

O QUE REVELAM OS DISCURSOS SOBRE AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE?

WHAT DO THE DISCOURSES ABOUT CURRICULAR ENVIRONMENTALIZATION REVEAL IN THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF SERGIPE?

Mariana Reis Fonseca 1

Aline Lima de Oliveira Nepomuceno 2

Resumo: Este artigo tem como objetivo elucidar os percursos adotados pelos cursos presenciais de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe (UFS) para a implementação da Educação Ambiental (EA) nos seus currículos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cuja produção de dados ocorreu através de entrevistas semiestruturadas com gestores(as) da área de ensino da UFS e coordenadores(as) de cursos presenciais de licenciatura, selecionados(as) a partir da inserção da dimensão socioambiental nos respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Os dados foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD) com base no referencial teórico da EA crítica. Os resultados apontam a falta de consistência e de consenso dos(as) gestores(as) entrevistados(as) em relação à AC, cujos discursos refletem uma abordagem de EA pouco contextualizada, descontínua e próxima da perspectiva conservadora e pragmática da dimensão socioambiental. Concluímos que é de fundamental importância uma formação continuada de professores(as) que aborde a AC de maneira crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Formação Inicial Docente. Ambientalização Curricular. Currículo.

Abstract: This article aims to elucidate the paths adopted by the presential undergraduate courses at the Federal University of Sergipe (UFS) for the implementation of Environmental Education (EE) in their curricula. This is a qualitative research whose data production took place through semi-structured interviews with managers from the teaching area of UFS and coordinators of classroom teaching courses, selected from the insertion of the socio-environmental dimension in the respective Pedagogical Course Projects (PPC). Data were analyzed in the light of Discursive Textual Analysis (DTA) based on the theoretical framework of critical EE. The results point to the lack of consistency and consensus of the managers interviewed in relation to CA, whose speeches reflect an EE approach that is not very contextualized, discontinuous and close to the conservative and pragmatic perspective of the socio-environmental dimension. We conclude that it is of fundamental importance to have a continuing education of teachers that approaches CA in a critical and reflective way.

Keywords: Environmental Education. Initial Teacher Training. Curriculum Environmentalization. Resume.

1 Doutoranda em Educação (UFS). Mestra em Educação (UFS). Graduada em Ciências Biológicas - Licenciatura (UFS). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/992739377292756>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0362-3951>. E-mail: mari.r.fonseca@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestra em Educação (PPGEduc-UFRRJ). Graduada em Ciências Biológicas-Licenciatura Plena (UFS). Professora no Departamento de Biologia da UFS e membro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED – UFS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9422374897486805>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7936-2167>. E-mail: aline_limadeoliveira@yahoo.com.br

Apresentando a problemática

Este texto consiste em uma reflexão crítica sobre os discursos dos(as) gestores(as) administrativos e de infraestrutura de ensino da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e dos(as) coordenadores(as) dos cursos de licenciatura presencial da mesma universidade, analisados à luz da Educação Ambiental (EA). Os dados obtidos para a investigação dos processos de Ambientalização Curricular (AC) da UFS no campo socioeducacional são provenientes de entrevistas semiestruturadas. Entendemos tais discursos como construções permeadas pelas suas subjetividades e por olhares diversos e legitimados sobre a Educação Superior em distintas áreas do conhecimento.

Ademais, é visível que o cenário neoliberal da atualidade estrutura e determina a forma como ocorrem as relações socioambientais. Nesse contexto, o escopo econômico e político se fortalece, delimitando comportamentos desiguais e excludentes, materializados por poderes unilaterais e verticais que provocam a alienação e a exploração dos menos favorecidos pelos dominantes, “seja nas relações de classe, gênero, étnicas, coloniais e entre as nações nortesul” (GUIMARÃES; CARTEA, 2020, p. 23).

Assim, observamos a prevalência de um modo de lidar com o meio ambiente marcado pelo antropocentrismo, tal como descrevem Guimarães e Cartea (2020, p. 25):

A exacerbação por esse modo de pensar e viver do poderoso indivíduo humano (alguns), tem levado ao extremismo do individualismo, do sectarismo, do fundamentalismo. Vivemos um momento de crise aguda, em que as referências disjuntivas e simplificadoras não conseguem dar conta de problemas cada vez mais complexos da modernidade, como as questões socioambientais [...].

Portanto, a inquietação inerente à busca da construção de um mundo mais justo, equilibrado, inteligente, consciente e sensível está inserida nesse contexto de tendências antropocêntricas. O papel da educação, examinado aqui pela ótica dos(as) gestores(as), refere-se à consideração e à discussão desses variados contextos socioambientais que impactam o meio ambiente e a sociedade e adquire uma importância social bastante relevante, já que os efeitos sentidos por esse modo de proceder às questões socioambientais “[...] se complexificam porque atingem prioritariamente as populações mais vulneráveis, porque dificultam o combate da pobreza preexistente e porque implicam em uma urgência temporal” (LIMA, 2018, p. 156).

Nesse sentido, ao pensar na complexidade das questões socioambientais, é imprescindível ter um olhar atento para a perspectiva política, social e cultural, com suas subjetivas e abundantes compreensões. As Instituições de Ensino Superior (IES), enquanto *lócus* formador, são espaços que favorecem esse olhar, pois, ao mesmo tempo em que servem ao propósito do ensino, são permeadas por visões, ações e tendências que se refletem diretamente na forma como ocorre (ou não) a AC.

A AC carrega, em sua percepção teórico-prática, além da incorporação do processo ambiental nas “temáticas” pertinentes, os componentes curriculares instituídos nas ementas das instituições superiores de ensino e as inter-relações dos significados socioambientais. Dessa forma, não é apenas nos limiares do currículo que ela pode acontecer e ser observada, mas também nos diálogos dos agentes educacionais e nas experiências vividas e vivenciadas em uma prática socioeducacional, a fim de proporcionar a construção do processo identitário para a formação do(a) futuro(a) professor(a) (WASZAK; SANTOS, 2020).

Diante desses fatores, buscamos entender quais caminhos a UFS tem mobilizado para a implementação da EA na formação de professores(as) nos cursos presenciais. Com isso, nosso objetivo, nesta pesquisa, foi elucidar os caminhos adotados pela UFS na implementação da EA em cursos de formação inicial de docentes pela via da AC.

Caminhos metodológicos percorridos

Com o propósito de atender ao objetivo desta pesquisa e de perceber os diferentes sujeitos que se constituem como coordenadores(as) vinculados(as) a cursos de licenciatura da UFS que abordaram, de alguma forma, o contexto socioambiental nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), realizamos entrevistas semiestruturadas analisadas com base em estudos e teorias envoltos pela EA crítica.

As entrevistas semiestruturadas aconteceram por meio de ambientes virtuais de socialização, devido à necessidade de isolamento físico ocasionada pela pandemia de Covid-19, e foram feitas de acordo com a disponibilidade e com as prioridades dos(as) entrevistados(as), ou seja, conforme a vontade de cada um(uma) deles(as) de colaborar com o estudo. Os roteiros das entrevistas foram diferentes para os(as) coordenadores(as) de curso (composto por seis questões) e para os(as) coordenadores(as) administrativos(as) e de infraestrutura (composto por quatro questões).

Entre os dez PPC dos cursos em que foram encontrados indícios da presença da EA — Ciências Biológicas (campus de São Cristóvão e de Itabaiana), Ciências Sociais (São Cristóvão), Geografia (São Cristóvão), Pedagogia (São Cristóvão e Itabaiana), Química (São Cristóvão e Itabaiana), Dança (Laranjeiras) e História (São Cristóvão) —, seis tiveram seus(as) respectivos(as) coordenadores(as) entrevistados(as), além de dois(duas) coordenadores(as) administrativos(as) de ensino, totalizando-se, assim, oito entrevistas semiestruturadas.

Vale destacar que todos os cuidados éticos foram tomados antes, durante e depois da realização do estudo, incluindo a apresentação e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos(as) participantes e a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (parecer nº 3.888.974, recebido em 28 de fevereiro de 2020). Para a manutenção do sigilo da identidade dos participantes, estes foram identificados como C1[AI] e C2[AI] quando coordenadores(as) administrativos(as) e de infraestrutura e C1[CL], C2[CL] e sucessivos até C6[CL] quando coordenadores(as) de curso.

Desafios da incorporação da Ambientalização Curricular nos cursos de licenciatura

Inicialmente, vale lembrar que a Resolução nº 2/2012 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012), responsável pelo estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), diante do papel fundamental e transformador da EA nas diversas práticas humanas e na formação dos indivíduos, tornou obrigatória a inserção desse processo educacional nos projetos que embasam a educação brasileira. Para os cursos de nível superior, essa é uma condição para que sejam credenciados, autorizados e reconhecidos. Com isso, a AC deixa de ser uma opção e passa a ser uma ação regulada legalmente.

Porém, ambientalizar cursos com propostas e delineamentos muitas vezes díspares, sob a influência de um ensino superior tradicionalmente fragmentado, não é tarefa das mais simples, principalmente porque envolve a superação de uma ideologia marcada por relações de poder. Desta feita, procuramos desvendar os principais desafios e potencialidades presentes na inserção da ambientalização nos currículos dos cursos de licenciatura, segundo a visão dos(as) coordenadores(as) entrevistados(as).

No Quadro 1, encontram-se os principais desafios apontados, divididos em categorias-sínteses.

Quadro 1. Categorização dos desafios para a inserção da AC nos cursos de licenciatura

| Gestão | Ensino |
|---|--|
| Visão descontextualizada sobre o meio ambiente | Convencer o aluno de que ele deve trabalhar a EA |
| Foco na ambientalização e na sustentabilidade relacionadas à gestão | Visão da EA como uma temática: reducionismo e perspectiva fragmentária |

| | |
|---|--|
| O lugar da EA no currículo dos cursos: últimos períodos | Falta de conhecimento dos professores |
| | Ultrapassar o âmbito da informação |
| | Ênfase no domínio do conceito |
| | Falta de preocupação da sociedade |
| | Não ser “da área” |
| | Dificuldade de colocar a teoria em prática |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Na coluna da esquerda, estão os desafios que se ligam diretamente à forma como a gestão da instituição lida com as questões socioambientais. Destacamos a confusão entre a AC e a ambientalização dos espaços físicos da universidade, materializada no projeto de desenvolvimento institucional, segundo o C2[AI]:

[...] a cada quatro anos, sempre que troca de reitor, de gestão, eles pensam no PDI, que é o projeto de desenvolvimento institucional que vai valer quatro anos. Se você analisar esse documento, né, ele pensa ambientalização — ou o tema ambiental, vou chamar assim — [como] o recurso hídrico, energético, espaços físicos de acessibilidade; ele vai pensar a segurança do ambiente, então eles sempre vão fazer associação do ambiente com recursos e espaços físicos, e eu falo para você que isso já é um problema, porque a gente consegue avançar pouco, né, num processo formativo (C2[AI], grifos nossos).

Dessa exposição, extraímos uma crítica que remete diretamente à visão superficial da ambientalização, dedicada exclusivamente a aspectos de infraestrutura da universidade. Isso é problemático, considerando-se que o elemento humano é essencial a esse processo, mas passa a ser ignorado, enquanto espaços físicos são aperfeiçoados para seguir um padrão pré-estabelecido pelas normas em vigor. É, pois, uma visão descontextualizada do meio ambiente, cuja influência vai se alastrando por toda a instituição, já que está na sua base e advém de decisões tomadas nas altas posições da hierarquia organizacional.

Essa influência advinda da gestão é tão evidente que, conforme o(a) mesmo(a) coordenador(a) citado(a), fortalece uma prática comum entre os(as) professores(as) que dá continuidade ao empobrecimento do currículo em termos socioambientais:

Então quando eu percebo... quando chega para mim uma reformulação curricular, se for licenciatura é obrigado... se já tem uma fragilidade na concepção de ambiente, de educação ambiental da gestão, fica difícil, então é muito difícil para mim, e aí o que é que eles fazem, esses gestores/coordenadores de curso? Muitas vezes, se eles não são da área, principalmente, eles querem cumprir tabela para cumprir com o que é determinado. Para uma temática que é muito importante em termos de gestão de curso, se o curso não for totalmente afinado com a temática, ele vai ficar no básico do básico do básico (C2[AI]).

Percebemos nesse discurso uma problemática que remete à fragmentação do saber. Devido à concepção excessivamente conteudista e técnica do ensino brasileiro, o(a) professor(a) tem sua competência medida de acordo com a sua capacidade de “decorar” informações próprias à sua área. Nesse contexto, incorporar conhecimentos e práticas vistas como alheias ao objeto do curso/componente curricular é visto como prejudicial ao status profissional (SANTOS, 2018).

Sobre os desafios na área do ensino/pesquisa/extensão, identificamos que estão profundamente relacionados ao conhecimento sobre EA. Ultrapassar o âmbito da informação é visto como condição para a transformação verdadeira “[...] como cidadão e como profissional”

(C3[CL]). Essa visão coaduna-se à ideia do(a) professor(a) enquanto capaz de alterar hábitos, pensamentos, visões e à postura adotada por ele(a) frente à realidade na sua prática pedagógica. Nesse sentido, é preciso levar o(a) estudante a entender o potencial transformador da informação, para que ela se torne um caminho para a ação efetiva na vida e na profissão.

Na fala do(a) coordenador(a) 6, essa dificuldade é mencionada com outro olhar:

[...] você convencer um aluno **de certos bairros** que é preciso, né, sei lá, na coleta seletiva de lixo, seja o que for, qual viés, né, de educação ambiental. Esse é um grande desafio (C6[CL], grifos nossos).

Trata-se de uma perspectiva conservacionista e pragmática relacionada a um ideal social marginalizante. Além dessa redução totalmente contrária ao escopo da EA crítica, o convencimento pretendido é insuficiente para a transformação efetiva e para que a sociedade realmente se preocupe com a EA, pois essa forma de abordagem não possibilita que o(a) estudante construa a significância e o reconhecimento com suas próprias questões, mais íntimas, mais pertencentes às profundezas do seu interior.

A questão do domínio dos conceitos relaciona-se ao que os(as) coordenadores(as) 3 e 4 abordam sobre o estágio supervisionado, que é visto como a oportunidade para esses conceitos serem trabalhados e aprendidos pelos(as) alunos(as), num exercício prático que pode ser continuado após a conclusão do curso.

Em relação às potencialidades (Quadro 2), estas dizem respeito sobretudo ao poder de atuação que a EA proporciona.

Quadro 2. Potencialidades na inserção da AC nos cursos de licenciatura

| Potencialidades |
|---|
| -A EA é uma postura diante da vida e inerente a ela |
| -Relação com dimensões educacionais e sociais — agricultura familiar, segurança alimentar, Educação do Campo |
| -Projetos criativos que sensibilizam e estimulam o trabalho com a EA de uma forma crítica e a revisão das ementas das disciplinas |
| -A sensibilização em relação a necessidades ambientais e políticas no nível local (em Sergipe) e sua influência na forma de pensar a curricularização |
| - A integração e a problematização das questões que afetam o mundo e o país |
| -Empenho dos professores “da área”: desenvolvimento de pesquisa, grupos de estudo e de projetos de extensão |
| -O trabalho com o aluno o torna um multiplicador da dimensão ambiental |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Segundo identificamos na análise, as potencialidades se revelam como ideias e soluções para lidar com os desafios impostos à AC. Podemos dizer que são ações e desdobramentos resultantes das iniciativas de extensão, que foram apontadas pelo(a) C2[AI] como uma possibilidade de desenvolver a EA, por entendê-la como um processo de “transformação social” (e isso, segundo o(a) participante, ultrapassa qualquer limite teórico-metodológico-curricular):

[...] o que eu tenho percebido é que... que os cursos que possuem educação ambiental ou que têm alguma afinidade, eles visualizam nesses componentes curriculares a possibilidade de tá atendendo a essa resolução da extensão, ou seja, **eu vejo na prática da Universidade que eles percebem muito a educação ambiental como algo a dar respostas à comunidade**; eu avalio nesse como algo muito bom, né? Eu não acredito nessas educação ambiental que é teórica; na

educação ambiental, para mim, ela é pensar, transformar a realidade e pensar na prática, né? [...] **A extensão vem agora com uma possibilidade. De fato, você enxergar a educação ambiental como um... como transformação social, como que dá respostas à comunidade**, como... como algo que é prático, né? Eu acho que isso é bastante proveitoso que mais outra questão (C2[AI], grifos nossos).

A resolução que o(a) coordenador(a) cita é a Resolução CNE/CES nº 7/2018 (BRASIL, 2018), que dispõe sobre as diretrizes para a extensão na Educação Superior Brasileira, delimitando que as atividades devem compor a matriz curricular e ocupar 10% da carga horária total dos cursos de graduação. Como a extensão universitária se caracteriza pela interação direta entre a universidade e a comunidade na qual ela se situa, permite compreender conceitos por meio do *diálogo* com problemas enfrentados pela sociedade atual e buscando superá-los. Diante disso, para o(a) coordenador(a) administrativo(a) 2, os cursos que incorporam a EA nos projetos de extensão são uma forma de atender às disposições legais e, ao mesmo tempo, de utilizar as questões socioambientais para aproximar a universidade da comunidade.

Para o coordenador de curso 2, essa é uma forma de “*não estar fechado na redoma da universidade*” (C2[CL]), e sim de procurar ultrapassar os limites da instituição, referindo-se aos acontecimentos e às decisões políticas que têm afetado a EA e a formação profissional. Concordamos que esse “[...] *olhar de fora para dentro da universidade*” (C2[CL]) favorece a integração e a problematização das questões que afetam o mundo, o país e o local.

O que dizem os projetos de pesquisa e as atividades de extensão sobre o contexto da dimensão socioambiental dos cursos de licenciatura da UFS?

Tomamos como base, para a discussão desta seção, as formas de incentivo à iniciação à pesquisa e à extensão, cuja presença nos PPC dos cursos é um modo de enriquecer a formação com diferentes maneiras de construir conhecimentos:

No PPC precisam estar presentes ações que garantam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e permitam a flexibilização curricular. A indissociabilidade entre ensino e pesquisa é concebida como princípio pedagógico, não apenas se restringindo à iniciação científica ou a um componente curricular específico no currículo, mas como metodologia de ensino. A indissociabilidade entre ensino e extensão deve propiciar a inserção do aluno na realidade social de sua área de formação. Isso permite integrar teoria e prática e significa contextualizar o ensino na realidade local do mundo do trabalho para o qual o profissional está sendo preparado para desenvolver a sua responsabilidade social e cidadania (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2019, p.16).

Assim, partimos da ideia de que essa tríade é intrínseca tanto ao planejamento dos cursos quanto à vivência na universidade, enquanto espaço que engloba teorias e práticas, ações e investigações. Tendo isso em vista, entendemos a essencialidade da compreensão acerca da forma como a ambientalização é concebida nesse contexto, o que é possível buscar, sem recorrer à universalização ou à exaustão, nas falas dos(as) coordenadores(as). Com esse objetivo, realizamos as seguintes perguntas durante as entrevistas semiestruturadas: Há/houve projetos/atividades de pesquisa e/ou extensão e/ou ensino sob o escopo da dimensão socioambiental promovidos e/ou incentivados por esta gestão? O Departamento no qual o(a) senhor(a) atua incentiva a implementação e/ou a manutenção de componentes curriculares obrigatórios ou optativos na perspectiva de uma formação de licenciandos(as) comprometidos(as) com a dimensão socioambiental?

A partir das respostas a esses questionamentos, foi possível obter as seguintes unidades de sentido, como descritas no Quadro 3:

Quadro 3. Categorias e unidades de sentido para as respostas referentes à tríade ensino/pesquisa/extensão

| Categorias emergentes | Unidades de sentido |
|---|---|
| Inserção disciplinar | -Presença da disciplina EA na grade curricular -Atuação restrita a professores específicos - Pesquisa e extensão restritas aos projetos pedagógicos dos cursos “da área”: Química, Geografia e Biologia |
| Projetos/atividades voltados ao conservacionismo/pragmática | - Projeto de extensão sobre a coleta seletiva -Trabalho sobre o uso de copinhos descartáveis |
| Inserção transdisciplinar | -Saberes, conhecimentos e disciplinas que fazem parte da dimensão socioambiental -“Questões socioculturais” em diálogo com a percepção ambiental |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

A partir da categoria emergente “Inserção Disciplinar”, evidenciamos uma unidade de sentido bastante significativa à discussão da AC nos cursos de licenciatura. Os(as) coordenadores(as) de curso 1 e 4 aludiram à presença do componente curricular na ementa curricular, sem mencionar projetos ou atividades. Isso pode ser observado na fala do primeiro coordenador, que se restringe, em seu discurso, ao departamento no qual atua: *“Não posso lhe dizer por completo, institucionalmente. Dentro do departamento nós temos as vagas dentro da grade curricular para essa disciplina”* (C1[CL]).

A presença da EA na grade curricular do curso gerido pelo(a) coordenador(a) 4 também é evidenciada a seguir:

Está inserida na grade curricular... a educação ambiental já está inserida na grade curricular em componentes curriculares obrigatórios; ela é ofertada como disciplina obrigatória no curso. Então a gente já tem esse compromisso (C4[CL]).

O(a) coordenador(a) de curso 3 também menciona esse aspecto, mas faz referência à própria pesquisa sobre nanotecnologia voltada para o meio ambiente e a um projeto de extensão sobre coleta seletiva (conservacionista/pragmática). Além disso, traz uma perspectiva de mudança a partir da implementação do novo PPC do curso. Isso é visto, por ele(a), como um fato que necessariamente irá influenciar a inserção da dimensão socioambiental no âmbito do curso:

Eu trabalho com uma parte da minha pesquisa sobre meio ambiente... nanotecnologia voltada para o meio ambiente... Como já foi citado, projeto de extensão voltado, por exemplo, para a educação da coleta seletiva, e tem outros professores e professores que também trabalham com tanto na área de extensão complementar em relatar os fatos (C3[CL]).

A perspectiva de mudanças materializada na expressão “fase de implementação do novo PPC” (C3[CL]), embora transpareça a expectativa de que irá trazer possibilidades para a inclusão da EA no respectivo curso, é acompanhada da ideia de que as ações se sobrepõem aos componentes curriculares:

Sim, porque eu estou considerando que a gente vai passar por uma fase de implementação do novo PPC; antes eu poderia dizer sim também, mas não indicando componentes, e sim ações, como a gente já citou... são voltadas para a temática

socioambiental, mas levando em consideração, né... Nós temos um PPC aprovado sim, é um projeto que tenham discussões com temática socioambiental na disciplina desde o primeiro semestre.... e a temática da Educação Ambiental como disciplinas da área de ensino de disciplinas e nas outras áreas... então consideramos que sim, nós temos discussões e componentes curriculares que trabalham (C3[CL]).

Já o(a) coordenador(a) de curso 2 menciona “seminários integradores” e aponta que os estágios supervisionados obrigatórios não abordam a dimensão ambiental, argumentando que esse é um dos motivos para a EA não ser implementada devidamente como ele(a) gostaria, uma vez que “não tem esse despertar para a importância de outros componentes curriculares” (C2[CL]). Segue a fala em que identificamos esse raciocínio:

Já falei que tem seminários integradores. Eu acho que deveria ser trabalhado mais interdisciplinarmente, porque, se os estágios trabalhassem nesta dimensão, nessa questão ambiental, talvez fosse um dos temas a serem abordados, e isso não acontece. Eu acho que é uma fragilidade... porque não tem esse despertar para a importância das outras disciplinas, né, dentro do processo de alfabetização da iniciação da leitura da escrita (C2[CL]).

No campo da fragmentação do saber, o(a) coordenador(a) de curso 5 informa que há um(a) professor(a) específico(a) responsável pelo componente curricular EA que realiza projetos de extensão envolvendo a dimensão socioambiental:

Responsável pela disciplina educação ambiental. Ele trabalha com esse sistema, então o professor... de educação ambiental e ele tem projeto de extensão sim que trabalham com a parte da educação ambiental... tem um projeto dele com essa parte também de ir na comunidade então tem muita coisa que ele fez que ele faz com esse tema (C5[CL]).

O(A) coordenador de curso 6 também foca na atuação de um(a) professor(a) em particular que coordena o “Projeto Sala Verde”:

Nós temos projetos... educação, e sugeri nessa disciplina educação ambiental, falando sobre educação ambiental no departamento, e alguém que é muito ativa lá nela participam de um projeto da Universidade se eu não me engano é sala verde (C6[CL]).

Dessa maneira, visualizamos a tendência de concentrar os trabalhos relativos à EA em iniciativas pontuais que professores(as) com afinidade e experiência nesse processo formativo realizam.

Em outro extremo, salientamos o apanhado sobre saberes, conhecimentos e componentes curriculares que englobam a dimensão socioambiental ressaltado pelo(a) coordenador(a) de curso 2. Este(a) traz à discussão as seguintes temáticas: Direitos Humanos; corpo, gênero e sexualidade; debates acerca das relações de poder; EA crítica; e saberes populares em comunidades indígenas e quilombolas:

Com certeza, né, com certeza. Eu acho assim, diretamente eu poderia citar para você a disciplina de educação ambiental... disciplina de educação, de estudos de caso, tendências pedagógicas trabalhando com a questão dos Direitos Humanos. Quando você vai falar Direitos Humanos, vai pensar: mas o que que entra na dimensão socioambiental? 100% né? Porque isso, se você não tem direito à moradia, se você não tem direito a uma vida de segurança, mais qualidade, saúde,

essa dimensão social tão importante, vai ter implicações diretas no lugar que essa pessoa vive, em como ela vive e nas suas relações. Então assim... posso dizer com segurança, corpo gênero e sexualidade que disciplina que você vai falar mais o quê que pensa da dimensão socioambiental tem tudo a ver, né, porque é quando você vai trabalhar as relações de poder. [...] Eu acho que eu vejo a gente ainda conhece pouco dos saberes populares, por exemplo indígenas quilombolas, né, de comunidades agroecológicas [...] Eu, por exemplo, coordeno um projeto que tá falando de livro didático, né, e aí a gente tá vendo como o gênero é percebido no livro didático, que agora nós vamos para os professores da rede pública. Então assim, não é direto, mas indiretamente a gente acaba botando essas questões... dessa dimensão, ora mais ambiental, área mais socioambiental... Que tipo de sujeição que elas estão com seus corpos fabricados, a alimentação, suas condições de direitos humanos básicos que teoricamente teriam que ser garantidos pela constituição [...] (C2[CL], grifos nossos).

É imprescindível destacar que esse(a) coordenador(a) realiza uma síntese de alguns saberes, conhecimentos e componentes curriculares que, direta ou indiretamente, relacionam-se com a dimensão socioambiental. A menção aos Direitos Humanos, que constituem os direitos que fazem parte da dimensão social e que têm “*implicações diretas no lugar que esse sujeito vive, bem como ela vive e nas suas relações*” (C2[CL]), revela uma visão da confluência entre as problemáticas sociais e ambientais como um todo inseparável.

Nessa perspectiva, o(a) participante também traz à tona a temática de corpo, gênero e sexualidade, por ser uma discussão acerca das relações de poder, voltada à dimensão da EA crítica. Essa discussão foi realizada em um projeto que estuda livros didáticos e o modo como eles trabalham a relação com os corpos fabricados e padronizados. Desse modo, trata-se de abordagens relevantes ao contextualizarmos a dimensão socioambiental na formação de futuros(as) professores(as) críticos(as) e reflexivos(as) e que revelam a importância da confluência entre as diferentes instâncias que formam o ensino universitário para a AC, tal como colocam Andrade e Arruda (2018, p. 200):

A ambientalização curricular se mostra, cada vez mais, um campo promissor na área da gestão, ensino, extensão e pesquisa, eixos que articulam a temática ambiental nas Instituições de Ensino Superior e abrem possibilidades para uma reforma mais efetiva das ações. Nesse caminho, a mudança de paradigma influenciará a formação dos alunos dentro da abordagem socioambiental com base em problematizações reais das relações sociedade e ambiente (ANDRADE; ARRUDA, 2018, p. 200).

No que tange às respostas dadas pelos(as) coordenadores(as) do setor administrativo e de infraestrutura de ensino, observamos uma diferença fundamental: o(a) C1[A1] cita, como iniciativas que tratam da EA, o Programa Residência Pedagógica (PRP) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), cujas atuações, segundo ele(a), são advindas do contexto dos cursos aos quais estão vinculados. Nesse âmbito, o(a) coordenador(a) afirma que gera um incentivo a esses trabalhos dentro de sua atuação como gestor(a) e que, no acolhimento do(a) professor(a) em formação, leva em consideração as “questões socioculturais” em diálogo com a percepção socioambiental:

O programa residência pedagógica, o programa pibid... óbvio que acata tudo que vem dos... os coordenadores acatam aquilo que vem dos cursos. Não é mais toda a programação efetiva relacionada aos cursos de licenciaturas e bacharelados, elas vêm a partir dos seus próprios cursos, e a gente incentivava na medida em que era possível tá considerando, especialmente porque trabalhava com a parte de gestão das licenciaturas

e dos bacharelados... no primeiro ano que a gente teve a frente, houve o acolhimento dos novos alunos; a gente levou em consideração as questões socioculturais, tá? Dentro das questões socioculturais, percepção ambiental e como se trabalhar a educação ambiental nesse acolhimento (C1 [AI], grifos nossos).

Já o(a) C2[AI] diz claramente que a iniciativa para esse tipo de trabalho não é da alçada do setor que coordena, como é possível observar no seguinte discurso:

Quando você fala 'gestão', você tá pensando... mesmo não tem esse propósito, a gente não faz não, viu, nenhuma ação... eles têm programas, poderá... se não tem essa função a gente só da assessoria a gente auxilia pedagogicamente. Se o professor chegar com essas questões, tá... mas assim, de modo geral, que eu percebo em termos de pesquisa e extensão, só aparecem nos projetos pedagógicos se o curso foi da área. Então química é um que aparece muito, geografia e a Biologia são os três cursos que trazem, no seu projeto político pedagógico. É essa discussão que o departamento trabalha, com extensões de pesquisa com esta temática. O meu departamento na gestão não trabalha com ações (C2 [AI], grifos nossos).

Nesse ponto, identificamos uma contraposição com a fala do(a) C1[AI], pois este(a) insere o acolhimento e a abordagem socioambiental em meio ao trabalho que realiza enquanto gestor(a), enquanto o(a) segundo(a) coordenador(a) de infraestrutura exclui essa competência da alçada da gestão administrativa. Na fala do(a) C2[AI] também identificamos uma denúncia à fragmentação do saber: referindo-se às questões socioambientais, aponta que “em termos de pesquisa e extensão, só aparecem nos projetos pedagógicos se o curso for da área” (C2[AI]), estando restritas, muitas vezes, a Química, Geografia e Biologia. Esse embate reflete claramente o quanto a ambientalização na universidade é sinônimo de falta de consenso, sendo marcada excessivamente pela subjetividade e pela individualidade daqueles(as) que estão à frente dos currículos e da instituição como um todo, bem como dos(as) professores(as).

O que revelam os discursos da gestão da UFS com relação às questões socioambientais?

Iniciamos esta última seção com um olhar sobre a perspectiva da dimensão socioambiental a partir da gestão administrativa de ensino, explicada por gestores(as), de forma a detalhar fatores e significados inerentes à ambientalização no contexto da gestão educacional. Para tanto, fizemos a seguinte pergunta: Você percebe ou identifica a gestão atual da UFS como engajada com questões socioambientais? De que forma? Descreva.

Diante desse contexto, delimitamos as categorias emergentes e suas unidades de sentido como forma de obter uma organização de pensamento crítica e reflexiva. Essa delimitação consta no Quadro 4:

Quadro 4. Categorias e unidades de sentido referentes ao engajamento da gestão em relação às questões socioambientais

| Categorias emergentes | Unidades de sentido |
|------------------------------|--|
| Aspectos políticos | - Mudança de gestão - Multiplicação de visões na hierarquia |
| Documentos de gestão | - Escrita x ação - Cumprimento de diretrizes |

| | |
|----------------------|--|
| Estrutura curricular | -Ementas que se contradizem -Competências e habilidades -EA pragmática |
|----------------------|--|

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Observamos que o foco dos(as) entrevistados(as) recai sobre a AC principalmente voltada aos aspectos políticos e documentais de gestão e à estrutura curricular. Nesse âmbito, cabe destacar a descontinuidade e o fortalecimento da fragmentação da EA no processo de AC no ensino superior em meio a aspectos políticos, partindo da gestão: *“Na atual gestão, não tem como responder isso, porque é uma gestão nova, né, então não tem como responder não”* (C1[AI]).

É importante observar como o discurso do(a) entrevistado(a) sobre a mudança de gestão revela uma descontinuidade do trabalho com a dimensão socioambiental de uma gestão para outra. Até que ponto uma gestão pode descontinuar o trabalho da anterior? Lançamos tal pergunta motivadas pelo fato de o(a) próprio(a) gestor(a) não ter respondido pelo trabalho que faz ou que fez desde quando começou a atuar no setor. Disso, interpretamos que a gestão atual está iniciando seus trabalhos de um ponto em que não dá continuidade ao que foi realizado antes, pois, de outro modo, o(a) gestor(a) teria fundamentos para dissertar sobre a visão socioambiental que determina os trabalhos realizados no presente.

Ainda sobre possíveis descontinuidades da gestão administrativa, foram relatadas contradições em relação à práxis socioambiental pelo(a) entrevistado(a) C2[AI]: *“[...] pregam essa ideia do que é sustentabilidade, que é o que tá mais em voga no sentido midiático, das engenharias e da inovação, e coloca isso no papel, mas nem isso eles conseguem promover.* Essa fala nos faz refletir sobre a diferença entre o que está escrito e o que é praticado diante dos documentos da gestão, retomando a EA pragmática, influenciada pelo discurso preservacionista com base no apelo ao individual e na manutenção da ordem vigente na atualidade. Por trás dessas palavras, há a denúncia de que os documentos em questão se mantêm condizentes com a chamada “pauta verde”, marcada pela adaptação da indústria ao movimento ambientalista através de ações e de procedimentos que, no fundo, privilegiam os grandes empresários mais do que realizam transformações concretas, a partir de mudanças pontuais, como a criação de unidades de conservação (LAYRARGUES, 2012).

Nesse ponto, chegamos à questão ideológica que transpira do conceito de sustentabilidade: *“Assim como a ciência, a concepção de sustentabilidade não é isenta da subjetividade”* (SILVA; BALDIN, 2019, p. 61). Ou seja, ser sustentável envolve mais do que um conjunto de decisões e de realizações visivelmente postas em prática, pois implica um olhar determinado socioculturalmente e influenciado pelos discursos que circulam nos diferentes espaços, sendo um deles (e o mais influenciador) a mídia.

Como citado na fala em discussão, o poder midiático veicula uma imagem específica de sustentabilidade, a qual figura em destaques trazidos em revistas, programas televisivos, jornais, entre outras produções de circulação em massa (COELHO; LACERDA; COELHO, 2015). Essa imagem está atrelada à prescrição de atitudes individuais, coletivas e institucionais, e essas duas **últimas remetem diretamente à gestão das empresas, com a promessa de que, sendo sustentáveis, elas estarão gerando mais valor e riqueza para si próprias ao mesmo tempo em que contribuem com o equilíbrio econômico, social e ambiental do planeta** (COELHO; LACERDA; COELHO, 2015).

Nesse âmbito, sobressai a ideia de sustentabilidade como autopromoção institucional, e isso é trazido pelo(a) C2[AI] 2 em sua fala, ao descrever a sustentabilidade sob uma ótica teórica e pouco prática, destinada à alimentação da imagem da universidade como organização comprometida com a causa socioambiental. Com isso, o projeto de ambientalização da universidade fica bastante comprometido, sendo urgente a *“[...] construção de um caminho que busca compreender como ocorre a concepção de sustentabilidade, em escala local, de uma forma diversa e não hegemônica na produção do conhecimento”* (VIEIRA, 2016, p. 102).

Visando a um enfoque no **âmbito** do espaço institucional enquanto *lócus* de significância da EA crítica e contextualizada junto às realidades dos sujeitos envolvidos no processo de pertencimento socioambiental, cabe destacar a fala desse(a) gestor(a) no que compete à gestão da UFS:

Não envolve a comunidade em tudo o que eles fazem, como planejamento de prédio. O próprio Resun [restaurante universitário], como eu falei para você, ações de educação ambiental na universidade, **processos de que eu também acredito culturais e desenvolvimento entre as pessoas, de inclusão não só física, né, mas a inclusão no sentido também das diversidades**, que para mim tudo isso faz parte da dimensão ambiental isso não acontece, tá? (C2[AI], grifos nossos).

Ações que não envolvem a comunidade se contrapõem à EA crítica e à ambientalização real e efetiva. O foco nos espaços físicos e a falta de dedicação e de atenção às relações interpessoais, à inclusão das diversidades e aos aspectos culturais e de desenvolvimento pessoal (tudo isso visto como parte da dimensão socioambiental) são exemplos práticos de ações pouco convergentes às necessidades do público local, cujos aspectos subjetivos precisam ser levados em consideração. E essa forma de lidar com a dimensão socioambiental também transparece em outro ponto problematizado no discurso do(a) mesmo(a) entrevistado(a) — a contradição presente nas ementas curriculares:

[...] quando você vai fazer análise de todo o currículo, você vai encontrando **ementas que se contradizem completamente**. Eu entendo que não tem como você pensar numa educação ambiental se você não faz uma crítica à essa vida consumista, se a gente não faz uma crítica ao neoliberalismo, se a gente não faz crítica à competitividade, né, se você não traz ali você não discutir valores socioambientais. Enfim, então **quando você pega a ementa, você ver que é para cumprir tabela** (C2[AI], grifos nossos).

A partir desse posicionamento, entendemos que as ementas trazem uma abordagem de meio ambiente e de EA e, ao mesmo tempo, reforçam a competitividade, ideia essa que também é expressa pelo(a) C2[AI] 2: *“Ah, então você vem no mesmo currículo competências e habilidades para pessoa ser super empreendedora... por uma disciplina lá em que você vai pensar em uma visão super limitada de educação ambiental”*. Essa é uma abordagem inerente ao neoliberalismo, baseada em competências e habilidades que tornarão o(a) aluno(a) um(a) profissional empreendedor(a), ou seja, uma formação aliada ao sistema causador das crises socioambientais, que o alimenta e, simultaneamente, reveste-se da “pauta verde” para “cumprir tabela” (C2[AI]). Isso é feito, segundo o(a) gestor(a), através da multiplicação das perspectivas, muito equivocadas, dos(as) coordenadores(as) responsáveis pelos projetos de curso, as quais chegam até os(as) professores(as) em exercício.

Finalizamos esta discussão com o seguinte discurso: *“Ah, então eu não vejo essa gestão pensando de fato, né, ambientalmente”* (C2[AI]). Como salientam Andrade e Arruda (2018, p.198), a ambientalização é “[...] um processo que depende da mudança de estilo de pensamento dos sujeitos envolvidos na construção da Universidade nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão”. Logo, é necessário transformar as bases que regem toda a instituição, desde a sua administração até as práticas vividas em sala de aula, com aparato social, cultural e ideológico, a partir do entendimento de que ambientalizar não é somente adequar, mas também (e sobretudo) pensar socioambientalmente e fazer esse pensamento transparecer em cada ponto do espaço chamado universidade e transbordar para fora de seus muros.

Considerações Finais

Compreendemos que a AC é caracterizada como um constante diálogo entre teoria e prática que ocupa os diferentes espaços do saber, sem o qual uma criticidade e uma emancipação diante dos problemas que afligem a sociedade e o meio ambiente se tornam impossíveis. Porém, a existência de políticas públicas que visam à incorporação da EA ao ensino se mostra insuficiente para que esse

diálogo cresça e ocupe todo o sistema educacional e, especificamente, as universidades, que são os lugares de onde saem os(as) formadores(as) de cidadãos.

As entrevistas realizadas com os(as) coordenadores(as) de curso e de infraestrutura da UFS permitiram um aprofundamento desse olhar sobre a AC na universidade pública, iniciado com o exame dos PPC. Através disso, verificamos que a fragmentação identificada não está restrita ao âmbito curricular, embora essa cisão nos conhecimentos tenha se expressado tanto em observações críticas lançadas nas entrevistas quanto na reprodução de discursos e na descrição de procedimentos que refletem uma perspectiva fragmentária de ver e de lidar com as questões socioambientais.

A fragmentação dos saberes foi identificada também na falta de consenso entre os(as) participantes sobre a AC na universidade pública, com a prevalência de visões e de concepções tão distintas que, muitas vezes, assumem a aparência de relatos relacionados a instituições diferentes. Além disso, as decisões relativas à ambientalização *são altamente dependentes da gestão e dos(as) professores(as) responsáveis por cada componente curricular*, e esses(as) docentes, por sua vez, por terem recebido formação inicial nesse mesmo molde fragmentário, têm, nos inflexíveis limites de suas áreas do conhecimento, uma zona de conforto que impede o avanço a novos saberes, o transbordamento que é necessário à EA. A dependência do trabalho de professores(as) específicos(as) que são vistos(as) como mais “acostumados(as)” com esse tipo de abordagem é outro exemplo dessa situação que permanece impedindo a plena ambientalização dos cursos da UFS.

Dentre as dificuldades e os limites que se impõem à mudança do quadro, destacamos a descontextualização no trabalho com a EA; a falta de conhecimento dos(as) professores(as), principalmente daqueles(as) que não têm sua formação na área das Ciências da Natureza ou das Ciências Humanas; a influência da gestão e de aspectos políticos e econômicos aos quais ela está sujeita, baseados em uma perspectiva midiática de sustentabilidade que foca no cumprimento de normas e na adaptação da estrutura física, deixando de lado os aspectos mais profundos e mais humanos da ambientalização; e a ausência de uma metodologia que integre toda a universidade no quesito socioambiental, retirando a ênfase das atitudes isoladas.

Por fim, recordamos que esta pesquisa trata apenas dos cursos de licenciatura ofertados por uma universidade pública, o que pode ser visto como uma limitação no exame de uma problemática que não cabe em muros fechados em si mesmos: é uma questão geral, uma necessidade planetária e, por isso, um objeto de exame contínuo e duradouro, de visão e de revisão obrigatórias dentro da ciência e fora dela. Há a necessidade de estudos futuros para sanar as lacunas observadas, a partir dos contextos inerentes aos cursos de formação docente, à gestão educacional e à atuação dos(as) formadores(as) de professores(as) em processos de formação continuada.

Referências

ANDRADE, I. C. F. de; ARRUDA, M. P. de. Ambientalização Curricular e Educação para inteireza: Diálogos com Educadoras da Educação Infantil. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 20, n. 2, p. 6-19, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redis/article/view/7724>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2012.

COELHO, A. L. A. L.; LACERDA, S. M. B; COELHO, C. A construção do discurso midiático sobre a sustentabilidade em empreendimentos do setor hoteleiro. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 18, 2015. **Anais do XVIII SEMEAD**. São Paulo: FEA-USP, 2015. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/18semead/resultado/trabalhosPDF/1370.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2021.

GUIMARÃES, M.; CARTEA, P. A. M. Há Rota de Fuga para Alguns, ou Somos Todos Vulneráveis? A Radicalidade da Crise e a Educação Ambiental. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Rio de Janeiro, Número

Especial, p. 21-43, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosauedeambiente/article/view/40331>. Acesso em: 17 jun. 2022.

LAYRARGUES, P. P. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, ago./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/issue/view/177/showToc>. Acesso em: 17 abr. 2021.

LIMA, G. F. da. Neoliberalismo, Ambiente e o Papel dos Educadores: entre a Reprodução e a Autonomia. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, Número Especial, p.147-166, 2018.

SANTOS, L. R. O. **Formação de reeditores ambientais a partir da metodologia da problematização:** (re)unindo o lugar e o currículo. 202 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais – MPROFCIAMB, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SILVA, A. C. L.; BALDIN, N. Ambientalização curricular do ensino superior na universidade da região de Joinville – Univille: os cursos de licenciatura e direito. **Revista Contexto & Educação**, Editora Unijuí, v. 34, n. 107, p. 52-71, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6818>. Acesso em: 17 jun. 2022.

VIEIRA, F. P. Concepções de sustentabilidade na educação ambiental: possibilidades com a fenomenologia. *In*: SEABRA, G. (org.). **Educação ambiental – o capital natural na economia global**. Ituiutaba: Barlavento, 2016. p. 101-114.

WASZAK, J. G. N.; SANTOS, S. V. dos. Ambientalização curricular no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e a contextualização local e global. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas/RS, v. 25, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4510>. Acesso em: 17 jun. 2022.

Recebido em 17 de junho de 2022.
Aceito em 21 de novembro de 2022.