes.
- ✓ A interação da tectônica e do clima.

UNIDADE 3 - Relevos estruturais associados à:

- ✓ Magmatismo
- ✓ Metamorfismo
- ✓ Dobramentos
- ✓ Falhamentos
- ✓ Domos

Metodologia:

a. Aulas expositivas acompanhadas de recursos audiovisuais que permitam facilitar a abstração dos conceitos trabalhados.

b. Interpretação de documentos gráficos, mapas e cartas.

c. Saídas de campo com roteiros previamente estabelecidos cujos pontos visitados sejam representativos dos conceitos e processos discutidos em sala de aula: Cristal até Capão do Leão; Itaperubá, Serra do Rio do Rastro, Araranguá e Torres.

Avaliação: será feita utilizando os seguintes instrumentos:

- a. Provas bimestrais (até 70%)
- b. Relatório avaliado das saídas de campo (até 30% - quando houver)
- c. Questões aplicadas ao final de cada aula (até 10% - quando houver)
- d. Trabalhos relativos aos conteúdos ministrados (até 10% - quando houver)

Plano de Ensino: Geomorfologia II (4)

Ementa: Os processos exógenos de elaboração do relevo: ação do clima e os conjuntos morfoclimáticos. O tecnógeno e sua singularidade. A formação e evolução das vertentes. Os movimentos de massa. Os modelados de dissecção e de acumulação. A compartimentação geomorfológica. Atividades práticas de campo para a consolidação dos conteúdos teóricos desenvolvidos.

Objetivos:

Compreender os processos exógenos, no contexto das dinâmicas globais, sejam pretéritos ou atuais, responsáveis pela elaboração do relevo.

Compreender as distintas dinâmicas e processos de sedimentação na geração de estruturas e relevos sedimentares.

Reconhecer a importância dos estudos geomorfológicos para as distintas formas de uso e ocupação do relevo enquanto suporte geocológico onde a sociedade se estabelece.

Conteúdos:

UNIDADE 1 As componentes climáticas e suas influências no modelado

- ✓ O clima como agente modelador do relevo
- ✓ Processos e sistemas morfoclimáticos
- ✓ Princípios de zonalidade e azonalidade
- ✓ Os paleoclimas: Quaternários e sua influência na morfologia atual

UNIDADE 2 Os sedimentos, as bacias de sedimentação e estruturas geradas

- ✓ As estruturas sedimentares e os relevos derivados.
- ✓ Relevos tabulares das estruturas horizontais.
- ✓ Relevos de cuevas ou em estruturas inclinadas.
- ✓ Ambientes de sedimentação suas dinâmicas e relevos associados: Eólico, Glacial, Praial, Lacustre, Lagunar e Fluvial

UNIDADE 3 As vertentes: Processos responsáveis pela esculturação das vertentes
Movimentos de massa

- ✓ Impactos da ocupação

UNIDADE 4 O Tecnógeno: Reflexões sobre o homem e capacidade técnica enquanto agente que constrói e reconstrói "geomorfologias".

Metodologia: Serão utilizados os seguintes procedimentos metodológicos:

- a. Aulas expositivas acompanhadas de recursos audiovisuais que permitam facilitar a abstração dos conceitos trabalhados.
- b. Interpretação de documentos gráficos, mapas e cartas.

c. Saídas de campo com roteiros previamente estabelecidos cujos pontos visitados sejam representativos dos conceitos e processos discutidos em sala de aula para Areais Manuel Viana, Nova Esperança do Sul, Mata, Caçapava do Sul; Eixo Rio Grande - Barra do Chuí, Interior do município de RG (incluindo ilhas).

Avaliação: será feita utilizando os seguintes instrumentos:

- a. Provas bimestrais (valendo pelo menos 60%)
- b. Relatório avaliado das saídas de campo (30% - quando houver)
- c. Trabalhos relativos aos conteúdos ministrados (10%- quando houver)

Planos de Ensino: Geografia Física do Brasil (5)

Ementa: Geografia Física global e do Brasil. Sistemas de circulação atmosférica. Sistema de águas marinhas e continentais. Sistema climático. Sistema de placas tectônicas e formação do relevo. Sistema de intemperismo e formação dos solos. Sistemas morfoclimatobotânicos. Interdisciplinaridade, educação e conservação ambiental.

Objetivos: Propiciar condições para que os estudantes possam construir noções sobre as bases físico-natural do território brasileiro, possibilitando sua análise. Fornecer bibliografia adequada sobre a Geografia do Brasil, a fim de capacitar os futuros docentes e pesquisadores.

Conteúdo:

- ✓ Unidade 1 - Geografia física: Definições gerais para introdução da disciplina.
- ✓ Unidade 2 - Sistema de placas tectônicas e a formação do relevo brasileiro: Processos de estruturação e unidades geo-estruturais do território brasileiro; geomorfologia escultural e macro formas do relevo brasileiro. Recursos minerais, economia e ambiente.
- ✓ Unidade 3 - Sistema de intemperismo e formação de solos. Aptidões e restrições de uso.
- ✓ Unidade 4 - Sistemas de circulação atmosférica: Diversidade climática do Brasil; meteorologia e as mudanças no tempo; clima, mudanças climáticas e a questão ambiental no Brasil.
- ✓ Unidade 5 - Biogeografia do Brasil: Diversidade da cobertura vegetal do Brasil; os biomas brasileiros; Sistemas morfoclimatobotânicos do Brasil, segundo a classificação de Aziz Ab´Saber. Utilização e conservação da biogeografia no país.
- ✓ Unidade 6 - Sistema de águas marinhas e continentais: Bacias hidrográficas brasileiras; aquíferos brasileiros; águas costeiras e oceânicas; gestão dos recursos hídricos no Brasil.
- ✓ Unidade 7 - Geografia, interdisciplinaridade, educação e gestão ambiental.

Metodologia: Aulas expositivo-dialogadas; Leitura de textos.

Avaliação: Provas dissertativas; Seminários.

Plano de Ensino: Hidrografia (6)

Ementa: A água na natureza. Os oceanos. As águas superficiais. As águas subterrâneas. Caracterização das bases físicas desses ambientes, seus ecossistemas e as alterações decorrentes dos diversos usos pela sociedade.

Objetivos: Propiciar condições para que os alunos de geografia licenciatura e geografia bacharelado possam construir noções sobre a hidrografia enquanto campo de conhecimento geográfico, capacitando-os a trabalhar com conceitos, teorias, técnicas e práticas relacionadas presença da água na superfície terrestre, atribuindo conceitos básicos que poderão ser trabalhados em ambas atribuições.

Conteúdo:

- ✓ Unidade 1 - Planeta Água: Origem e distribuição das massas d'água no planeta; Reservatórios e ciclo hidrológico; Clima e suprimento de água na superfície; Variação da quantidade de água em circulação; Usos múltiplos e impactos.
- ✓ Unidade 2 - Águas subterrâneas: Características gerais; Estrutura geológica; Balanço de recarga e descarga; Poluição das águas subterrâneas.
- ✓ Unidade 3 - Sistemas fluviais: Caracterização de um rio; Redes fluviais; Deltas e estuários; Impactos ambientais em sistemas fluviais; Regiões hidrográficas do Brasil. Unidade 4 - Sistemas lacustres: Características gerais dos lagos quanto a origem; Grau de trofia e eutrofização artificial.
- ✓ Unidade 5 - Oceanos, o nível de base hidrológico: Características gerais; Características físico-químicas e correntes marinhas; Ondas gravitacionais e correntes litorâneas; Marés; Variação do nível relativo do mar.
- ✓ Unidade 6 - Criosfera terrestre: Características gerais; Variação espaço-temporal de Geleiras; Paisagens glaciais; Criosfera terrestre e as mudanças climáticas globais.

Metodologia: será baseada em aulas expositivo-dialogadas, com a utilização de recursos multimídia, realização de exercícios teóricos e práticos e indicação de leituras obrigatórias e complementares. Realização de trabalho de campo e provas.

Avaliação: Sistema 2. Uma nota final sem exame, com média 5. As notas parciais são compostas pela nota das provas e exercícios.

Plano de Ensino: Cartografia Básica (7)

Ementa: Introdução a cartografia. Princípios de geodésia. Escalas. Sistemas de coordenadas. Projeções cartográficas. Sistema cartográfico nacional. Interpretação de cartas e mapas. Introdução a cartografia digital.

Objetivos: Disponibilizar um conjunto de informações cartográficas que auxilie o acadêmico a ler, interpretar e elaborar representações gráficas da superfície terrestre (estrutura e processos). Além disso, pretende-se discutir em sala de aula as possíveis ligações entre a ciência cartográfica e a análise ambiental, dinâmica populacional, os sistemas de informações geográficas, etc.

Conteúdo:

- ✓ Aula 1 - História da Cartografia.
- ✓ Aula 2 - O universo, as galáxias, o sistema solar e a terra. E noções básicas de geodesia.
- ✓ Aula 3 - Movimentos da terra: rotação, translação, precessão e nutação. E a relação dos movimentos com os fusos horários, mensuração da latitude, ângulo solar, etc.
- ✓ Aula 4 - Orientação e localização usando coordenadas geográficas e medidas astronômicas.
- ✓ Aula 5 - Exercício de fuso horário e localização de um ponto.
- ✓ Aula 6 - Escala e projeções cartográficas.
- ✓ Aula 7 - Revisão para prova e correção dos exercícios.
- ✓ Aula 8 - Prova
- ✓ Aula 9 - Sistema UTM, nomenclatura e articulação de cartas topográficas e elementos básicos de uma carta topográfica.
- ✓ Aula 10 - Cartografia no Brasil e banco de dado.
- ✓ Aula 11 - Exercício de leitura de mapas (perfil topográfico, distâncias, azimute, etc.). Aula 12 - Noções de sensoriamento remoto e do sistema de posicionamento global.
- ✓ Aula 13 - Noções do sistema de informações geográficas.
- ✓ Aula 14 - Apresentação da cartografia temática.
- ✓ Aula 15 - Mapas digitais. Como adquirir, manipular e utilizar.
- ✓ Aula 16 - Revisão para prova e correção dos exercícios.
- ✓ Aula 17 - Prova
- ✓ Aula 18 - Aula de reforço para os discentes em exame.

Metodologia: Aulas expositivas com uso de projeção de slides e quadro. Além disso, resolução de exercício e leitura de cartas topográficas e mapas.

Avaliação: Será realizado duas provas.

Plano de Ensino: História do Pensamento Geográfico (8)

Ementa: Escolas Geográficas da Idade Antiga - Período Pré-Socrático e Socrático; da Idade Média - Período Metafísico - Religioso; da Idade Moderna - O Problema Geográfico do Conhecimento e da Organização da Sociedade; da Idade Contemporânea - A Multiplicidade de Problemas Geográficos Emergentes; da Idade da saudade do Futura - o Embate Capital/Trabalho - Imaginário/Simbólico.

Objetivos: Debate Acadêmico sobre os conceitos científicos e as categorias filosóficas que permearam a evolução do Pensamento Geográfico.

Conteúdo:

- ✓ A Especulação Mitológica
- ✓ Reflexão Racional
- ✓ A Especulação Helênica
- ✓ A Geografia Grega, a Geografia Medieval
- ✓ A Noção de Espaço e de Tempo na Filosofia de Kant, a Origem das Espécies na Teoria de Charles Darwin e a Geografia Alemão de Humboldt, Ritter e Ratzel
- ✓ A Geografia Francesa de La Blache e Reclus
- ✓ A Edologia Humana de Sorre e a Geografia Idiográfica e Nomotética de Hartshone
- ✓ A Geografia Tradicional e o Funcionalismo-Positivismo e Geografia Quantitativa e Teorética
- ✓ A Geografia Humanista, a Geografia Humanista, a Geografia Comportamental e a Geografia Cultural
- ✓ O conteúdo do conceito Cultura
- ✓ A Geografia Crítica, A Geografia Marxista
- ✓ O debate Existencialista e Fenomenológico
- ✓ A Dialética de Marx e a Complexidade de Morin
- ✓ A Geografia Pós-Moderna
- ✓ A crítica a ideia de Globalização e a Pós-Modernidade
- ✓ A questão do método e a crítica do conhecimento
- ✓ A teoria do Conhecimento e a realidade objetiva
- ✓ A crise paradigmática e conceitos, temas e teorias geográficas.

Metodologia: A investigação acadêmica no cerne do processo de ensino-aprendizagem deve ser permeada por aulas expositivas, espaços de diálogos e interpretação de textos de caráter conceitual e filosófico.

Avaliação: provas escritas de caráter objetivo e reflexivo.

Plano de Ensino: Geografia Cultural (9)

Ementa: Identidades culturais; paisagens culturais; culturas e territórios; culturas e espaços geográficos; relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e indígena.

Objetivos:

Debate acadêmico sobre os conceitos científicos e as categorias filosóficas que não estão nas reflexões da Geografia Cultural.

Reflexões epistemológicas e ontológicas da Geografia Cultural, Cultura ou Civilização, Filosofia e Questão Cultural, Geografia Cultural, História Cultural, Antropologia Cultural, Objetivos de Investigação da Geografia Cultural.

Conteúdos:

- ✓ Natureza da Cultura
- ✓ Como Opera a Cultura
- ✓ A difusão das Culturas e das Identidades Culturais
- ✓ Cultura ou Civilização
- ✓ Filosofia e Cultura
- ✓ Geografia Cultural
- ✓ Antropologia Cultural e as Relações Étnico-raciais
- ✓ História Cultural e Cultura Afro-brasileira e Indígena
- ✓ Tudo é Teatro
- ✓ Espetáculos e Momentos Mágicos
- ✓ Representações, Paisagens Culturais, Culturas, Territórios e Espaços Geográficos
- ✓ Simbolismo
- ✓ Comunidade e Cultura Indígena
- ✓ Modo de vida e Lugar Indígena
- ✓ Modo de Vida e Lugar
- ✓ Identidade, Sincronismo e Cultura Afro-brasileira
- ✓ Patrimônio, Cultura e Questões Étnico-raciais.

Metodologia: A investigação acadêmica realizada no cerne do processo de ensino-aprendizagem deve ser permeada por aulas expositivas, espaços de diálogos e a interpretação de textos de caráter conceitual e filosófico.

Avaliação: Provas Escritas de caráter objetivo e reflexivo.

Plano de Ensino: Metodologia de Pesquisa em Geografia (10)

Ementa: Produção do conhecimento em Geografia. Caminhos da pesquisa: o planejamento, a coleta, os instrumentos, a análise e a apresentação dos resultados nos diferentes formatos acadêmicos e técnicos.

Objetivos: Propiciar aos estudantes o conhecimento e a prática sobre o estudo dos caminhos e dos instrumentos utilizados para fazer pesquisa em Geografia.

Conteúdo:

- ✓ Construção do conhecimento: epistemologia; tipos de conhecimento (senso comum, ciência, filosofia, etc);
- ✓ Formalidade da ciência. Normatizações para trabalhos acadêmico/ABNT;
- ✓ Classificação das Ciências - Ciências Formais e Ciências Empíricas, Factuais
Relação Sujeito e Objeto na pesquisa científica;
- ✓ Produção do Conhecimento Científico na Geografia;
- ✓ Construção do conhecimento teoria e prática: ler, estudar e escrever;
- ✓ Formalidade da ciência: formas de apresentação de trabalhos acadêmicos: resumo, resenha, artigo, relatórios; banners e as Normatizações para trabalhos acadêmicos / ABNT;
- ✓ A investigação científica em Geografia.
- ✓ A pergunta/dúvida. Fase exploratória. Tipos de Pesquisa;
- ✓ A elaboração do projeto de pesquisa em Geografia: A justificativa, construção dos objetivos, o referencial teórico, a elaboração do projeto pesquisa para o Trabalho de conclusão de curso (TCC). O planejamento do trabalho da pesquisa e a pesquisa bibliográfica;
- ✓ Pesquisas qualitativas: Entrevistas; Observação participante; Etnografia; História oral Pesquisas Quantitativas: o uso da técnica; os bancos de dados: limites e possibilidades; Questionários;
- ✓ Trabalho de Campo.

Metodologia: Método pedagógico processual enfatizando a relação professor-estudante. Aulas expositivas, atividades na Biblioteca, trabalhos individuais e/ou em grupo e semana de leitura com seminários orientados.

Avaliação: Duas avaliações no semestre (provas objetivas)

Plano de Ensino: Geografia da População (11)

Ementa: Bases teóricas e conceituais da geografia da população. Dinâmica populacional no espaço geográfico. Crescimento, estrutura e mobilidade espacial da população. Políticas demográficas. População e indicadores sociais. Os temas populacionais são tratados considerando as interseccionalidades de gênero e raça/etnia.

Objetivos: Propiciar aos estudantes o conhecimento das bases teóricas, conceituais e instrumentais da Geografia da população.

Conteúdo:

- ✓ Dinâmica demográfica: crescimento e estrutura.
- ✓ Teorias, conceitos e políticas populacionais, políticas demográficas.
- ✓ Indicadores sociais: uso de banco de dados e fontes de artigos e notas técnicas.
- ✓ Mobilidade espacial: migrações internas e internacionais.

Metodologia: Aulas expositivas, atividades na Biblioteca, trabalhos individuais e/ou em grupo e semana de leitura com seminários orientados.

Avaliação: Leitura e fichamentos; apresentações das leituras nos seminários e provas.

Plano de Ensino: Biogeografia (12)

Ementa: Conceito, divisão e histórico. Sistematização e distribuição das espécies. Os fatores ecobióticos. As regiões fitogeográficas do globo. As regiões zoogeográficas do globo. Fitogeografia e zoogeografia do Brasil.

Objetivos:

1. proporcionar aos alunos noções básicas para a compreensão da origem da vida na terra e de sua dinâmica espaço-temporal.
2. Estudar as teorias sobre a origem da vida na terra, as mudanças ambientais na escala geológica e ecológica e suas influências na distribuição da biota.
3. possibilitar a compreensão das teorias biogeográficas, os padrões de distribuição: os grandes biomas terrestres, os impactos relacionados à ação antropogênica.
4. Destacar a importância dos estudos dos biomas e das regiões biogeográficas para a conservação da biodiversidade e o planejamento ambiental.

Conteúdo:

Unidade I: Noções básicas para a compreensão da origem da vida na terra e de sua dinâmica espaço-temporal

- ✓ Origem da vida: eventos-chave da evolução.
- ✓ Evolução, variabilidade e adaptação.
- ✓ Seleção natural, espécie, especiação e isolamento reprodutivo.

Unidade II: Biogeografia Histórica.

- ✓ Conceitos e métodos da biogeografia histórica.
- ✓ Vicariância. -Dispersão.
- ✓ História ecológica da terra, tectônica de placas e deriva continental.
- ✓ Biogeografia do quaternário teoria dos refúgios, pulsações das biotas, glaciações.
- ✓ Padrões de distribuição e os reinos/regiões biogeográficos.

Unidade III: Biogeografia Ecológica -Limites de tolerância.

- ✓ O conceito de nicho multidimensional.
- ✓ -Interações interespecífica e intraespecíficas.
- ✓ Temperatura, umidade e luminosidade.
- ✓ Os solos.
- ✓ Os grandes biomas terrestres e os ecótonos.

Unidade IV: Biogeografia Cultural.

- ✓ Mudanças ambientais globais.
- ✓ A expansão dos agroecossistemas e dos ecossistemas urbanos.
- ✓ Degradação dos grandes biomas e das paisagens naturais brasileiras.
- ✓ Conceito de ecorregiões.
- ✓ Endemismos.
- ✓ Biodiversidade.
- ✓ A convenção sobre biodiversidade.
- ✓ A conservação da natureza no Brasil e as unidades de conservação.

- ✓ O papel dos corredores de biodiversidade.

Metodologia: Aulas expositivas, leituras programadas, seminários e discussão de textos e trabalho de campo.

Avaliação: Provas e Seminários.

Plano de Ensino: Geografia e Meio Ambiente (13)

Ementa: Histórico das questões ambientais. Da Geografia descritiva aos estudos socioambientais. Análise integrada e Geografia. Abordagem sistêmica na Geografia. Geografia, problemas ambientais contemporâneos e a educação ambiental.

Objetivos:

Proporcionar uma reflexão sobre o meio ambiente e suas relações com a Geografia. Relacionar as questões ambientais, os estudos geográficos e a educação ambiental. Discutir o papel da Geografia frente às questões ambientais na atualidade.

Conteúdo:

- ✓ Unidade 1 - A questão ambiental e os estudos geográficos. Geografia, meio físico e sociedade.
- ✓ Unidade 2 - Geografia Física e Humana. História do pensamento geográfico e as questões do meio ambiente na Geografia.
- ✓ Unidade 3 - Análise integrada e Geografia. Método e abordagem sistêmica na Geografia.
- ✓ Unidade 4 - A relação sociedade e meio físico e os estudos geográficos contemporâneos. Geografia socioambiental.

Metodologia: Aulas teóricas, leituras, atividades complementares, seminários.

Avaliação: Duas notas bimestrais e o exame final. As notas estarão baseadas em provas, seminários e trabalhos.

Plano de Ensino: Geografia Política e Geopolítica (14)

Ementa: A constituição da Geografia Política e o nascimento da Geopolítica. O círculo das ideias geopolíticas e o método geopolítico. A Geografia Política e o tema das fronteiras. Os gráficos geopolíticos e as teorias do poder na Geopolítica. Da Geopolítica à Cronopolítica.

Objetivos:

Analisar a formação e as transformações da Geografia Política e da Geopolítica no conjunto da Geografia Humana no diálogo como a ascendência e consolidação das revoluções científicas, da História, da Economia, da Ciência Política, em diferentes Estados Nacionais.

Compreender os conflitos como parte da lógica das disputas que disputam e articulam a transição da hegemonia e do sistema colonial para o Imperialismo com suas metamorfoses até o século XX.

Apresentar e examinar algumas análises centradas nas demonstrações de movimentos que resistem as lógicas hegemônicas.

Discutir as principais formulações dos geopolíticos ao longo do tempo.

Apresentar algumas interpretações contemporâneas das relações de poder entre Estados e blocos de Estados.

Discutir temas contemporâneos.

Conteúdo:

- ✓ Geografia política, geopolítica, geopolitik, estratégia e geoestratégia.
- ✓ A fundação da Geografia Política e da Geopolítica.
- ✓ Concepções de Estado: nas Ciências Sociais e na Geografia.
- ✓ Poder, Estado e território.
- ✓ Discursos geopolíticos e a sua crítica.
- ✓ Geopolítica e geopolíticos brasileiros: os formuladores e a crítica.
- ✓ Relações internacionais do Brasil.
- ✓ Leituras da organização geopolítica no século XXI.

Metodologia: aulas expositivas; - simulações de projeção de poder

Avaliação: provas - seminários temáticos.

Plano de Ensino: Teoria da Geografia (15)

Ementa: Apropriação, criação e realização geográfica do espaço, da região, do território, das redes técnicas, dos lugares e de outros conceitos geográficos para a relação Sociedade/Natureza.

Objetivos:

Discutir algumas das formulações para a compreensão das dinâmicas naturais e sociais; analisar alguns caminhos da organização da Geografia para a compreensão das dinâmicas naturais e sociais.

Apresentar a distinção entre categorias e conceitos.

Discutir alguns dos conceitos da Geografia.

analisar as interações entre os conceitos da Geografia.

Conteúdo:

- ✓ Teoria: algumas conceituações em Dicionários
- ✓ Categorias e conceitos: Espaço, Território, Região, Lugar, Paisagem
- ✓ O espaço geográfico, um objeto da Geografia?
- ✓ Formação social, formação socioespacial, formação espacial
- ✓ Abordagens dos sistemas naturais na Geografia Física
- ✓ Os processos de diferenciação espacial e a região.
- ✓ O território e o poder
- ✓ Análise de sistema e geossistemas
- ✓ Paisagem

Metodologia: aulas expositivas; - leituras dirigidas; - apresentação de trabalhos dirigidos.

Avaliação: provas; - produção de textos dirigidos com exposição em aula.

Plano de Ensino: Geografia Econômica (16)

Ementa: A dinâmica do capital no espaço. Do espaço industrial fordista ao espaço industrial pós-fordista. Regime tecnológico, reestruturação espacial produtiva e novos espaços industriais: tecnópoles e clusters territoriais. A localização industrial clássica e as novas redes logísticas: desconcentração-concentrada e desintegração-integrada da produção. Modelo de desenvolvimento e sustentabilidade. O espaço industrial brasileiro: dos pólos de desenvolvimento ao território-rede. O espaço portuário-industrial local.

Objetivos:

Analisar e compreender a produção e a organização do espaço, a partir das relações sociais de produção, bem como sua transformação temporal decorrente das inovações tecnológicas.

Motivos para estudar Geografia Econômica:

Estudar a análise locativa das atividades econômicas dentro dos próprios países. Estudar a fusão da economia internacional com a economia regional.

Elaborar novos conceitos (novo comércio, crescimento, teorias dos ciclos econômicos, rendimentos crescentes, concorrência imperfeita).

Estudar a importância da História (mundo dinâmico conduzido por processos cumulativos).

Conteúdo:

UNIDADE I O capital e a articulação do espaço.

- ✓ Tipos de espaço.
- ✓ Funcionalização e hierarquização do espaço.
- ✓ Heterogeneidade espacial e dinâmica territorializadora.
- ✓ Transferência geográfica de valor e desenvolvimento desigual.

UNIDADE II O espaço industrial fordista.

- ✓ Localização industrial, polarização e regionalização.
- ✓ Forças de aglomeração e polarização.
- ✓ Economias de escala e concentração espacial.
- ✓ Economias externas e aglomeração.
- ✓ Complexos industriais, pólos e eixos de desenvolvimento.

UNIDADE III O movimento da técnica: regimes tecnológicos e reestruturação espacial produtiva.

- ✓ Os sistemas técnicos: técnica e tecnologia. - Paradigma tecnológico, trajetória tecnológica e regime tecnológico.
- ✓ Ciclos de Kondratieff e reestruturação espacial produtiva.
- ✓ Fordismo: um modelo produtivo baseado em tecnologias molares.

UNIDADE IV Circulação e comunicação: as redes, a logística e a compressão tempo-espaço.

- ✓ A circulação e a comunicação.
- ✓ As redes.
- ✓ A logística.
- ✓ A compressão tempo-espaço.
- ✓ As dimensões da globalização.

UNIDADE V A nova espacialidade do capitalismo.

- ✓ A desintegração integrada da produção.
- ✓ A emergência dos NICs e NECs.
- ✓ Os macromercados e os estados-regiões.

UNIDADE VI Do espaço industrial fordista ao espaço industrial pós-fordista.

- ✓ O pós-fordismo.
- ✓ A mudança da estrutura de localização da indústria de alta tecnologia.
- ✓ Tipologia de distritos industriais inovadores neofordistas.
- ✓ Tipologia de distritos industriais inovadores pós-fordistas.
- ✓ Tecnópoles ou cidades da ciência.
- ✓ Clusters industriais.
- ✓ Aglomerados produtivos no Brasil: uma discussão conceitual.

Metodologia: Aulas expositivas.

Avaliação: Provas bimestrais.

Plano de Ensino: Estágio em Geografia II (17)

Ementa: Contextualização, gestão, conhecimento de Projeto Político Pedagógico e análise conjunta com professor dos livros didáticos de Geografia de uma Escola de Ensino Médio do Município.

Objetivos:

Aproximar o/a estagiário/a do cotidiano e da cultura escolar, possibilitando o estabelecimento de elos entre estudantes e escolas, aprofundamento do conhecimento sobre a organização escolar e a construção de uma ética profissional de respeito à escola pública e à comunidade ao qual pertence.

Debater, refletir e investigar contextos e culturas escolares, sobretudo, da escola pública, e práticas de ensino do/a professor/a de Geografia no Ensino Médio.

Favorecer aos estagiários a realização de uma intervenção na escola, consistindo no planejamento e realização de 02 horas/aula na sala de aula investigada.

Construir a Proposta de Estágio em Geografia IV.

Conteúdos:

- ✓ Pesquisa sobre a memória, contexto e organização administrativa da instituição educativa: história da instituição, investigação sobre as comunidades que a escola pertence, Gestão Escolar, Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar.
- ✓ Investigação sobre a organização do espaço escolar, materiais pedagógicos disponíveis e relação da escola com o entorno: pátio, salas de aula, laboratórios de ensino, refeitório, salas administrativo-pedagógicas, banheiros, biblioteca, materiais didáticos (livros, mapas, globos, filmes, fotografias, charges, etc.), projetos com a comunidade, locais educativos próximos à escola como praças, associações de bairro, ONGs, etc.
- ✓ Investigação sobre o planejamento, a organização e as relações de poder na sala de aula: Planejamento das aulas e a avaliação (instrumentos usados, critérios, pesos, formas, etc.), recursos didáticos (livros, mapas, globos, filmes, cartazes, textos, jogos, charges, literatura, poesia, etc.), integração com outras áreas de saber, organização dos temas ou conteúdos de forma interdisciplinar); organização da rotina de sala de aula (como professor inicia os trabalhos, sequências, tempo, número de atividades, diversidade de atividades, uso de materiais didáticos), relações de poder na sala de aula (exercício da autoridade docente, gênero, étnica, classe social, etc.);
- ✓ Organização da Proposta de Estágio IV: Pesquisa do referencial teórico e proposições a partir das investigações realizadas. Nesta etapa o/a estagiário/a elaborará a sua Proposta de Estágio Supervisionado em Geografia prevendo um mínimo de 12 horas/aula (que ocorrerá no Estágio IV);
- ✓ Propor uma intervenção na escola: Essa intervenção consistirá no planejamento e realização de 02 horas/aula na sala de aula investigada.

Metodologia: se fundamenta em Rodas de Formação de professores na perspectiva de uma Comunidade Aprendiz. O trabalho será desenvolvido mediante estudos nos quais se inserem bibliografias relativas aos temas, investigações no âmbito escolar e socialização das produções. O trabalho ocorrerá tanto na sala de aula quanto nas escolas, alternando-se no decorrer do semestre. Durante o mês de março os estudos e diagnósticos ocorrerão na FURG e a partir de abril ora nas Escolas, ora na Universidade.

Avaliação: será construída com base nos objetivos propostos e buscará acompanhar os estudantes e suas inserções no cotidiano escolar ao longo do processo. É importante compreender que os diálogos tecidos na Roda de Formação de Professores, bem como as sugestões de leituras, terão como elemento basilar, a construção das Propostas de Estágio em Geografia IV. Para isso, se valerá de observações em sala de aula, anotações sobre realização de tarefas e contribuição nas aulas, análise do desempenho nos seminários de socialização da produção em Roda, e da capacidade em estabelecer diálogos entre o conhecimento teórico e empírico. E também, pela apresentação da prática de ensino realizada em sala de aula, e a entrega da Proposta de Estágio que será desenvolvido na disciplina de Estágio em Geografia IV, no 2º sem./2019.

Plano de Ensino: Estágio em Geografia IV (18)

Ementa: Preparação e realização do Estágio Supervisionado em sala de aula em uma Escola de Ensino Médio do Município.

Objetivos:

Debater, refletir e investigar contextos e culturas escolares, sobretudo, da escola pública, e práticas de ensino do/a professor/a de Geografia no Ensino Médio.

Construir a Proposta de Estágio IV.

Favorecer/Oportunizar aos estagiários a regência docente numa turma de Geografia no Ensino Médio, consistindo no planejamento e realização de pelo menos 12 horas/aula na sala de aula investigada.

Conteúdo:

- ✓ Pesquisa sobre a memória, contexto e organização administrativa da instituição educativa: história da instituição, investigação sobre as comunidades que a escola pertence, Gestão Escolar, Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar;
- ✓ Investigação sobre a organização do espaço escolar, materiais pedagógicos disponíveis e relação da escola com o entorno: pátio, salas de aula, laboratórios de ensino, refeitório, salas administrativo-pedagógicas, banheiros, biblioteca, materiais didáticos (livros, mapas, globos, filmes, fotografias, charges, etc.), projetos com a comunidade, locais educativos próximos à escola como praças, associações de bairro, ONGs, etc;
- ✓ Investigação sobre o planejamento, a organização e as relações de poder na sala de aula: Planejamento das aulas e a avaliação (instrumentos usados, critérios, pesos, formas, etc.), recursos didáticos (livros, mapas, globos, filmes, cartazes, textos, jogos, charges, literatura, poesia, etc.), integração com outras áreas de saber, organização dos temas ou conteúdos de forma interdisciplinar); organização da rotina de sala de aula (como professor inicia os trabalhos, sequências, tempo, número de atividades, diversidade de atividades, uso de materiais didáticos), relações de poder na sala de aula (exercício da autoridade docente, gênero, étnica, classe social, etc.);
- ✓ Organização da Proposta de Estágio IV: Pesquisa do referencial teórico e proposições a partir das investigações realizadas. Nesta etapa o/a estagiário/a elaborará a sua Proposta de Estágio Supervisionado em Geografia prevendo um mínimo de 12 horas/aula;
- ✓ Regência Docente na escola: Essa intervenção consistirá no planejamento e realização de pelo menos 12 horas/aula na sala de aula investigada.

Metodologia: se fundamenta em Rodas de Formação de professores na perspectiva de uma Comunidade Aprendente. O trabalho será desenvolvido mediante estudos nos quais se inserem bibliografias relativas aos temas, investigações no âmbito escolar e

socialização das produções. O trabalho ocorrerá tanto na sala de aula quanto nas escolas, alternando-se no decorrer do semestre.

Avaliação: será construída com base nos objetivos propostos e buscará acompanhar os estudantes e suas inserções no cotidiano escolar ao longo do processo. É importante compreender que os diálogos tecidos na Roda de Formação de Professores, bem como as sugestões de leituras, terão como elemento basilar, a construção das Propostas de Estágio em Geografia IV. Para isso, se valerá de observações em sala de aula, anotações sobre realização de tarefas e contribuição nas aulas, análise do desempenho nos seminários de socialização da produção em Roda, e da capacidade em estabelecer diálogos entre o conhecimento teórico e o empírico. E também, pela entrega e avaliação da Proposta de Estágio IV e avaliação das aulas desenvolvidas na escola.

Plano de Ensino: Didática I (19)

Ementa: Didática e docência. Processo ensino-aprendizagem. Teorias do currículo. Planejamento e projeto pedagógico e suas implicações na organização da instituição educativa e nas metodologias de ensino. Teorias da avaliação.

Objetivos:

Refletir sobre a formação teórico-prática dos licenciandos e as especificidades da atividade docente.

Conhecer e refletir sobre a didática e as possibilidades de desenvolvimento de uma formação docente de qualidade socialmente referenciada;

Refletir sobre a docência e sua função na sociedade contemporânea;

Conhecer e refletir sobre os processos sócio históricos do desenvolvimento das abordagens de ensino-aprendizagem;

Conhecer e refletir sobre as potencialidades das Teorias do Currículo;

Conhecer e desenvolver planejamentos de ensino, refletindo sobre suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem;

Conhecer e refletir sobre as possibilidades do Projeto Pedagógico, sua função na organização da instituição educativa e suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem;

Conhecer e refletir sobre as teorias da avaliação e sua função no processo de ensinar e aprender.

Conteúdos:

- ✓ Didática: Possibilidades para formação docente;
- ✓ Formação docente e função social na sociedade contemporânea;
- ✓ Ensinar e aprender: diferentes abordagens;
- ✓ Teorias do Currículo;
- ✓ Planejamento: seus diferentes níveis e implicações no ensino;
- ✓ Projeto Pedagógico;
- ✓ Teorias da avaliação.

Metodologia: A metodologia utilizada será a aula expositivo-dialogada sobre os conteúdos propostos, com rodada de questionamentos desenvolvidos pelos estudantes e reflexão coletiva dos encaminhamentos. Os recursos metodológicos utilizados serão textos previamente disponibilizados, vídeos e apresentação audiovisual. Também será

utilizado o recurso da "situação-problema" como temática geradora, a fim de desenvolver a tessitura coletiva das reflexões em sala de aula.

Avaliação: O processo avaliativo será composto por duas etapas, cada uma delas acontecendo em um dos bimestres letivos. - A primeira avaliação será desenvolvida na forma de texto dissertativo versando sobre a identidade docente dos licenciandos. O material escrito será apresentado aos colegas e professora, a fim de proporcionar aprendizagens coletivas - A segunda avaliação será composta pelo Relatório de Observação de aula e Plano de Aula dialogado correspondente a aula observada. - A avaliação final do estudante será composta pelas notas atribuídas nas duas etapas avaliativas (Entrega do material escrito + Apresentação), acrescidas de nota oriunda da avaliação da postura colaborativa do estudante no desenvolvimento das atividades propostas e no diálogo com os colegas e professora. Critérios utilizados na avaliação: Assiduidade, Pontualidade, Organização do material escrito, Postura colaborativa, Aproveitamento das discussões desenvolvidas em sala de aula na elaboração do material escrito, Comprometimento, Leitura e Estudo.

Plano de Ensino: Didática II (20)

Ementa: Currículo e cultura. Materiais didáticos e paradidáticos. Planejamento e metodologias do ensino. Parâmetros Curriculares Nacionais. Avaliação do processo de ensino e da aprendizagem. Avaliação Institucional.

Objetivos: Apresentar, debater e produzir conhecimentos sobre temas e conceitos relativos à didática e, mais especificamente, a esta ementa.

Conteúdo:

- ✓ Currículo e cultura;
- ✓ Materiais didáticos e paradidáticos;
- ✓ Planejamento;
- ✓ Metodologias de ensino;
- ✓ PCNs/Base Nacional Comum Curricular;
- ✓ Avaliação do ensino e aprendizagem; avaliação institucional.

Metodologia: Basear-se-á no ensino com pesquisa, em situações problemas e na promoção sistemática da curiosidade epistemológica pelo/a estudante

Avaliação: Ocorrerá ao longo do semestre e constará de instrumentos e pesos apresentados e combinados previamente com os/as estudantes e todo trabalho fará parte desse processo. Alguns em curto prazo e outros a médio e longo prazo. Poderão constar análises de obras como livros, filmes etc., resenhas, investigações, relatórios, seminários, provas escritas entre outros a combinar.

Plano de Ensino: Geografia do Rio Grande do Sul (21)

Ementa: O Rio Grande do Sul e suas paisagens. Incorporação do território ao sistema colonial. Formação e consolidação do espaço da economia agrário-exportadora. Processo de formação do espaço urbano-industrial. A construção e a manutenção das diversas territorialidades no RS: os quilombolas e os indígenas.

Objetivos: Compreender a interação entre os elementos componentes das paisagens do Rio Grande do Sul. Entender a incorporação do território ao sistema colonial. Da formação e do processo de formação do espaço urbanoindustrial.

Conteúdos:

Unidade 1 - Elementos da Paisagem.

- ✓ Geologia e Geomorfologia - Evolução das grandes unidades estruturais do RS e as grandes unidades geomorfológicas.
- ✓ Hidrografia - As regiões hidrográficas do RS: Os usos múltiplos e conflitos no âmbito das principais bacias hidrográficas do RS.
- ✓ Clima.
- ✓ Fitogeografia - Regiões fitoecológicas e impactos decorridos RS.
- ✓ Solos.

Unidade 2 - Formação da sociedade e suas atividades produtivas.

- ✓ Formação econômico-territorial e a configuração espacial.
- ✓ Construção da identidade regional.
- ✓ A produção do espaço agropecuário.
- ✓ Urbanização, comércio, serviços e rede de transportes.
- ✓ Espaço industrial, infraestrutura e reestruturação produtiva.

Metodologia: Serão utilizados os seguintes procedimentos metodológicos:

a. Aulas expositivas acompanhadas de recursos audiovisuais que permitam facilitar a abstração dos conteúdos trabalhados.

b. Interpretação de documentos gráficos, mapas e cartas.

c. Saídas de campo com roteiros previamente estabelecidos para os seguintes destinos:

Candiota, Derrubadas, Ametista do Sul, São Miguel e Sto. Ângelo.

Avaliação: Será feita utilizando os seguintes instrumentos:

a. Provas bimestrais e/ou seminários (até 70%)

b. Relatório avaliado das saídas de campo (até 30% - quando houver)

c. Questões aplicadas ao final de cada aula (até 10% - quando houver)

d. Trabalhos relativos aos conteúdos ministrados (até 10% - quando houver)

Plano de Ensino: Geografia Humana do Brasil (22)

Ementa: Incorporação do território ao sistema colonial. Formação e consolidação do espaço brasileiro. Processo de formação do espaço industrial e urbano. O papel do Estado na formação territorial e nos diferentes processos de regionalização. A construção e a manutenção das diversas territorialidades no Brasil: os quilombolas e os indígenas.

Objetivos: A disciplina de Geografia Humana do Brasil tem por objetivos possibilitar aos discentes o debate sobre a formação do território brasileiro. Nestes aspectos, o referencial teórico estudado servirá de suporte para analisar a consolidação territorial brasileira.

Conteúdo:

- ✓ Formação do Território Brasileiro.
- ✓ Exemplos de territorialidades brasileiras: Quilombolas e Indígenas.
- ✓ O Estado no ordenamento territorial.
- ✓ A regionalização oficial e suas implicações para a regionalização do Brasil.
- ✓ A regionalização da economia brasileira no território nacional e suas implicações na regionalização do espaço mundial.

Metodologia: A metodologia será dada com a construção de aula expositiva dialogada, com fichamentos, apresentação de seminários.

Avaliação: A avaliação será feita por meio de trabalhos e provas, bem como a participação dos alunos nos estudos e debates.

Plano de Ensino: Estágio em Geografia I (23)

Ementa: Contextualização, gestão, conhecimento de Projeto Político Pedagógico e análise conjunta com Professor dos livros didáticos de Geografia de uma Escola de Ensino Fundamental do Município.

Objetivos: O Estágio em Geografia I tem caráter investigativo e por isso, tem por objetivo aproximar o/a estagiário/a do cotidiano e da cultura escolar, possibilitando o estabelecimento de elos entre estudantes e escolas, aprofundamento do conhecimento sobre a organização escolar, seus tempos, espaços, cotidiano, e a construção de uma ética profissional de respeito à escola pública e à comunidade ao qual pertence.

Conteúdo:

- ✓ Organização da Proposta de Estágio em Geografia III: Elaborar uma Proposta de Estágio Supervisionado em Geografia para o Ensino Fundamental, prevendo um mínimo de prática docente de 12 h/aula (Estágio em Geografia III) e máximo de 20 h/aula (conforme necessidade e solicitação da supervisão).
- ✓ Propor uma intervenção na escola: Planejamento e execução de 02 horas/aula (mínimo) na sala de aula investigada, seguido do planejamento, material didático usado e registro reflexivo socializado na roda de formação.

Metodologia: A metodologia de ensino se fundamenta em Rodas de Formação de professores na perspectiva de uma Comunidade Aprendente. O trabalho será desenvolvido mediante estudos nos quais se inserem bibliografias relativas aos temas, investigações no âmbito escolar e socialização das produções. O trabalho ocorrerá semanalmente na sala de aula da IES e também nas escolas parceiras, durante o semestre. Durante o mês de março os estudos e diagnósticos ocorrerão na FURG e a partir de abril, os alunos serão encaminhados para as escolas da rede pública de ensino. Todo o material didático-pedagógico que será usado na disciplina esta disponível na Plataforma Moodle (Estágio em Geografia I). Todas as atividades devem ser entregues via Plataforma, conforme cronograma de atividades.

Avaliação: Será construída com base nos objetivos propostos e buscará acompanhar os estudantes e suas inserções no cotidiano escolar ao longo do processo. Os diálogos tecidos na Roda de Formação de Professores, bem como as leituras propostas, terão como elemento basilar, a construção das Propostas de Estágio em Geografia. A escrita dos capítulos que irão compor a Proposta de Estágio não deve se constituir em mera descrição das observações e entrevistas realizadas, mas em um texto articulado com reflexões, análises e concepções suscitadas pelos dados coletados nas visitas a escola parceira, em diálogo com as leituras realizadas ao longo do curso.

Plano de Ensino: Estágio em Geografia III (24)

Ementa: Preparação e realização do Estágio Supervisionado em sala de aula em uma Escola de Ensino Fundamental do Município.

Objetivos: Auxiliar na preparação e realização das práticas pedagógicas de Geografia para o ensino fundamental, bem como, supervisionar e acompanhar estagiários/as em seus processos de estágios supervisionado, orientando-os no planejamento e desenvolvimento pedagógico de suas práticas docentes.

Conteúdo:

- ✓ Planejamento.
- ✓ Metodologias de Ensino.
- ✓ Avaliação.
- ✓ Recursos didáticos.
- ✓ Currículo.

Metodologia: se fundamenta na potencialidade formativa das rodas de formação. A construção se alicerça na necessidade de intervenções planejadas e desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental, tendo por base os pressupostos teóricos estudados durante o curso de formação inicial, leituras complementares, trocas e socializações de experiências, orientações dirigidas e visitas/observações realizadas nas salas de aulas, no estágio supervisionado.

Avaliação: será baseada nos seguintes instrumentos e critérios ao longo do Estágio Curricular Supervisionado:

1.1 Proposta de estágio (com suas devidas correções) e atuação docente * respeito aos princípios planejados; * coerência entre planejamento e prática de ensino realizada; * organização do espaço da sala de aula; * administração do tempo/duração das atividades escolares propostas ; * apropriação dos conceitos geográficos e a sua mediação na sala de aula; * adequação das metodologias de ensino ao perfil da turma; * qualidade das interações e comunicação com estudantes; * adequação das práticas avaliativas na turma; * atender o cronograma previsto para a realização do estágio supervisionado.

1.2 Socialização das experiências vividas * apresentação prévia do cronograma de estágio para os professores supervisores conceituais; * apresentação prévia do planejamento das aulas; * participação semanal nas aulas da disciplina; * socialização na roda de formação das aprendizagens e dos problemas vivenciados no estágio supervisionado.

1.3 Diário de estágio * Conjunto de capa contendo os dados de identificação * Sumário * Introdução * Narrativa de constituição do(a) professor(a) em formação inicial * A

escola, os processos formativos e os sujeitos escolares * As concepções que fundamenta a prática docente * Planejamentos (planos de aula, seguido de todo material didático disponibilizado para os alunos, utilizado no desenvolvimento das atividades propostas), registro reflexivo. * Síntese das aprendizagens. * Referências (fontes consultadas). * as referências dos planos de aula devem conter somente as fontes utilizadas para o planejamento da referida aula; * as referências do diário de estágio deverão conter todas as fontes utilizadas para a construção da proposta de estágio, o planejamento das aulas, bem como as consultadas para o desenvolvimento do estágio supervisionado.

Plano de Ensino: Estudos Regionais (25)

Ementa: O significado das escalas de análise no ensino de Geografia e a sua aplicação nas diversas séries/anos escolares. Simulações de situações de sala de aula, a partir do material utilizado nas escolas. A produção de documentos e materiais didáticos.

Objetivos: A disciplina tem por objetivos discutir com os alunos o ensino de Geografia apresentando metodologias e referencial teórico aplicados ao ensino de Geografia. A apresentação de diferentes metodologias tem como objetivo possibilitar a transposição do componente curricular do conteúdo do curso de licenciatura para o componente curricular escolar, neste sentido, as metodologias apresentadas servem como suporte de debate e de pesquisa para a relação entre a teoria e o ensino de Geografia.

Conteúdos: Metodologias de ensino para trabalhar os conceitos geográficos:

- ✓ A paisagem e sua percepção pelo uso da metodologia espacial e temporal de imagens e fotografias;
- ✓ O cinema e a Geografia;
- ✓ As histórias em quadrinhos e as charges a serem trabalhadas no ensino da Geografia; Letras de música como recurso prático em sala de aula;
- ✓ O uso de reportagem no ensino de Geografia utilizando reportagens locais, regionais, nacionais e mundiais com jornais impressos e digitais;
- ✓ A utilização de mapas na sala de aula;
- ✓ Como explorar o livro didático, a apresentação de tópicos explicativos no quadro;
- ✓ A utilização de aula síntese como esquema de estudo e registro no diário de caderno acerca do ensino-aprendizagem dos alunos e dos professores;
- ✓ A utilização de jogos da memória, quebra-cabeça, batalha naval, bingo geográfico e outros jogos.
- ✓

Metodologia: A metodologia será realizada através de seminários, de relatos de experiências de conversas com professores, da construção de planos de aula, da construção de textos produzidos pelos alunos e da roda de conversa.

Avaliação: A avaliação será feita através de relatório elaborado pelos alunos e do debate final em que os alunos e professor irão fazer uma reflexão sobre as propostas da disciplina.

Plano de Ensino: Regionalização do Espaço Mundial (26)

Ementa: Estudo da regionalização do espaço mundial com base na formação dos Estados Nacionais, suas dinâmicas sociais, políticas e os impactos na organização territorial e produtiva dos continentes. Os conflitos territoriais e o papel do Estado e dos Organismos Internacionais. A manutenção e as resistências de grupos étnico-raciais e de seus territórios na organização do sistema mundial.

Objetivos: A disciplina tem por objetivo discutir com os alunos a construção do espaço geográfico mundial e suas implicações nos arranjos territoriais dos Estados Nações e das suas populações, para tanto serão trabalhados referenciais teóricos acerca do processo de Globalização.

Conteúdo: Para entender os processos de transformações da Regionalização do Espaço Mundial são pontos importantes para serem estudados:

- ✓ A Era dos Impérios.
- ✓ A Revolução Russa.
- ✓ A Segunda Guerra Mundial.
- ✓ A Guerra Fria. O Fim da Guerra Fria.
- ✓ Os Grandes Problemas Mundiais Contemporâneos.
- ✓ A Globalização e outras formas de Globalização.
- ✓ Conflitos territoriais e o papel do Estado e de Organismos Internacionais na resolução destes conflitos.
- ✓

Metodologia: A metodologia utilizada na disciplina consistirá na aula expositiva e dialogada, na elaboração de fichamentos, na utilização de mídias, como documentários, na consulta de dados globais disponível no site do IBGE, em documentos e relatórios da Organização das Nações Unidas acerca de problemas globais e na pesquisa bibliográfica disponibilizada para os alunos.

Avaliação: O sistema de avaliação é composto de uma única nota, portanto não é realizado o exame na disciplina. Na disciplina serão realizadas 3 avaliações que serão as seguintes: uma prova no início do semestre, seminário e uma prova no final do semestre.

Plano de Ensino: Estudos Avançados em Geografia I (27)

Ementa: Seleção de materiais e instrumentos para o aprofundamento dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural para realização do Estágio III da licenciatura em geografia. Acompanhamento e avaliação do estágio da licenciatura em Geografia.

Objetivos: A disciplina tem por objetivos orientar os alunos acerca das metodologias aplicadas no estágio de licenciatura, bem como no plano de aula e no conteúdo referente a Geografia Física e/ou Humana, de acordo com o ano escolar a ser realizado o estágio.

Conteúdo:

- ✓ Os conteúdos a serem orientados estão relacionados com o ano escolar a ser efetivado o estágio de licenciatura, por exemplo, como cartografia, população, vegetação, clima, relevo, as regiões brasileiras, dentre outros.

Metodologia: Será com a supervisão conceitual e didática dos conteúdos, com a observação das aulas dos alunos nas escolas

Avaliação: Será considerado satisfatório se os alunos mostrarem suas habilidades e competências desenvolvidas com a preparação da aula, a exposição do conteúdo, a relação com os alunos, bem como o material didático utilizado, como mapas políticos, físicos, arquivos de fotos, imagens, textos e dados quantitativos e qualitativos aplicados ao ensino.

Plano de Ensino: Estudos Avançados II (28)

Ementa: Seleção de materiais e instrumentos para o aprofundamento dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural para realização do Estágio IV da licenciatura em geografia. Acompanhamento e avaliação do estágio da licenciatura em Geografia.

Objetivos: A disciplina tem por objetivos orientar os alunos acerca das metodologias aplicadas no estágio de licenciatura, bem como no plano de aula e no conteúdo referente a Geografia Física e/ou Humana, de acordo com o ano escolar a ser realizado o estágio.

Conteúdo:

- ✓ Os conteúdos a serem orientados estão relacionados com o ano escolar a ser efetivado o estágio de licenciatura, por exemplo, como cartografia, população, vegetação, clima, relevo, as regiões brasileiras, dentre outros.

Metodologia: Será com a supervisão conceitual e didática dos conteúdos, com a observação das aulas dos alunos nas escolas

Avaliação: Será considerado satisfatório se os alunos mostrarem suas habilidades e competências desenvolvidas com a preparação da aula, a exposição do conteúdo, a relação com os alunos, bem como o material didático utilizado, como mapas políticos, físicos, arquivos de fotos, imagens, textos e dados quantitativos e qualitativos aplicados ao ensino.

Plano de Ensino: Educação de Jovens e Adultos (29)

Ementa: Educação do Jovem e do Adulto: retrospectiva histórica. Pressupostos teóricos que fundamentam a EJA. Questões históricas, sociais e ideológicas do analfabetismo jovens e adultos no Brasil. Experiências da EJA no contexto contemporâneo em países da América Latina.

Objetivos: Viabilizar o conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos como dimensão da inclusão Freireana na vivência da Humana Docência. Possibilitar a construção de novos conhecimentos com intencionalidade teórica\humanizadora, crítica, histórica, criando e recriando práticas pedagógicas relevantes e significativas para o desenvolvimento junto ao EJA. Reinventar práticas pedagógicas na perspectiva Freireana junto ao EJA. Promover ações\vivências que unifiquem teoria e prática junto as escolas que possuam EJA.

Conteúdo:

- ✓ Nós e nossas concepções, experiências e anseios sobre Educação.
- ✓ A humana docência e sua vivência Freireana.
- ✓ A alegria no ato de ensinar e apreender.
- ✓ O encantamento pedagógico do ser gente e lidar com gente.
- ✓ A diversidade e a inclusão na educação.
- ✓ A Educação Popular como prática política e pedagógica.
- ✓ Paulo Freire, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos.
- ✓ Jovens e Adultos e suas características.
- ✓ Entre identidades e saberes: reflexões sobre os desafios da juventude na EJA.
- ✓ Percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos. As questões históricas, sociais e ideológicas do analfabetismo jovem e adulto no Brasil.
- ✓ A fundamentação teórica em EJA e seus desafios. Experiências do EJA no contexto contemporâneo em países da América Latina.
- ✓ O profissional do EJA e o seu diferencial diante dessa modalidade de ensino.
- ✓ Os desafios da construção do planejamento, criativo, politizado junto as escolas que possuem o EJA. A Pedagogia da Pesca e o seu significativo trabalho junto ao EJA.
- ✓ O desvelar dos estágios das licenciaturas junto ao EJA e seu comprometimento junto ao contexto social, cultural, ambiental e econômico das escolas. Escolas da cidade de Rio Grande e sua experiência em EJA. CAIC\FURG e a vivência junto ao EJA.

Metodologia: A disciplina será organizada através de estudos referenciais sobre o EJA, a Humana Docência e o pensamento Freireano. Os procedimentos que serão realizados far-se-ão através de leituras de livros\textos, sessões de documentários, atividades de

grupo\individuais, pesquisa, observações, inserções junto ao espaço escolar, debates com a participação de convidados que vivenciam a docência e discência junto ao EJA.

Avaliação: Será constante, acumulativa, interativa e construtiva, considerando a auto avaliação dos educandos como ferramenta fundamental para o processo da própria construção da aprendizagem significativa tanto na concepção individual como coletiva. Será levado em consideração todo o processo de aprendizagem desde a participação em sala de aula, como também a desenvoltura dos educandos junto as atividades de ensino, pesquisa, extensão e sua aplicabilidade dos referenciais teóricos junto aos diferentes contextos das escolas com EJA.

ANEXO 4 – MODELO DE ENTREVISTA NARRATIVA

Entrevista Álvaro

Elisângela: Queria te agradecer, pela tua participação. Gostaria que tu partilhasses com a gente a tua trajetória acadêmica profissional.

Álvaro: Fico muito contente com teu trabalho por se tratar do ensino, eu valorizo. Eu valorizo, eu até falei na nossa reunião do NDE, eu sou só um produto do ensino público, o meu pai é analfabeto e a minha mãe tem a 4ª série. E eles quiseram ter só um filho para que eu tivesse possibilidade de estudar, porque para os meus pais, talvez uma geração passada, estudar não é uma coisa que não era para todo mundo. Tu tinhas que investir mesmo na escola pública, tinha que ter algumas condições. E eles sempre priorizaram muito que eu estudasse. E eu sempre fui meio nerd, no 1º grau, no 2º grau eu dei uma rateada no CTI, foi uma experiência muito ruim, o CTI. Mas, sempre gostei de estudar, sempre gostei de ler. Quando eu era criança, um bicho mordeu minha perna e eu fiquei muito tempo em casa e isso me deixou uma pessoa muito caseira, sempre fui uma criança caseira, sempre brinquei em casa. E estudei na escola perto onde meus pais moram. Nasci numa vila de pescadores, meu pai é pescador, onde a pesca estava no entorno, eu acho que isso tem a ver com a Educação Ambiental, mas não estava na sala de aula. Aquele tipo de atividade de levar o pai, de falar da profissão, nunca teve. Porque pescador, até pelas professoras na época, era visto como vagabundo, cachaceiro, uma pessoa que não procurou nada melhor na vida, e aquilo causava um receio grande. E eu acho que isso tem sido mudado bastante nos últimos anos. E, quando eu fui pro CTI, quando eu estava no 8º ano, uma das minhas professoras disse, “Álvaro, tu estudas, faz a prova do CTI”, e fui e passei. Mas foi uma experiência horrível, Elisângela. Horrível. Tu foste professora lá, eu peguei um período ruim do CTI, que separou o Médio do Técnico. A Cláudia chegou a me dar aula, só que a Cláudia deu aula e logo saiu e entrou outro professor, o Almir, que era maravilhoso. Tu chegaste a conhecer? Escolhi fazer Geografia por causa dele. Só que no CTI, naquele período que separou o Médio do Técnico, então, foi um período complicado, meus colegas eram todos que vinham do Joana D’Arc, do São Francisco, e eu sentia que eu não sabia nada, que o meu mundo era pequeno, meu mundo era muito pequeno, era o mundo do bairro, e eles era o mundo da cidade. Eu não tinha ido em restaurante, eu passei a andar de ônibus. Me acostumar àquela lógica. Foi um período difícil. Eu nunca contei na escola a profissão do meu pai, porque eu tinha vergonha, era adolescente. Meus colegas eram filhos de juízes, de professor universitário, eu tinha muita vergonha, é bom amadurecer. Quando eu estava terminando o CTI, eu disse

assim, “se eu me manter assim, eu vou ter uma vida muito infeliz, eu não quero ser uma pessoa infeliz. Vou mudar minha história, escolher outro caminho”. Quando entrei na Geografia eu já escolhi, tanto que quando eu entrei, a pesca já era meu tema de pesquisa. Porque em vez de esconder os pais, eu quis trazer eles para dentro, meu bairro, conhecer outros pescadores, valorizar a trajetória do pescador. Então, quando entrei na FURG, foi muito legal. Vou te dizer, assim, Elisângela, eu vejo os alunos reclamar, e o curso de Geografia não tem do que reclamar. A gente não perde noite de sono na Geografia, a gente acompanhando as disciplinas, lendo, acompanhado as leituras, transcorre o curso. Não tem nenhum professor que quer te trancar, os professores querem que tu amadureças dentro do curso. Na FURG foi muito legal, trabalhei bastante tempo com Dário no PPGeo, e comecei a olhar a pesca no ponto de vista cultural, num primeiro momento, daí a Daniela Kalikoski, não sei se tu chegaste a conhecer ela. A Daniela era uma especialista na pesca, daí o Dário me passou para ela. E a gente trabalhou muito. Então, a pesca me acompanhou todo o tempo na Graduação. Quando eu decidi fazer o Mestrado, eu tentei fazer aqui na FURG e passei lá na UFRGS. E eu passei nos dois, e isso eu quero tencionar aqui contigo. A Daniela era muito mais Ecologia do que Geografia, e eu queria mergulhar na Geografia. Queria muito mergulhar, muito na Geografia, mesmo. E eu fiquei encantado com os textos da Dirce, na época. Então, eu não entrei em contato com ninguém, só fui. Me inscrevi, fiz a entrevista, passei. A gente começou uma trajetória na Geografia, porque foi assim, no material que tu mandaste, que tem alguma coisa ecológica, processos ecológicos. E lembro que eu cheguei, uma das primeiras reuniões com a Dirce, que ela orienta mais no carro, no café, e eu disse, “ah, professora, que eu vim trabalhar na perspectiva dos conhecimentos ecológicos tradicionais”, que era como a Daniela trabalhava os saberes populares, e a Dirce, na primeira entrevista, na primeira reunião, pega e me diz assim, “e por que que eles são ecológicos e não geográficos?” Porque a gente não consegue contribuir em tudo, então começamos a buscar uma contribuição dentro da Geografia. E isso passa por visitar conceitos, teorias, que estavam até consolidados, e tencionar um pouco, e metodologias também. E no Mestrado, a gente trabalhou com os pescadores para o fórum do Delta, eu ia todos os dias para o campo, eu realmente tinha uma relação muito próxima. E eu fui contratado por uma ONG, financiada pelo governo federal, para coordenar um projeto, então eu tive aquela chance que poucos têm, que é ter equipe para trabalhar na pesquisa. A gente fez um projeto, que eu tenho até hoje, eles estão dentro de um projeto de extensão daqui da FURG. E foi super legal o Mestrado, terminei o Mestrado no meio do ano e fui para o Doutorado. Na época do Doutorado, além do meu projeto individual, tínhamos também projetos coletivos no grupo, que tinha um trabalho com a Floresta Nacional de Tefé, meu primeiro contato com a Amazônia, eu

acho até que te mandei. Primeiro, foi uma cartografia social e depois uma produção de materiais didáticos, a gente produziu dois livros e um atlas, o atlas saiu agora até, mas foi outro tipo de trabalho, discutir o ambiental, dentro da perspectiva do ambiente. Terminei meu Doutorado, no Doutorado eu pesquisei a pesca no Brasil, eu mudei um pouco a escala, mas olhando a partir da Geografia, o que a Geografia está fazendo sobre pesca, acabei indo a campo com grupos de pesquisa que trabalham com pesca, e a gente até acabou criando uma rede de pesquisadores, nesse processo, que é a Rede de Geografia da Pesca. Quando eu estava no fim do Doutorado foi o melhor momento da minha vida, morava sozinho em Porto alegre, tinha tempo de estudar, aquele dia tu estavas falando que é disciplinada, eu também, eu sou operário, começo às 8h e termino meio-dia, começo à 1h30min e termino às 5h30min, sempre assim. E era assim no Doutorado. Os capítulos vieram, não teve um final para fazer todas as coisas, foi aos poucos. Quando eu terminei o Doutorado, tenho muitas inquietações na tese, inclusive de método. Eu trabalho com pensamento complexo, que é minoritário na Geografia, com Edgar Morin. Sempre tive medo de desqualificarem o meu trabalho. Mas, no final, não. Sempre me deixou num lugar seguro. Fui indicado para esses prêmios, ganhei o prêmio da CAPES de tese. Quem é pobre tem as entressafas, entre Mestrado e Doutorado, fiquei desempregado, e no fim do Doutorado também fiquei desempregado. Foi bem no período do golpe, não ia ter concurso. Fui aproveitar a última maré de bolsas pós-doc. E passei na Federal do Pará. A minha proposta era dar um *zoom* na região Amazônica, porque quando tu discutes numa escala Brasil, tu discutes superficialmente todas as regiões, especialmente região Amazônica, eu achava que precisava muito mais. Fiquei dois anos lá. Não chegou a dois anos, porque eu entrei no concurso. E lá foi bem legal, comecei a trabalhar diretamente com Pós-Graduação e Graduação, essas disciplinas, Cartografia, lá era Ensino de Cartografia, Cartografia aplicada ao Ensino Médio, lá tem do Fundamental e do Médio, isso eu achava muito legal das licenciaturas. Foi uma das que eu trabalhei, e trabalhava na pós com essa e com Ordenamento Territorial, algumas disciplinas ambientais também. No meio do pós-doc, abriu um concurso lá dentro da Federal, em Altamira, dentro da Federal do Pará e eu passei. Na área de Ensino, Geografia Humana e Ensino. Entrei eu e Leonardo do Santos, ele acabou de publicar um livro com a Roselane, contribuímos com um capítulo, eu e a Dirce. Aí lá em Altamira, eu fiquei um ano, período que entrou a pandemia, mas é outra lógica, Elisângela. Uma universidade, tem uma estrutura imensa, legal, o prédio da Geografia é como se fosse o prédio do ICHI inteiro, tem uma estrutura muito legal, porque lá tem muita compensação ambiental da Eletronorte, e todos os meus alunos eram ribeirinhos, quilombolas ou indígenas. Dificilmente alguém não era de uma dessas áreas. E eu ganhei as bolsas, como as que eu ganhei agora, e vou pegar só povos tradicionais. Peguei dois indígenas

que eu precisava de intérprete para falar com eles. Não consegui trabalhar, não deu tempo, porque pegou a pandemia, não deu para trabalhar com a pesca indígena um pouco. Daí, quando eu estava lá no Pará, abriu um concurso para cá, na FURG, e eu ponderei as questões, a minha carreira na Geografia, porque o Norte seria melhor para mim, porque lá tem muito financiamento de qualquer coisa, todo mundo quer fazer projeto com a Amazônia, então tem que fazer parceria com os professores de lá. Era um futuro promissor. Mas, os meus pais estão chegando na casa dos 60 anos, e decidi voltar. Quando a Leda não quis, eu fiquei em segundo. Mas não me arrependo, tem sido muito legal, a FURG é muito receptiva, oportunidade em tudo. Mas, foi uma escolha pensando na família, em primeiro lugar. Só para terminar, em relação ao ensino mesmo, além da Graduação e da Pós, eu sempre tive vinculado com as escolas, a partir da extensão. Na UFRGS a gente tinha projeto, primeiro eu trabalhei com a Restinga. A gente tem, inclusive, um livro conto, que a gente construiu com a comunidade escolar, a partir de uma cartografia social, depois eu posso te mostrar. Tem muita coisa daquilo que tu estavas dizendo, de valorizar uma comunidade que não é valorizada, sempre associada ao tráfico de drogas. E depois, a gente teve, com o PEPE, porque a gente acabou trabalhando com as crianças das escolas, as atividades com os professores, e foi uma experiência muito legal, porque a grande demanda lá na Amazônia era que o material escolar não dialogava com a realidade deles. A vida deles não tinha nada a ver com o satélite, com a uva, eles diziam, “ah, olha aqui, Açaí tá escrito com “u””, porque para eles é açaí. Então, a gente fez um livro de Geografia a partir do conhecimento deles, lá a gente não fala de um meandro abandonado, a gente fala de uma volta morta, que eles chamam aquele corpo hídrico. Foi uma experiência muito legal de aprendizado para nós. A própria Dirce sempre disse, que embora com 70 anos, que aprendeu muito com esse processo, imagina a gente que é novo. Algumas inquietações que me levaram nesse caminho.

Elisângela: Para tu socializares com a gente, da tua trajetória, que tu falas muito em teu reconhecimento com o lugar, essa tua vivência, esse teu vínculo forte. Com a narrativa que tu trazes, do lugar de pertencimento, com a pesca, com toda tua experiência, e essa tua sensibilidade quando tu vais para o Pará, aquele olhar atento e escutar a comunidade. A tua percepção de Educação Ambiental, levando em conta a tua trajetória. O que que tu vêes como importante para a formação de professores, levando em conta a tua bagagem?

Álvaro: Desse conceito de lugar, lugar de pertencimento, tão importante para nós da Geografia, de lugar, de paisagem. Mas um dia eu estava num evento em Santa Maria, no NEER, aquele grupo cultural, sabes? Estava tendo um daqueles debates teóricos, se existe ou não existe o não-lugar, porque se existe um lugar, existe um não-lugar, e entrou aquele debate com todas as

teorias. Eu acho que o não-lugar existe. E a sala de aula é um dos não-lugares que existe. Eu era apaixonado pelos meus professores e professoras, eles, para mim, eram o exemplo de intelectualidade que eu tinha, a minha referência. Mas a minha sala de aula não era um lugar, não tinha relação com as minhas vivências, os exemplos que a professora de português escrevia no quadro, não tinha nada a ver com o que a gente fazia. Eu acho que, entrando na Educação Ambiental, ela é necessária, eu já estudei um pouco sobre Educação Ambiental, o conceito central é mais o lugar que o ambiente. Esse vínculo das pessoas com o lugar, com o que elas se relacionam, com a sustentabilidade que é necessária em todo o tipo de relação, eu acho que isso é muito importante. A escola que expressa um não-lugar gera essas crises nos alunos, de tu negar quem tu és, de tu sofreres, de tu chegares na tua casa e veres as atividades que os teus pais fazem. Porque tu crias ideais, a escola que não tem um vínculo com o lugar, ela é uma escola que cria tipos, que cria ideais que estão muito longe da vida deles. Então, a Educação Ambiental, eu conheci através da FURG, na escola, eu participei de todos aqueles projetos, museu Oceanográfico, porque daí selecionavam os alunos que não eram “pestes”, daí eu sempre ia. Participei do museu Oceanográfico, do NEMA, que tinha apoio da FURG também, participei de um monte de projeto. Daí, essa coisa de Educação Ambiental eu lembro de escutar criança, ali nos anos 90. Agora, o estudo da Educação Ambiental, e meu entendimento, eles acabaram sendo contaminados pela visão acadêmica, eu estudei, eles acabaram, as revistas da FURG, sempre tem alguma coisa, eu procuro coisa de pesca e acho. E, eu acho que é muito importante a Educação Ambiental, mas a partir daquela virada dos anos 90, a Educação Ambiental Crítica. Porque eu sou um leitor e apaixonado também por Paulo Freire, eu acho muito importante a relação que a Educação Ambiental faz, até aquele evento Paulo Freire tem muitos, muitas pessoas que são da Educação Ambiental, que participam. Porque Paulo Freire ensinava uma Educação Ambiental, se tu for olhar, ele não ensinava uma palavra que não tivesse uma relação com a vida das pessoas, aquele método de alfabetização dele, é alfabetização, vou ensinar o p com pão, que o ribeirinho utiliza, vou ensinar o vocabulário local, vou trabalhar a partir do conhecimento que os estudantes trazem. Eu vejo a Educação Ambiental como fundamental, uma necessidade a ser marcada, ela dentro dos currículos, até por aquilo que a Dirce dizia lá na semana acadêmica, porque a Dirce é uma defensora da Geografia, porque a Dirce não aceita, digamos assim, a Educação Ambiental como uma outra coisa, ela acha que tem que perpassar as outras ciências, porque daí, é uma questão da Educação Ambiental, que talvez esteja mais evoluída, mais aplicada que na própria Geografia que é a questão da educação. Eu olhando os princípios da Ambientalização, a necessidade disso aqui aponta a falta de educação. Se tu pensares que a ética, que o respeito é necessário, isso que é uma questão de educação. Então,

eu acho a Educação Ambiental é necessária para frisar determinados valores, recuperar determinadas relações, mas deve estar presente na escola, de forma transversal, assim como no Ensino Superior, em todas formas de ensino, mas também na vivência das pessoas em casa, a gente tem que ter uma Educação Ambiental em casa para não jogar o lixo na rua. Meus pais sempre foram muito caprichosos, eu lembro, como se fosse hoje, a primeira pessoa que me falou que não se deve jogar lixo na rua foi uma professora minha, num passeio daqueles que se ia no cinema, naqueles ali no Cine Sete, e eu estava comendo um salgadinho e eu joguei no chão, nem pensei, eu tinha uns sete ou oito anos, e ela pegou e disse, “agora tu vais buscar”. “Mas, por quê, professora?” Porque eu sempre perguntava o porquê das coisas. “Porque o ambiente é de todos nós, né, Álvaro, tu não vais jogar no chão de casa, isso é educação”. Me faltou educação, precisei de uma mediadora que, no caso, foi uma professora, não foi nem os meus pais. Então, eu acho que é importante, que é de fundamental importância a Educação Ambiental. Agora, o nó que tu tens é trazer para Geografia, até porque tem consensos e dissensos dentro das abordagens. Aí tu tens um problema, mas é teu.

Elisângela: Eu te mandei a tabelinha, com os esquemas, com a proposta de Ambientalização Curricular do Júnior Mota. Eu coloquei com a Geografia, mas não sei quais disciplinas especificamente tu estás trabalhando, se é HPG e População, se tem essa possibilidade, se tu compreendes, se tem como transversalizar a Educação Ambiental nas disciplinas que tu trabalhas, ou se dentro dos princípios que o Mota colocas. Tu já até conversas, no caso.

Álvaro: De uma forma geral, no curso, talvez, com a geógrafa fazendo Doutorado em Educação Ambiental, tu vais entrar num vespeiro mesmo. Um pouco do que te trago é aquilo que a gente conversava na banca da Evelin, enquanto ambiente não é um consenso na Geografia, existem diversas abordagens, uma delas é pela via da Educação Ambiental, mas o ambiental que não é o ambiente, ele está presente em alguns conceitos da Geografia. Não é só nas disciplinas que diz “ambiente” é que vai ter ambiental. O ambiental, ele está nas disciplinas que discutem o lugar, o território, pelo menos é o que a Evelin defendeu, na análise que ela fez, que nisso fazia bastante sentido. Eu vejo o ambiental, eu acho que muitas vezes, ter uma disciplina que está mais integrada a esses princípios, uma Geopolítica, dependendo do professor, que uma Geomorfologia, que tem ambiente escrito na ementa. Porque tem uma questão é mais que ambiental, depende muito desse conjunto relação, se essa Geopolítica está relacionada à globalização, relacionando com um modo de vida de uma Comunidade Quilombola, eu vejo vários desses princípios sendo aplicados. Mas, se a Geomorfologia está trabalhando natureza separada do humano, ela não está seguindo esses princípios. É a natureza em si, não é uma

abordagem ambiental, é uma abordagem da natureza. Porque o ambiental, pelo menos para nós da Geografia, talvez o coração da coisa, é que tem muito corpo, ele pode ser muitas coisas. Mas o coração é essa relação sociedade-natureza, se não tem essa relação, acaba tendo os obstáculos maiores. Uma hidrografia, se tu trabalhares hidrografia só com as formas dos rios, não tem o ambiental, é da natureza, das suas formas diversas, mas se tu trabalhares como aquelas diversas situações trazendo os usos, aí vai ter. Agora, puxando para minhas. HPG, eu considero uma disciplina, o papel dela, principal, é formar a identidade de geógrafos, uma identidade profissional e pessoal, a gente é geógrafo todo o dia. E conhecendo os nossos erros e acertos ao longo da História, a gente precisa entender quem nós somos, e não numa forma idílica, como os geógrafos fossem lindos e maravilhosos e nunca tivesse cometido erros. No HPG eu vejo vários desses princípios aplicados. Sabes por quê? Sem discutir, sem usar a palavra ambiente. Em HPG a gente trabalha todo o tempo, os caminhos em que a Geografia assume nessa relação sociedade-natureza. Por exemplo, se a gente pega, a Geografia clássica, lá do Ratzel, que é imperialista, a gente está falando de uma disputa de recursos da natureza por potências europeias, ali no caso, Alemanha e França, mas são disputas que acontecem de uma forma mais acentuada num lugar, lá na Alsácia-Lorena, ali onde as pessoas sentiam essas setas, dessa geopolítica. A gente discute que sempre repercute no lugar essas decisões geográficas. Os franceses, essa geografia francesa, quando ela vai, é uma Geografia da colonização, essa forma de Geografia colonizadora que propõe uma civilização padrão acabou com o nosso país. O padrão foi ocidental, europeu, branco e tal, quando isso chega, na Geografia brasileira, ainda antes Geografia universal com a Geografia escolar, com o Instituto Geográfico, a gente vai defender um padrão de sociedade, a divisão das raças, o mameluco, o caboclo, a Geografia que criou. Eu sempre falo em aula que, falar da Geografia antirracista em 2021 não é mimimi, é responder por algo que a Geografia fez no século passado, é obrigatório falar isso dentro da Geografia, porque nós da Geografia e a História contribuimos para construção desses sujeitos invisíveis. De criar uma escala de cor e o que isso significa que quanto mais misturado, menos importante, quanto mais misturado com o negro, menos importante. Do negro ao mameluco, nem me lembro mais como é, aprendi na escola aquilo, acho um crime ensinar aquilo na escola. A Geografia no Brasil, isso chega em HPG. A gente trabalha um texto da Livia de Oliveira sobre isso, sempre gera uma discussão muito boa. A gente não vê aluno dizendo que é mimimi. Cientificamente, está na História. Tem ano, tem lugar, tem sujeitos, tem geógrafos que propuseram essas coisas. Seguindo essa lógica, dentro da Geografia Quantitativa, como que o ambiente era visto, essa Geografia da prospecção do recurso ambiental, só que a gente está falando em prospecção, não tem como não falar no contexto em que estava, que no Pará que a

mineração mata pessoas, destrói comunidades inteiras. Então, essa Geografia que prospecta recursos, que faz aquele SIG, mapa maravilhoso que tem, onde tem ouro no Brasil, não considera quem está em cima do ouro, que está no substrato, quem está em cima, são comunidades indígenas, são comunidades ribeirinhas, pobres, favelados, camponeses. A gente sempre traz isso, essas formas que a Geografia se relacionou com a natureza, como ela constrói conhecimento, o mesmo na Geografia Crítica, como que ela é importante para a gente se entender no mundo. A gente lê Milton Santos, Paulo Freire, porque eles não estavam cada um no seu quadrado, eles estavam discutindo um projeto de Brasil. Então, a gente passa pela Geografia Crítica, essas relações e até a contemporaneidade. Hoje, em HPG, tenho duas aulas que eu trabalho com a Geografia Decolonial, que é a Geografia do século XXI, que é essa que tenta religar, reconexões, está ali. Eu acho que é uma Geografia que trabalha com as reconexões, porque em alguns momentos, o pensamento geográfico foi desconexo, a relação com ambiente, e hoje se reconecta com algumas coisas. Eu vejo que os alunos, ao se depararem com isso, pensam um pouco sobre o entorno, sobre a vida deles. Tem um trabalho, eu faço cinco atividades na HPG, e a última, um texto dissertativo, eu choro lendo os textos, que eu sou muito sensível, e tu entenderes que o teu aluno que até reclamava que ia ter política na aula, que até discordava, e começa, “que? Vai ter Marx? É só política?”. E no final da disciplina, ele conta, como uma pracinha da vila dele foi importante para eles se unirem e se reencontrarem como comunidade, é uma pessoa que redescobriu seu lugar no mundo, acho que esse é o nosso papel como professor de Geografia, não é descrever a crosta terrestre. Eu acho que o nosso papel de professores de Geografia é permitir que os alunos descubram seu lugar no mundo, cada um descubra quem é no mundo. É o que eu sentia vontade, aí tu vê tipo, tudo está ligado àquele início. Eu precisava descobrir meu lugar no mundo quando criança, quando adolescente, não tive essa possibilidade pelo ensino. Em população, é uma disciplina que foi um desafio muito legal, porque eu tinha muitas indagações, porque população é sexo, por sexo, então eu queria construir uma proposta de trabalho que a gente discutisse a população por sexo sem deixar de discutir gênero. Discutisse a população por idade, mas discutindo quais são as juventudes que existem, quais são as pessoas que têm 14 anos, mas que têm que trabalhar, que não são jovens, que têm 14 anos, mas aqui em Rio Grande, estão trabalhando numa fábrica de camarão. Essas pessoas existem. Então, não posso dizer que a pré-adolescência é até 12, a adolescência até 18, porque as juventudes são diversas, assim como as velhices. Na minha família, a velhice chega ali com 55 anos, porque as pessoas morrem com 65 anos, porque sempre foi trabalho braçal, sempre foi com frio e tendo que cozinhar um camarão, cozinhar um siri no quente. Os corpos podem ter a mesma idade, mas não são iguais. Sempre quis trazer a interseccionalidade, então

a gente trabalhou sexo e trabalhava gênero, trabalhou estrutura etária e estava trabalhando as juventudes, as formas de velhices, trabalho com o mundo do trabalho e a precarização desse trabalho, relacionado com a reforma da previdência, reforma trabalhista. E eu fiz um trabalho com eles, com dados quantitativos, eles iam para os bancos de dados, para construir uma pirâmide etária, mas que isso fosse a base de uma discussão crítica, no ensino remoto, uma aula era teórica, outra era prática, que tinha todas essas técnicas para População. Foi muito legal, mas me deu muito trabalho, porque eu fiz tudo isso com estudo dirigido, essa parte. E teve estudo dirigido de aluno que eram 17 páginas. E se tu provocaste um aluno a escrever 17 páginas, tu tens que ler. Me deu muito trabalho. Mas eu aprendi População nesse semestre, porque aprendi com eles. A gente valorizou muito em População, a escala do local, outro elemento importante aqui. Na proposta, a gente não tinha, eu tenho receio dessas análises muito generalistas. Então, no final, a gente trabalhou com Rio Grande, tudo com setor censitário, com o tema “onde estão os analfabetos em Rio Grande”. Eles não estão em todos os lugares da cidade. Onde estão os negros em Rio Grande? Onde estão as pessoas que ganham menos de um salário mínimo em Rio Grande? Elas estão em determinadas espacialidades. Quando eu fiz os mapas, eu não tinha noção daqueles dados, mas os alunos demoraram a entender que eles faziam parte daqueles bairros. Nós temos um monte de aluno da Castelo, que é um lugar de vulnerabilidade, segundo esse mapa. Eles começaram a aparecer, os alunos dizendo, “bah, professor, parece que o senhor contou a história da minha família”. Quando a gente trabalhou a raça, quais eram as profissões ligados à raça, empregadas domésticas, tudo baseado no IBGE, esses dados. Os alunos diziam que sim, que era assim, “na minha casa fui o primeiro estudante universitário da família”, e aquilo dá uma coisa, tranca aqui. Proporcionou a mesma coisa, que eles se reencontrassem. Bom, de População eu falo melhor depois, que agora eu consegui um projeto de ensino, que eu estou chamando de Atelier de Geografia da População. A ideia é fazer um livro de Geografia da População do Município, de tão bom que eram os textos deles. Então, foi uma descoberta. Do ponto de vista dos princípios do Mota, eu fiquei com vontade de ler a tese. Está no Argo da FURG? Vou até baixar. Qual que é a formação dele? Vale a pena entrar em contato com ele. Acho que é interessante a gente ter uma grade analítica que nos permita entender as coisas, que refina a nossa análise. Só que assim, se tu ver aqui a quantidade de risco que eu fiz, é que venho dialogando com o texto, e lendo o trabalho dele eu fiquei com algumas curiosidades, uma delas era essa, qual a área de formação. Porque daí, eu sei que tu vais ser Doutora em Educação Ambiental, porque a gente participa em bancas em outras áreas, mas como geógrafa, eu acho que tu vais precisar trazer algumas discussões. Por isso tinha te sugerido aquela banca da Evelin, para pensar justamente isso, eu acho que essa relação que a

Educação Ambiental faz com o meio que o educando vive, mora, é primordial, que a escola, principalmente aquelas disciplinas que não vão discutir o ambiental, que não vão discutir o meio, mas para nós eu acho que a Geografia tem que dialogar com o que a Geografia constrói, acho que elas juntas conseguem engrossar o caldo. Coisas que eu gostaria de viver na tese da Elisângela, esse meio ambiente, porque para nós da Geografia, e talvez a tese da Evelin te ajuda no teu referencial, meio e ambiente são dois conceitos, com tempos diferentes: o meio está muito relacionado à Geografia Clássica, e chega até a Geografia Quantitativa, e o ambiente veio após os anos 70, ele encontra a Geografia Crítica, ele tem uma pegada diferente. E uma outra questão, que para nós, algumas coisas que tem aqui no Mota, acho que seja paisagem, território, acho que essa releitura tua vai ser substância geográfica para o trabalho que ele faz e, de alguma forma, tu vais encontrar como dialogar diretamente com algumas disciplinas do currículo daqui. Porque se a gente procurar ambiente no currículo, não vai encontrar, mas em algumas disciplinas, algumas coisas que ele fala, Globalização e Pertencimento ao Lugar, tem o conceito de lugar muito presente, vai ter a ver com muitas disciplinas, e falou em globalização, falou em processo de desterritorialização, na presença de um território global. Eu acho que esse caminhar vai ser muito interessante para o teu trabalho. No conjunto, tem algumas coisas que eu me aproximo mais, no quadro dele, e outras menos. O primeiro, Sensibilização Estético-Ambiental, é uma das que eu menos vejo numa atuação diretamente minha, embora tenha algumas coisas em relação ao cotidiano e tal, mas talvez, do meio ambiente que é uma abordagem que eu não me vinculo, não diretamente, acaba me causando mais dificuldade, e algumas coisas que, para nós na Geografia, parece que abre um leque enorme, vida planetária de qualidade. O que é vida? O que é planetário? Porque se a gente está discutindo a partir do lugar, não existe uma vida planetária de qualidade. Eu sempre falo aquele conceito geográfico antigo, pobreza rural, da Geografia Econômica. Quando tu vais numa comunidade ribeirinha, que moram mais longe, eles têm uma alimentação 100% ecológica, eles não consomem agrotóxico, não existe câncer, não existe fome, existe muita cultura, tem acesso, não tem alguns serviços, mas tem muitas coisas que são caras na Europa. Numa comunidade dessas tem vida de qualidade, mas não é a mesma vida de qualidade que na Europa, para tu teres uma alimentação ecológica, tu tens que ganhar 1.500 euros por mês. Eles não têm moeda, mas têm vida de qualidade. Então, para nós da Geografia, esse é o mais difícil de ver, embora eu adore a ideia, o re-conexão, que a própria Dirce faz, da Geografia de religar. Ou ele vem da Biologia ou ele é pedagogo, porque é a constituição do meio ambiente na Pedagogia, que está muito ligado ao momento anterior, na Educação Ambiental, a constituição do meio ambiente na Pedagogia. No segundo, eu me vi no estudo da pesca, a Complexidade Ecológica está muito relacionada a esse tipo de análise

que busca compreender o todo, todos os atores, como eles interagem. Eu acho que esse item da Complexidade Ecológica, ele vai ter muito a ver com as disciplinas onde o sistema é muito importante. Análises sistêmicas. Por exemplo, aquelas disciplinas, que estão mais próximas de uma abordagem da Geografia Crítica, elas estão mais afastadas dessa Complexidade Ecológica como está colocado aqui. Mas essa Complexidade Ecológica pode nos possibilitar olhar o currículo e ressignificar o SIG, a Cartografia Temática, porque traz elementos muito importantes, mas tem uma questão de método. Que eu acho que é fundamental. Eu fiquei curiosíssimo para ler o trabalho dele, em alguns momentos ele ressalta uma dialética, e em alguns momentos ele ressalta um sistemismo. Eu fiquei na dúvida se o sistema dele é o do Morin.

Elisângela: Ele foi trabalhar com Dione daqui da FURG, é uma referência em Ambientalização Curricular, ela trabalha com a abordagem sistêmica. E ele utiliza a Globalização e Pertencimento, vai utilizar a Cláudia e Milton Santos. A orientadora utiliza a abordagem sistêmica, mas ele busca outras conexões. E o orientador dele trabalha nessa perspectiva dialética.

Álvaro: Fiquei na dúvida por causa disso. Porque se for dentro da complexidade do Morin, dos sistemas complexos, cabe esse diálogo, porque o princípio da dialética permite isso, é nesse aqui que aparece aqueles conceitos processos ecológicos, concepção sistêmica de meio ambiente, me parece clássico. Esse princípio aqui, ele vai nos ajudar a pensar principalmente as nossas disciplinas relacionadas às Geotecnologias, ao Geoprocessamento, porque ela vai trazer a discussão dos sistemas, mas com indagações, da cultura, da ciência, da tecnologia. Mas eu acho que tu, nesse sentido, vais trazer para nós um debate interessante, mas que tu precisas geografizar mesmo nesse debate. De Globalização e de Pertencimento ao Lugar é o que eu faço, acho que é um dos que eu mais me identifico, porque eu sempre, eu sou do partido do Boaventura de Sousa Santos, então eu gosto dessa relação do local e do global, sempre, dessa dialética. Porque, na verdade, não é abandonar a análise do global, o que a gente precisa. Mas a gente precisa desglobalizar as nossas ações diárias, e essa desglobalização, como é importante nas escolas, porque os alunos estão globalizados, e eles perdem o vínculo com o lugar em que estão. Eles só pensam no fora, eles só querem saber do K-pop da Coreia, eles querem saber de uma artista dos Estados Unidos. E eles ficam cegos para ver uma vizinha que faz o melhor bolinho de chuva do mundo, porque eles estão globalizados. Então, esse processo de desglobalização que o Boaventura traz, eu acho maravilhoso e é muito relacionado com o lugar. Isso tem tudo a ver, e eu trago nas duas disciplinas, porque a gente está sempre discutindo

populações nas diversas escalas também. Da Sustentabilidade, eu acho que é outro que vai aparecer em alguns momentos do curso, mas, daí, a sustentabilidade na Geografia, mas é que eu não sei como que o professor está trabalhando hoje, Geografia e Meio Ambiente, que talvez fosse a que mais tivesse trazendo essa dinâmica, a questão da sustentabilidade. Mas eu não sei o quanto que o professor está agregando nas discussões mais recentes, que a sustentabilidade na Geografia tem sido bastante criticada, essa sustentabilidade como uma solução de problemas, como se fosse alcançável e sustentável. Mas, óbvio, que aqui ele traz muito mais do que isso, ele está falando em democracia, em tomadas de decisões, e isso tem muito mais a ver com a gente que trabalha com povos tradicionais. E ele coloca tudo na proposta dele, dentro do princípio da precaução, ele traz uma abordagem de sustentabilidade lá da União Europeia e mistura com as nossas daqui. É importante a gente pensar em sustentabilidade e todos esses padrões. Eu gosto muito dessa parte, quando ele faz menção à democracia e à justiça ambiental, do autor Henri Acselrad, talvez seja mais o que tem a ver comigo, até mais que globalização e lugar, eu tenho acompanhado bastante essas discussões. Tem aquele grupo de Justiça Ambiental lá do Axel Honneth, da UFRJ. E eu sempre acompanho, porque os movimentos sociais dialogam diretamente com a justiça ambiental, inclusive com conceitos, de racismo ambiental, de soberania alimentar, tudo isso são conceitos que estão relacionados com justiça ambiental. Então, isso aparece ao longo das disciplinas, só que, ao mesmo tempo, as disciplinas são bem genéricas, não tenho disciplinas que são ambientais propriamente, uma Geografia e Meio Ambiente, uma mais focada. Eu não lembro, em nenhuma das disciplinas, eu vi essa abordagem da Mudança do Clima, eu não vejo o problema na abordagem, sei que tem críticos, gente que concorda e discorda, mas nunca entrou como um tema-chave dentro das aulas, e eu não tenho conhecimento sobre. Essa aparece menos. O Pensamento Crítico-Reflexivo aparece nas duas disciplinas, tanto em HPG, a Geografia Crítica, desde os anos 70, é só Geografia Crítica, hoje ela se refaz com outras perspectivas de análise para além do marxismo, mas desde os anos 70 a gente não saiu mais da Geografia Crítica e eu acho isso muito bom para nós da Geografia. Inclusive, na abordagem fenomenológica, eu vejo também crítica, porque, na verdade, parece que é tudo muito, é bobinho, é idílico, mas não é, é bem crítico, e esse texto, até era da Livia, o grande nome da fenomenologia dentro da Geografia. O Pensamento Crítico também aparece, como tantos outros, a gente, muitas vezes, não vai aparecer, discutindo de forma crítica, a palavra ambiente, a gente vai estar falando em disputa por recursos, degradação da natureza, que recai na vida das pessoas, a gente vai estar falando com outros conceitos que são próprios nossos da Geografia. Ética Ecocidadã, eu estava pensando assim, quando a gente pensa o ensino da Educação Básica, isso está muito presente, inclusive nos documentos orientadores, essa

formação para ética, cidadania, mas como a gente discute isso pouco dentro da Graduação, o que que é ético. Fiquei pensando em que, talvez, seja algo que todos podemos contribuir um pouco mais. E nesse sentido, quando a gente está pensando na História do Pensamento Geográfico e nas mancadas que os geógrafos tiveram, acho que isso é construção também de uma ética profissional, a gente reconhecer o erro para tentar propor algo melhor, fazer uma Geografia melhor, fazer uma Geografia que visibilize os sujeitos. E quanto a gente está olhando a população e tentando identificar onde que estão as desigualdades, porque, para mim, a Geografia, é a filosofia do porquê, do onde, a gente tem que entender porque que as desigualdades ocorrem em determinados lugares, eu acho que ajuda na formação para cidadania, para a gente começar a entender o quanto privilegiados ou desprivilegiados nós somos. Então, eu tento colocar isso, mas não aparece, no caso das minhas disciplinas, como elas são disciplinas genéricas, que têm em todo curso de Geografia, elas não aparecem numa aula ou outra aula. Não tem um tema assim, “olha, hoje vamos trabalhar ética e cidadania”, então acaba perpassando a docência por inteiro. Eu acho que falei tudo das minhas disciplinas.

Elisângela: Vou desligar aqui.

ANEXO 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGEA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Elisângela de Felipe Rodrigues, sou aluna (doutorado) do curso de pós-graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande, e estou realizando esta pesquisa intitulada *A Educação Ambiental Crítica e Transformadora na Formação de Professores de Geografia da FURG a partir da Ambientalização Curricular* sob orientação da professora Dra Cláudia da Silva Cousin. Gostaria de convidar você, de forma voluntária, para participar do estudo, respondendo a uma entrevista narrativa que será gravada, para que nenhum detalhe importante seja perdido. As entrevistas somente iniciarão após a aprovação do comitê de ética e ocorrerão de forma on-line, pelo Google Meet (no link: <https://meet.google.com/gwg-jgkp-bzs>), sendo realizada em horário marcado, garantindo a privacidade e em prevenção ao Coronavírus (COVID-19). As informações obtidas durante as entrevistas narrativas serão analisadas pela metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016), pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos entrevistados. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que será desenvolvida com professores do curso de Geografia Licenciatura da FURG e tem como o objetivo geral compreender como é possível, a partir de um processo de Ambientalização Curricular, transversalizar a Educação Ambiental Crítica e Transformadora no curso de Geografia – Licenciatura, bem como sua contribuição para a formação de professores e objetivos específicos: analisar como a Educação Ambiental se mostra no currículo do curso de Geografia Licenciatura da FURG; compreender possibilidades de transversalizar a Educação Ambiental Crítica e Transformadora no curso de Geografia Licenciatura da FURG, a partir do processo de Ambientalização Curricular e entender como a Ambientalização Curricular pode contribuir para a formação de professores de Geografia e reverberar no lugar – escola da educação básica. A pesquisa visa trazer benefícios para a Educação Superior e a Educação Básica. O Estudo da produção de conhecimento da Ambientalização Curricular atrelada a formação de professores de Geografia pretende contribuir para o avanço no debate do currículo das licenciaturas colaborando com o processo de formação docente. A produção de conhecimento construído com a pesquisa estará disponível para professores formadores da Educação Superior e da Educação Básica e os resultados serão publicizados em revistas científicas. Os riscos dessa pesquisa são (mínimos/graves), como o (desconforto emocional), frente a estes riscos o pesquisador se compromete em garantir assistência integral e gratuita. Sua participação é livre de despesas pessoais e compensação financeira, se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. Você tem o direito de se manter informado sobre os resultados parciais e finais, os quais serão publicados em eventos e periódicos científicos, mantendo-se o anonimato de sua identidade. É garantida a liberdade de retirada do consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você, para tanto entre em contato com a pesquisadora Elisângela de Felipe Rodrigues, e-mail: lizafelippe@gmail.com, telefone (53) 981045619, ou com sua orientadora Cláudia da Silva Cousin, e-mail: profaclaudiacousin@gmail.com, telefone (53) 984390073, ou ainda, com o CEP-FURG, por e-mail ou telefone (endereço: segundo andar do prédio das pró-reitorias, carreiros, avenida Itália, Km 8, bairro carreiros, Rio Grande-RS, e-mail: cep@furg.br, telefone: (53)3237.3011). O CEP/FURG é um comitê responsável pela análise e aprovação ética de todas as pesquisas desenvolvidas com seres humanos, assegurando o respeito pela identidade, integridade, dignidade, prática da solidariedade e justiça social. Desse modo, este projeto está em conformidade com o solicitado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-FURG), Resolução nº 013/2019

e Instrução Normativa nº 06/2019. Você receberá uma via deste termo e a outra ficará com a pesquisadora. Você aceita participar? () Eu aceito participar desta pesquisa.

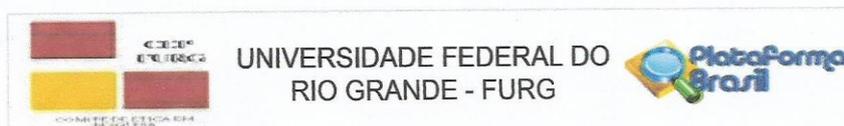
Assinatura do participante de pesquisa/legal responsável

Contato: _____ Data ___/___/___

Assinatura do pesquisador responsável

Contato: _____ Data ___/___/___

ANEXO 6 – APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Educação Ambiental Crítica e Transformadora na Formação de Professores de Geografia da FURG a partir da Ambientalização Curricular

Pesquisador: ELISANGELA DE FELIPPE RODRIGUES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 43322121.2.0000.5324

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

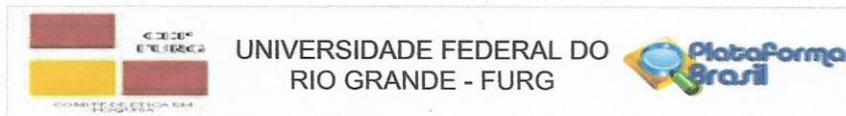
Número do Parecer: 4.627.096

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "avaliação dos Riscos de Benefícios" foram retiradas do arquivo de Informações Básicas da Pesquisa (colar o nome do arquivo e data, ex.: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_ gerado em 24/03/2021).

Resumo: O projeto de pesquisa de Doutorado, intitulado A Educação Ambiental Crítica e Transformadora na Formação de Professores de Geografia da FURG a partir da Ambientalização Curricular, do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, desenvolvido por Elisângela de Felipe Rodrigues, sob a orientação da profa. Dra. Cláudia da Silva Cousin. O projeto de tese tem como problema de pesquisa: "O que se mostra de Educação Ambiental na formação de professores de Geografia da FURG?" Como objetivo geral visa: Compreender como é possível, a partir de um processo de Ambientalização Curricular, transversalizar a Educação Ambiental Crítica e Transformadora no curso de Geografia Licenciatura e sua contribuição para formação de professores. Em relação a metodologia da pesquisa temos como aporte a metodologia qualitativa com base na fenomenologia e hermenêutica de Bicudo (2011). O corpus da pesquisa se

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE **E-mail:** cep@furg.br
Telefone: (53)3237-3013



Continuação do Parecer: 4.627.096

constitui da pesquisa documental de Gil (2017) do Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia Licenciatura FURG, dos Planos de Ensino das disciplinas obrigatórias do curso, bem como das entrevistas narrativas, com base em Jovchelovitch e Bauer (2002). As entrevistas narrativas serão realizadas com 12 dos professores formadores do curso de Geografia Licenciatura da FURG. Para análise do corpus da pesquisa, ou seja, o Projeto Político Pedagógico do Curso, os Planos de Ensino e as entrevistas narrativas, será utilizada a Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2016). O referencial teórico da Educação Ambiental Crítica e Transformadora utilizado na pesquisa tem como base Loureiro (2012). A pesquisa visa contribuir para a formação de professores de Geografia e reverberar no lugar-escola da educação básica e ampliar o horizonte de debate sobre o currículo no curso pautado no diálogo com a Educação Ambiental.

Objetivo da Pesquisa:

o objetivo geral da pesquisa é compreender como é possível, a partir de um processo de Ambientalização Curricular, transversalizar a Educação Ambiental Crítica e Transformadora no curso de Geografia – Licenciatura, bem como sua contribuição para a formação de professores

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

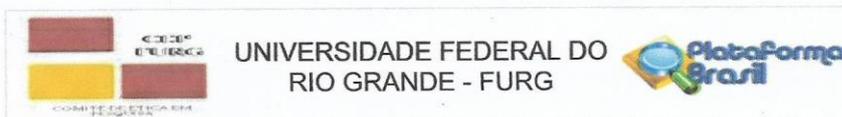
Riscos:

Os riscos dessa pesquisa são (mínimos/graves), como o (desconforto emocional), frente a estes riscos o pesquisador se compromete em garantir assistência integral e gratuita.

Benefícios:

A pesquisa visa trazer benefícios para a Educação Superior e a Educação Básica. O Estudo da produção de conhecimento da Ambientalização Curricular atrelada a formação de professores de Geografia pretende contribuir para o avanço no debate do currículo das licenciaturas colaborando com o processo de formação docente. A produção de conhecimento construído com a pesquisa estará disponível para professores formadores da

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br



Continuação do Parecer: 4.627.096

Educação Superior e da Educação Básica e os resultados serão publicizados em revistas científicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional, unicêntrico. Caráter acadêmico, realizado para a obtenção do título de Doutor

Número de participantes

Data de início:

Data de fim:

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente

CARTA RESPOSTA DO PESQUISADOR

RESPOSTA: No item Análise crítica de riscos e benefícios foi acrescentada a palavra imediata quando a pesquisadora afirma Os riscos dessa pesquisa são (mínimos/graves), como o (desconforto emocional), frente a estes riscos o pesquisador se compromete em garantir assistência imediata , integral e gratuita..
Pendência deixada por você. ANÁLISE: atendida

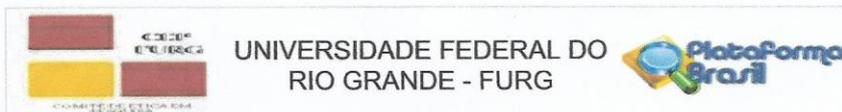
PENDÊNCIA 2. ALTEAR A TABELA DE CRONOGRAMA

RESPOSTA: A tabela do cronograma foi alterada, onde dizia segundo semestre de 2020 (2sem/20) alterou-se para primeiro semestre de 2021 (1sem/21 – junho de 2021), também onde se dizia primeiro semestre de 2021 (1sem/21) acrescentamos junho de 2021. Não realizamos entrevistas estamos no aguardo da aprovação do projeto para realizar a coleta de dados. ANÁLISE: atendida

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/13, item XI.2.d. O modelo encontra-se disponível no site do CEP-FURG (<https://propesp.furg.br/pt/comites/cep-furg>) e o seu prazo final é 10/09/2022.

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br



Continuação do Parecer: 4.627.096.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1700947.pdf	24/03/2021 13:45:12		Aceito
Outros	cartaresposta.pdf	24/03/2021 13:32:24	ELISANGELA DE FELIPPE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto detalhado alterado.pdf	24/03/2021 13:20:54	ELISANGELA DE FELIPPE RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	folharostoelisangela.pdf	10/02/2021 18:10:39	ELISANGELA DE FELIPPE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AnexolisaTCLE.pdf	09/02/2021 18:12:54	ELISANGELA DE FELIPPE RODRIGUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO GRANDE, 03 de Abril de 2021

Assinado por:
Camila Daiane Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carneiros CEP: 96.203-900
UF: RS Município: RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 E-mail: cep@furg.br

ANEXO 7 – QUADRO SÍNTESE DOS PRINCÍPIOS DA PMAC FORNECIDOS NAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

Princípios de Ambientalização Curricular	Princípios e Fundamentos de AC
1-Sensibilização Estético-Ambiental	<p>A-Estimulação da (re)conexão dos seres humanos à natureza, do olhar atento à diversidade dos seres vivos, das diferentes culturas locais, da tradição oral, entre outras, potencializando a percepção sensível do meio ambiente e suas relações.</p> <p>B-Abordagem de uma Educação Ambiental conectada com os sentidos e os valores do ser-humano, baseados em concepções individuais e coletivas, vivenciadas e construídas durante a história de vida de cada um.</p> <p>C-Fortalecimento da sensibilidade humana, visando uma (re)transformação de comportamentos e um (re)aprender a perceber os acontecimentos do cotidiano, proporcionando um saber-agir em prol à uma vida planetária de qualidade.</p> <p>D-Resgate da sensibilização sobre as questões ambientais e participação na defesa da qualidade do meio ambiente, potencializando os valores na busca do cuidado de si, do outro e do planeta.</p>
2-Complexidade Biossistêmica	<p>A-Compreensão de processos ecológicos vitais, influências políticas, sociais, econômicas, psicológicas, dentre outras, na relação entre sociedade, meio ambiente, natureza, cultura, ciência e tecnologia.</p> <p>B-Concepção sistêmica do meio ambiente, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanístico, democrático e sustentável.</p> <p>C-Diálogos sobre questões globais, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, considerando aspectos relacionados ao meio ambiente, tais como população, saúde, direitos humanos, degradação da flora e fauna.</p> <p>D-Abordagens pedagógicas que considerem a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, permitindo compreender a complexidade das inter-relações sociais.</p>
3-Globalização e Pertencimento ao lugar	<p>A-Compreensão do lugar para construir o sentimento de pertencimento, das suas condições naturais ou humanas e o que acontece no espaço onde se vive, para que se potencialize o sentido de cuidado, problematizando a globalização.</p> <p>B-Formação de cidadãos com consciência local e global, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações, fortalecendo os aspectos culturais do lugar e o pertencimento a ele.</p> <p>C-Compreensão de como os processos das relações sociais estão presentes em cada vivência, e como o local e o global estão articulados, se traduzindo em experiências pessoais e coletivas.</p> <p>D-Discussões em que os sujeitos compreendam a importância de um pertencimento dialético ao lugar, despertando o ato do cuidar, em prol a uma transformação socioambiental</p>

4- Sustentabilidade	<p>A-Realização de projetos de intervenção e ações de sustentabilidade na instituição e na comunidade, com foco na prevenção de riscos, na proteção e preservação do meio e da saúde humana, na construção de sociedades sustentáveis.</p> <p>B-Estímulo à participação democrática em busca da construção de uma sociedade sustentável, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, do respeito, da responsabilidade e da sustentabilidade.</p> <p>C-Problematização das causas das questões socioambientais, pautada nos princípios da precaução e da prevenção, tais como a superprodução, consumismo, egoísmo, e preconceitos, na busca de uma sociedade mais sustentável e menos desigual.</p> <p>D-Percepção da diversidade de saberes e valores da sustentabilidade, utilizando diferentes linguagens e recursos midiáticos para a informação e socialização de ações e experiências ambientais em rede</p>
5-Justiça Socioambiental	<p>A-Valorização da diversidade de saberes científicos e populares sobre o meio ambiente, contemplando o diálogo acerca da interação, do cuidado e da preservação da nossa casa-de-vida comum.</p> <p>B-Reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas e seus impactos, do conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida, visando à conquista da justiça socioambiental.</p> <p>C-Discussões acerca da natureza como fonte de vida, relacionando a dimensão ambiental aos direitos humanos, à justiça, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, e de gênero.</p> <p>D-Reconhecimento e respeito à pluralidade e à diversidade genética, de espécies, de ecossistemas, de religiões, de etnias, de identidades de gênero, orientação sexual e sexo biológico, de pensamentos e visões, de culturas, e à superação de todas as formas de discriminação</p>
6-Mudanças do Clima	<p>A-Estabelecimento das relações entre as Mudanças do clima e o atual modelo de produção, consumo e organização social, visando à prevenção de desastres ambientais e à proteção das comunidades.</p> <p>B-Problematização dos desafios ambientais causados pelas Mudanças do clima, a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, considerando a interferência do ambiente em uma vida de qualidade.</p> <p>C-Discussões que possam construir medidas para prever, evitar, minimizar ou solucionar as causas identificadas das Mudanças do clima com origem antrópica e suas consequências para o ambiente e a qualidade de vida dos seres vivos.</p> <p>D-Debates acerca dos efeitos que causam as Mudanças do clima, dos impactos causados por ela, sobre a vulnerabilidade e resiliência dos atingidos, e da promoção de ações para reverter a situação</p>
7-Pensamento Crítico-Reflexivo	<p>A-Reflexão crítica por meio de estudos filosóficos, científicos, econômicos, políticos e históricos, na ótica da sustentabilidade, valorizando a participação, a cooperação e a ética.</p> <p>B-Potencialização do pensamento crítico-reflexivo que estimulem o sentimento de responsabilidade de cada um em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade socioambiental.</p> <p>C-Articulação crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais.</p> <p>D-Estímulo a debates crítico-reflexivos acerca das realidades locais, para que práticas ambientais possam emergir dos sujeitos a fim de transformar o lugar em que vivem em prol à melhoria do meio ambiente</p>

8-Ética Ecocidadã	<p>A-Desenvolvimento de uma consciência ética ecocidadã sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitando seus ciclos vitais e impondo limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos.</p> <p>B-Fortalecimento da cidadania e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias de participação democrática e da interação entre culturas, como fundamentos ao futuro da humanidade.</p> <p>C-Potencialização dos valores éticos, sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à qualidade de vida e sua sustentabilidade.</p> <p>D-Incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania</p>
----------------------	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) (com base em: MOTA, Junior Cesar. **Proposta Metodológica para Ambientalização Curricular- PMCA: Integrando a Educação Ambiental nos currículos da Educação Superior**. 2020. 228 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande/FURG, Rio Grande, 2020).