

Ditos e não-ditos da educação ambiental: os discursos de docentes da Universidade Federal de Sergipe¹

Aline Dortas Leal²

Orcid: 0000-0002-4654-528X

Aline Lima de Oliveira Nepomuceno³

Orcid: 0000-0001-7936-2167

Resumo

A Educação Ambiental (EA) é permeada por aspectos ideológicos que atuam no convencimento sobre o que é o meio ambiente e como agir diante dele. Surge, assim, a necessidade de entender a construção de discursos sobre a EA na realidade educacional, especificamente na formação docente, pela voz daqueles(as) que atuam na aprendizagem de futuros(as) professores(as). Logo, o objetivo deste estudo foi compreender os sentidos perpetuados nos ditos e não-ditos sobre EA de professores(as) de licenciatura da UFS, a partir das condições histórico-sociais que regulam a sua produção. A base teórico-metodológica da pesquisa é a análise do discurso de linha francesa, de orientação pecheutiana. Primeiramente, foi aplicado um questionário estruturado aos(as) docentes responsáveis por componentes curriculares de EA em cursos de licenciatura da UFS, seguido de entrevistas semiestruturadas com esses(as) professores(as). Identificou-se que o discurso sobre EA dos(as) entrevistados(as) é heterogêneo, atravessado pela trajetória pessoal e profissional, permeado pelas memórias de situações específicas e corroborado pela menção a autoridades da EA e das áreas do conhecimento. No que tange às macrotendências político-ideológicas da EA, foram identificados discursos pragmáticos e críticos, com os primeiros sendo condicionados pelas especificidades das áreas de formação e atuação dos sujeitos que os perpetuam e os segundos pela sua extrapolação. As considerações finais assinalam a importância de promover análises e discussões dos sentidos que circulam na sociedade e na educação, sendo um descortinamento necessário à desnaturalização de visões e saberes que influenciam a forma como o ser humano pensa, (re)age e aprende no e sobre o mundo.

Palavras-chave

Discurso – Educação ambiental – Meio ambiente – Formação inicial docente – Professores.

1- Disponibilidade de dados: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi disponibilizado no *SciELO Data* e pode ser acessado em: [https://doi.org/10.48331/scielodata.MAJTVB].

2- Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe (SEDUC/SE), Simão Dias, SE, Brasil. Contato: alinedortas@gmail.com

3- Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil. Contato: aline_limadeoliveira@yahoo.com.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282362por>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Said and unsaid aspects of environmental education: statements of educators at the Universidade Federal de Sergipe – Brazil

Abstract

Environmental Education (EE) is influenced by ideological dimensions that shape perceptions of the environment and guide behaviors related to it. Consequently, it is essential to explore the construction of discourses surrounding EE within the educational context, particularly in teacher training, through the insights of those involved in preparing future educators. This study aims to understand the meanings conveyed, both explicitly and implicitly, regarding EE from teachers at the Universidade Federal de Sergipe (UFS) in Brazil, considering the historical and social contexts that inform these perspectives. The theoretical and methodological framework of this research is rooted in French discourse analysis, following a Pecheutian approach. Initially, a structured questionnaire was distributed to educators responsible for EE curricular components in the undergraduate programs at UFS, followed by semi-structured interviews with these teachers. The analysis revealed that the interviewees' discourse on EE is diverse, shaped by their personal and professional experiences and enriched by memories of specific situations, as well as references to authorities in EE and related fields. In terms of the overarching political and ideological trends in EE, both pragmatic and critical discourses were identified. The pragmatic discourse appears to be influenced by the backgrounds and fields of expertise of the individuals expressing it, while the critical discourse extends beyond these boundaries. The concluding remarks emphasize the significance of fostering analyses and discussions regarding the meanings that circulate in society and education. This process is essential for uncovering and challenging the established perceptions and knowledge that affect how individuals think, (re)act, and learn about the world.

Keywords

Discourse – Environmental education – Environment – Teacher training – Teachers.

Introdução

A destruição do meio ambiente é ocasionada por diversos fatores, como o desmatamento e a poluição dos meios naturais e urbanos com resíduos originados do alto consumo de produtos industrializados, os quais alimentam e são alimentados por um mercado que transforma a vida em mercadoria. Nesse contexto, o consumismo, a linguagem que rege a era global, atinge o âmago dos indivíduos, “[...] gerando a pseudofamiliarização com os aspectos do mundo do consumo e obscurecendo a capacidade de percepção das desigualdades intrínsecas a esse mundo” (Nepomuceno *et al.*, 2021, p. 4).

Sob esse entendimento, a ideia de meio ambiente mobilizada nesta pesquisa vai além do conjunto de elementos bióticos e abióticos. Consideramos o meio ambiente como “[...] o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação” (Reigota, 2010, p. 14), sendo, assim, um processo de entendimento que, longe de ser estático e imutável, muda no decorrer do tempo e de acordo com os grupos humanos, conforme as suas convicções e visões de mundo.

Nesse âmbito, os entendimentos e as ações relacionados ao meio ambiente são influenciados pelo contexto histórico-social, por meio do trabalho da ideologia, que confere a cada sujeito um sistema de evidências e de significações, percebidas e experimentadas, que constituem a realidade a ser tomada como sua (Orlandi, 2020). Com base em Althusser (2003), de cujas ideias Pêcheux (1995) partiu na formulação da Análise do Discurso de linha francesa, a ideologia é a relação imaginária que se torna prática e reproduz as relações de produção em vigor, de modo que sua existência não está no campo das ideias, mas sim na materialidade do que se é dito e do que se deixa de dizer. Faz parte disso a manutenção de um modo de visualizar e de entender o meio ambiente a partir do que ele tem a oferecer, fruto da ideologia capitalista dominante, bem como outras perspectivas encerradas em filiações político-ideológicas distintas que perpetuam modos outros de encarar o ambiental e o social.

Os discursos que circulam na sociedade são a forma como esse processo ideológico se materializa. Segundo Orlandi (2020), o discurso é a palavra em movimento que atua na mediação entre o ser humano e a realidade, possibilitando ora a sua permanência e continuidade, ora a sua transmutação e desencaixe em relação ao que está posto. Assim, muito mais do que uma materialidade linguística, ele é um objeto social e histórico constituinte de sujeitos e de sentidos.

No que tange ao contexto socioambiental, mostra-se importante o fato de que existe uma educação voltada às relações entre a sociedade e o meio ambiente, regulamentada pelo Estado nas legislações que norteiam o fazer educacional enquanto política pública. É a Educação Ambiental (EA), cujo alcance na seara legislativa tornou-a não apenas uma temática a ser abordada nas aulas dos diferentes níveis de ensino, mas sim um processo formativo que é, também, um campo do saber com teorias, autores(as) e sentidos próprios.

Em 1999, com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a EA passou a ser delineada como um processo formativo que envolve a construção de valores, conhecimentos, habilidades e atitudes direcionadas à relação entre o ser humano e o meio ambiente. Dessa maneira, há na EA um delineamento baseado em uma visão específica de mundo que está inserida em um sistema moldado segundo uma lógica governamental e, como tal, imbricado com a lógica capitalista, o que significa que traz em si determinados discursos e uma elaboração ideológica a partir deles.

Acerca disso, Layrargues (2020) afirma que a EA é um território em disputa, no qual diferentes mecanismos de opressão simbólica e de dominação cultural agem na subjetividade dos indivíduos e realizam um intenso trabalho de convencimento ideológico. É, então, um processo permeado por formações discursivas baseadas em pressupostos e interesses determinados e geradoras de sentidos específicos, levando a formas de pensar e de agir diante das problemáticas socioambientais. Aqui, essas formações são denominadas como macrotendências político-ideológicas da EA, com base em Layrargues e Lima (2014).

Além disso, como a EA é um campo interdisciplinar, não conformado em um componente curricular que perpetue, de forma concentrada, os discursos nesse campo do conhecimento, cabe aos sujeitos envolvidos no fazer educacional a tarefa de reproduzi-los. Professores(as), alunos(as), orientadores(as) e demais atores(as) da educação escolar exercem a função de “comentaristas” do que é dito no campo da EA.

O(a) professor(a), enquanto responsável por aplicar um currículo previamente formulado e, a partir dele, trabalhar conhecimentos e valores, ocupa uma posição de destaque nesse contexto, já que, sendo um profissional, é atravessado(a) pelos discursos que fazem parte do rol de regulamentações de sua profissão e das visões presentes nos documentos que conformam a EA dita oficial. Porém, o(a) professor(a) é também um sujeito inserido num contexto determinado social, cultural e historicamente e atravessado por outras condições discursivas, dependentes dos lugares sociais em que se circunscreve.

Tratando-se da formação docente, essa situação adquire novos aspectos, pois está em jogo não só a posição que os professores(as) ocupam enquanto profissionais e enquanto sujeitos determinados ideologicamente, mas também a perpetuação de sentidos junto aos(as) docentes em formação, que poderão ser levados para a sua atuação. Logo, por meio de uma EA moldada ideológica e politicamente, os sujeitos podem permanecer afeitos aos sentidos produzidos e manipulados pela ordem hegemônica, o que contribui para a manutenção do contexto socioambiental presente na contemporaneidade, ou podem impelir-se a outros sentidos circunscritos em formações discursivas na sua contramão.

Com isso em vista, que sentidos são perpetuados pelos discursos sobre EA de professores(as) de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe (UFS)? Quais são as condições histórico-sociais que regulam e engendram a sua produção? A partir dessas questões de pesquisa, delineamos o seguinte objetivo: compreender os sentidos perpetuados nos ditos e não-ditos sobre EA de professores(as) de licenciatura da UFS, a partir das condições histórico-sociais que regulam a sua produção.

A base teórico-metodológica que orienta esta pesquisa é a Análise do Discurso de linha francesa (AD), com base em Pêcheux (1995) e Orlandi (2016, 2020). Para a AD, a linguagem não é transparente, ou seja, não é exatamente aquilo que está exposto na superfície textual, e isso significa que o texto é tomado em sua materialidade simbólica, sendo importante entender como ele significa em seus ditos e não-ditos, considerando as condições em que foi produzido.

O lócus da pesquisa é a Universidade Federal de Sergipe (UFS), que é a única universidade pública e a maior Instituição de Ensino Superior (IES) do estado. Apontamos também a importância que a universidade pública possui para a sociedade, mantendo uma relação orgânica com o modo de desenvolvimento capitalista, por formar boa parte dos(as) profissionais a ele necessários(as) e, ao mesmo tempo, constituindo-se como um espaço de crítica a esse modo de produção e às suas práticas. Assim, é um lugar onde convivem e contrapõem-se discursos que ora reproduzem a ideologia dominante, ora contestam-na.

Primeiramente, foi realizado o mapeamento dos componentes curriculares de cursos de licenciatura que abordam em suas ementas a EA, por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFS. Os(as) docentes responsáveis por esses componentes, dentro do período letivo de 2022.2, responderam a um questionário,

com vistas à caracterização do seu perfil quanto à faixa etária, formação e titulação acadêmica, relação com a EA, tempo de atuação na formação docente e componentes que lecionam. Foram enviados, via e-mail, 15 questionários a 15 professores(as), dos quais seis retornaram respondidos.

Os seis docentes que enviaram suas respostas ao questionário participaram das entrevistas semiestruturadas, realizadas tanto de forma on-line quanto presencial, de acordo com a disponibilidade e a preferência dos(as) participantes. Os discursos emergentes dessas entrevistas constituíram o corpus analisado com base na AD, em movimentos de idas e vindas entre os textos, o processo discursivo que neles se materializa e o contexto social e histórico que serve de condição de produção.

É importante salientar que a participação desses sujeitos na pesquisa foi condicionada à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, obtida por meio do parecer nº 5.959.202, e à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como forma de garantir os aspectos éticos necessários ao estudo com seres humanos e de esclarecer os(as) participantes(as) das intenções que motivaram a sua realização. Também a proteção das suas identidades foi buscada, por meio da omissão dos seus nomes e do tratamento das informações que poderiam servir à identificação. Para isso, fizemos uma renomeação utilizando a inicial P seguida de um número de ordem, resultando na seguinte forma de identificação: P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

A próxima seção delineia brevemente a EA enquanto política pública educacional no Brasil e seu lugar na formação docente. A seção subsequente traz as principais informações coletadas por meio dos questionários, caracterizando o contexto de que fazem parte os(as) professores(as) participantes. Em seguida, apresentamos a análise discursiva realizada, na emergência dos ditos e não-ditos pelas vozes desses(as) docentes. Por fim, nas considerações finais, retomamos os principais resultados e reflexões alcançados.

Educação Ambiental e formação docente: (des)caminhos em (dis)curso

A EA, no Brasil, começou a ser delineada por meio da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999). Nessa política, a EA é conceituada como processos nos quais estão envolvidos valores da sociedade, conhecimentos, habilidades e formas de agir dos seres humanos, individual e coletivamente, com vistas à conservação do meio ambiente (Brasil, 1999). Trata-se de uma definição que toma o meio ambiente como mais do que um conjunto de recursos naturais, englobando um senso de coletividade voltado tanto à teoria quanto à prática relacionadas à dimensão socioambiental. Graças a esse dispositivo, a EA passou a ser tratada como um componente a integrar a educação brasileira em todo o processo educativo, nos diversos níveis e modalidades e em caráter formal e não-formal (Brasil, 1999).

Em 2012, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), com o fito de “[...] 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 [...]” (Brasil, 2012, p. 2). A partir disso, essas



diretrizes buscam favorecer o lugar da EA como integrante do currículo, e não como resultado da simples distribuição de conteúdos entre os seus componentes.

Com o objetivo de instaurar um currículo comum a toda a educação escolar, foi lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em três versões: a primeira, entre 2015 e 2016; a segunda, em maio de 2016; e a terceira, em 2017, sendo essa a atual. Esse documento é referência obrigatória para a confecção do currículo específico da educação básica, considerando-se as especificidades de cada instituição de ensino. Das três versões da BNCC, somente a segunda (de 2016) contempla a EA como uma parte importante da educação escolar e aponta seus objetivos e funções. Nas demais, apenas é citada a abordagem transversal do meio ambiente e de temas relacionados (como sustentabilidade e consumo), com vistas ao desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades que provoquem no(a) estudante a motivação para agir de forma respeitosa e responsável para com o meio ambiente.

Assim, a BNCC atual não contempla a EA enquanto um processo formativo; apenas cita habilidades e aprendizagens essenciais que, direta ou indiretamente, relacionam-se com o meio ambiente. O direcionamento dado é pautado no conservacionismo e no pragmatismo, alinhados ao modelo socioeconômico vigente, visando incutir nos(as) estudantes a ideia da possibilidade de continuar explorando o meio ambiente de forma menos agressiva, sendo suficiente para isso que eles(as) e a comunidade mudem seus hábitos e se conectem ao meio natural. Essa é uma perspectiva dotada de legitimidade, por advir das instâncias que regem a sociedade, e configura a macrotendência político-ideológica pragmática da EA, cujo foco, segundo Layrargues e Lima (2014), está na prescrição do comportamento, de atitudes e valores necessários à conservação do meio ambiente.

A estratégia é atribuir a responsabilidade pela causa e pela consequência da destruição do meio ambiente às pessoas individualmente, ao mesmo tempo em que restringe a problemática à produção e ao acúmulo de resíduos (Layrargues; Lima, 2014). Tal perspectiva se soma ao modelo de educação ventilado pela BNCC, que é técnico, instrumental e baseado nas competências necessárias ao trabalho gerador de lucro, sendo essas marcas ideológicas, tensões e diferenças que configuram a formação humana buscada (Albino; Silva, 2019). Dessa forma, são afastados processos educacionais e conhecimentos que sejam capazes de estimular nos(as) estudantes reflexões e formas outras de compreender o mundo.

No ano de 2019, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, foi promulgada, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conforme apontam Albino e Silva (2019), a BNC-Formação aplica o modelo curricular por competências à formação docente, apresentando uma redução do conhecimento a esquemas e modelos em prol da atenção a uma demanda mundial, exterior à realidade do país e, mais precisamente, dos locais onde se encontram e se fazem as práticas educacionais escolares.

Imersa nisso, a relação entre sociedade e meio ambiente é exposta como uma simples questão de ajuste dos processos de produção, uso e descarte de produtos, em um modelo de pensamento dicotômico incapaz de contemplar a complexidade da realidade e reproduzido em muitas das práticas pedagógicas escolares (Nepomuceno *et al.*, 2021).

Nessa direção, pesquisas sobre formação de professores(as) em EA (Tristão, 2004; Araújo, 2004; Guimarães, 2004) e sobre os discursos de EA de formadores(as) de professores(as) (Pitanga, 2015; Silva, 2016; Zaions, 2017; Pasin, 2017) confirmam que ações pontuais não têm sido suficientes para a incorporação da dimensão socioambiental no currículo e para a institucionalização da EA, pois a mantém voltada a uma perspectiva conservacionista baseada na ecologia e na gestão de resíduos sólidos, o que aparece em sentidos replicados nos discursos dos(as) professores(as) da formação docente.

Essa limitação reflete um descompasso entre os desafios socioambientais urgentes e a formação docente promovida pelas políticas curriculares (BNCC e BNC-Formação), comprometendo a consolidação da EA como componente central na educação brasileira. É importante frisar que a BNCC estabelece um padrão de aprendizagem na educação brasileira, padrão esse que é replicado não apenas no Ensino Básico como também no Ensino Superior, tendo-se em vista que inclui o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades entre as finalidades da formação propiciada pelo sistema educacional. A EA encontra-se à margem desse padrão, reduzida e silenciada no currículo escolar, e a superação desse cenário demanda uma revisão desses documentos, para que a EA seja tratada como uma prioridade transversal e integrada nos processos formativos e na prática pedagógica.

Diante do contexto problematizado, os(as) professores(as) se deparam com a necessidade de considerar as prerrogativas dos documentos norteadores da educação, mas também se encontram imersos(as) em diferentes contextos cujas vivências trazem ideias, anseios e necessidades refletidos no modo como encaram e vivem o ensinar e o aprender. Faz-se importante, então, compreender quem são esses(as) professores(as) e de onde falam sobre EA, buscando a emergência dos sentidos que carregam dentro de si e que perpetuam em suas práticas.

Quem são e de onde falam os sujeitos dos ditos e não-ditos da Educação Ambiental?

Os(as) professores(as) participantes da pesquisa formam um grupo heterogêneo em suas características pessoais, de formação e de atuação profissional, as quais funcionam como condições externas que influenciam os seus discursos sobre a EA.

No que tange às características pessoais, quatro são mulheres (P1, P2, P5 e P6) e dois homens (P3 e P4); cinco se autodeclararam brancos(as) e apenas P2 se referiu como pardo; em relação à idade, a maior parte (quatro) possui entre 36 e 47 anos e dois possuem 58 e 65, especificamente (P2 e P3). Destacamos a relação da presença feminina no grupo com a área de formação e de atuação profissional. Em texto clássico sobre a feminização do magistério, Dermatini e Antunes (1993) argumentam que, historicamente, foi atribuída à mulher a profissão docente como um lugar-comum e natural ao seu sexo, sendo incumbida de conhecimentos da moral e da religião e de temas de cunho doméstico, enquanto o homem ficava a cargo dos conteúdos tidos como mais importantes e complicados, como geometria e aritmética.

Paulatinamente, o lugar atribuído à mulher no ensino foi se sedimentando na educação infantil, para a qual deveria ser obtida a formação na Escola Normal, única possibilidade de continuidade dos estudos dada às mulheres no final do século XIX, já que o nível superior era restrito aos homens (Dermatini; Antunes, 1993). Assim, a educação das crianças era encarada como uma função exclusiva das mulheres, atribuída às suas capacidades naturais maternas, e isso se reflete na predominância da sua presença nos cursos de Pedagogia.

Esse panorama tem raízes profundas nas bases androcêntricas da sociedade, cujos reflexos são sentidos na forma segregacionista como a ciência é encarada e realizada. Conforme Medeiros e Barretto (2022), tradicionalmente a ciência é tida como um espaço próprio dos homens, baseado em pressupostos como racionalidade e objetividade que lhes são atribuídos como características inatas. Nas Ciências Exatas e da Natureza, como Matemática, Física e Química, isso é visível, tendo-se em vista que gozam de legitimidade e de status por se apresentarem como mais condizentes com os pressupostos citados.

Na UFS, esse cenário pode ser evidenciado a partir das informações dos(as) professores(as) participantes para esta pesquisa: duas mulheres são graduadas em Pedagogia, uma em Ciências Biológicas e uma em Dança, enquanto os dois homens ouvidos são graduados em Ciências Biológicas e em Química. Revela-se, pois, a manutenção da segregação de gênero na ciência e na educação, mas também o crescimento do alcance das mulheres na carreira do magistério no ensino superior.

Embora em áreas e trajetórias diferentes, todos(as) os(as) participantes são licenciados(as), um aspecto importante ao tomarmos esses sujeitos como detentores(as) de diferentes memórias e experiências enquanto discentes e docentes, algumas vezes assumindo esses papéis simultaneamente, e como professores(as) que formam outros(as) professores(as).

Sobre esse ponto, a relação da formação inicial e continuada com o campo de atuação emerge como uma questão relevante. Apenas P5 não é licenciada na mesma área em que atua como docente, enquanto os(as) demais ministram aulas nos mesmos cursos da sua formação inicial. É importante o fato de que essa professora obteve a formação em Geografia, curso em que atua como docente, através da formação continuada. Em suas reflexões, Corrêa e Castro e Amorim (2015) apontam a reparação e a suplementação como características impostas à formação continuada no Brasil e defendem que, ao contrário disso, torne-se capaz de munir o(a) professor(a) de autonomia e confiança para gerir a sua própria formação, sendo um espaço que preza pelo encontro reflexivo e criativo entre saberes e experiências construídos e em construção.

Quando perguntados(as) se já participaram, como estudante ou como docente, de curso voltado para a relação entre sociedade e meio ambiente/Educação Ambiental, cinco responderam afirmativamente e um respondeu que não (P6). Porém, os(as) três que especificaram essa participação se referiram ao trabalho como docente de componentes curriculares na graduação e na pós-graduação, indicando uma lacuna significativa em sua trajetória como discente na formação inicial e continuada em se tratando da EA. Isso contraria as DCNEA, as quais, no art. 11, recomendam que “a dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando a consciência e o respeito à diversidade multiétnica e multicultural do País” (Brasil, 2012, p. 3).

Por fim, foi perguntado se a formação acadêmica (graduação e pós-graduação) proporcionou subsídios teóricos, metodológicos e de vivência para o trabalho com conceitos, ideias e reflexões acerca da relação entre meio ambiente e sociedade na prática pedagógica. Das seis respostas, apenas uma foi negativa (P2), e nas demais a preparação foi indicada como presente, porém em diferentes níveis.

P1 a equiparou à própria atuação em EA, indicando que ambas aconteceram/acontecem transversalmente. Essa relação entre a formação e a atuação em EA também foi visualizada em P3, P4 e P5, que, em suas falas, apontam a insuficiência dos subsídios oferecidos pela formação e, diante disso, a tomada de atitude individual para se sentirem preparados(as), por meio de estudos e de práticas inerentes à profissão, configurando a autoformação e/ou formação continuada sobre a qual Corrêa e Castro e Amorim (2015) refletem como resultante das deficiências ainda presentes nos cursos de formação docente do Brasil.

Partindo desses lugares que, embora heterogêneos, tocam-se em determinados pontos oriundos de um mesmo sistema educacional, são evocadas as vozes nas quais ecoam os ditos e não-ditos da EA, cuja análise é apresentada na próxima seção.

Os ditos e não-ditos pela voz docente: o discurso dos(as) professores(as) sobre a Educação Ambiental

Os discursos aqui analisados foram sendo concretizados à medida que as perguntas, elaboradas previamente ou criadas no momento das entrevistas, foram sendo feitas aos(as) participantes, tocando em diferentes temáticas relacionadas à EA. Iniciou-se pedindo aos(as) professores(as) para fazerem um exercício de rememoração, relembando e descrevendo uma situação ou acontecimento que consideram marcante para a sua relação com a EA. Esse exercício foi indicado por eles(as) como um gesto espontâneo no discurso, assinalando a diferença em relação a um relato elaborado previamente, com uma maior atenção, como depreendido das seguintes falas: “[...] tô elaborando agora, talvez fique confuso” (P1); “Nunca pensei, então eu vou tentar imaginar” (P6); “Mas aí também é uma reflexão que tô fazendo agora” (P6)⁴.

Tais ditos exemplificam como o contexto imediato é acionado no discurso, funcionando como uma condição de produção, pois são as perguntas realizadas naquele momento específico, constituído como uma entrevista, que fazem surgir as falas, as quais não seriam produzidas da mesma maneira em outra situação comunicacional.

Foi observada uma predominância do âmbito acadêmico como principal contexto nas situações relatadas nesse primeiro momento: é marcante o envolvimento com o curso escolhido como formação inicial, de modo que as suas características teórico-práticas levaram ao contato com a questão ambiental, seja pela abordagem realizada nas atividades, seja para suprir a sua ausência. Em consonância, a trajetória de formação e de atuação profissional também foi identificada por Pasin (2017) como importante condição de produção dos sentidos perpetuados pelos(as) professores(as) entrevistados(as).

4- As falas dos(as) professores(as) entrevistados(as) foram transcritas tal como foram ditas, mantendo-se neologismos, gírias e abreviações e respeitando-se o estilo empregado.

Porém, em P5 e P6, emergiu do discurso uma interpenetração entre o âmbito pessoal, o formativo e o profissional, com forte presença das vivências pessoais com o meio ambiente. P5 disse que “[...] essa questão ambiental, na verdade, ela perpassa toda a minha formação. Eu sempre tive uma relação muito próxima com a natureza, e aí em função disso eu fui fazer o curso de Biologia”. Então, já havia a expectativa de encontrar no curso respostas ou complementações a uma relação que já tinha sido iniciada, porém, segundo essa professora, a área de Ciências Biológicas é fragmentada e presa aos seus conhecimentos específicos, dando poucos subsídios para pensar as relações com o meio ambiente.

Para P5, essa expectativa foi melhor satisfeita na Geografia. Em seu discurso, essa mudança de curso na trajetória de formação é mais do que uma troca entra áreas, representando o encontro com aquilo em que acredita, uma identificação pessoal necessária à realização profissional como professora e pesquisadora. De forma semelhante, encontramos no discurso de P6 importantes imbricações entre a história de vida, a perspectiva de EA e a prática pedagógica. Essa professora narra que a sua primeira aproximação com as questões ambientais ocorreu quando morava na região Sul e começou a praticar o montanhismo. Então, ocorreu um incêndio numa floresta que fica em uma montanha nessa região, e os montanhistas escalaram a montanha levando água para combater o fogo.

Ressaltamos, no discurso de P6, o não-dito de que a Dança, mencionada como a área de onde o sujeito discursivo vem, é uma área que não tem ligação com as questões ambientais, mas que, a partir da vivência desse episódio em específico, foi sendo construída a trajetória de pesquisa e de atuação profissional ao redor das relações com o meio ambiente, por meio das inter-relações entre corpo e ambiente. Vale acrescentar que, embora o episódio relatado tenha sido responsável por uma “*virada de chave*” (P6), o aprofundamento dessas questões se deu também sob outras influências do âmbito pessoal, a partir das vivências em sua cidade natal, marcada por uma cultura de preservação ambiental.

A partir disso, no discurso de P6, há um comprometimento com os sentidos perpetuados nos grupos e contextos de interação durante essas vivências, como a importância da coleta seletiva e do descarte do lixo no local correto. Esses sentidos são mobilizados para circunscrever a EA na prática não convencional no curso de Dança e para apresentar as dificuldades em se vivenciar uma relação com o ambiente mais saudável. Mas, junto a eles, há sentidos que reproduzem a visão crítica sobre a realidade social: referindo-se às opções mais saudáveis para o ser humano e para o meio ambiente, P6 afirma que “a camada que tem menos acesso da população é a que sofre mais diretamente por falta de escolha, relacionado ao poder aquisitivo” (P6). Remete, assim, à injustiça ambiental tão comum no Brasil, fabricada pela estrutura socioeconômica do capitalismo, que suprime direitos sociais e, simultaneamente, estimula práticas cujas consequências recaem mais sobre aqueles(as) que não têm condições de se proteger (Loureiro, 2020).

Avançando na análise e na discussão dos discursos dos(as) professores(as) de licenciatura ouvidos(as), buscamos as suas visões sobre a EA na atualidade, enquanto processo formativo institucionalizado. Foi identificada uma predominância da macrotendência pragmática nos sentidos evocados acerca desse tema, a partir de uma visão de EA voltada à adoção de comportamentos, principalmente da gestão de resíduos sólidos.

A carreira docente, incluindo a especificidade da área do conhecimento de formação e de atuação e os componentes curriculares ministrados, é a principal condição reguladora desses discursos, determinando as perspectivas e os dizeres sobre a EA.

No discurso de P4, as questões ambientais começaram a ser construídas após o início da atuação como professor, devido à preocupação com as relações que os(as) professores(as) formados(as) por ele estabeleceriam com a sociedade. A docência, para P4, foi a motivação para buscar conhecimentos sobre as questões ambientais, os quais não o acompanharam durante a sua formação em Química, na qual havia a “[...] discussão sobre tratamento de resíduos, discussão sobre diminuição de contaminantes no meio ambiente. A gente viu técnicas de fazer análise de contaminante, [...] mas pouco relacionada à problemática do meio ambiente” (P4).

A Química é uma área bastante voltada à produção industrial, tendo como escopo a geração de conhecimentos para a produção de diferentes materiais utilizados como matéria-prima nos diversos setores da indústria, a partir do estudo, da extração e da transformação de recursos retirados da natureza (Pitanga, 2015). Dentro dessa formação ideológica, o discurso de P4 aponta o tratamento de resíduos e de elementos contaminantes como questões outras que não se relacionam ao meio ambiente, apontando a abordagem ambiental como um conjunto de conhecimentos ecológicos não pertencentes ao rol da Química.

Assim, vinculando-se à macrotendência pragmática, com base em Layrargues e Lima (2014), os sentidos evocados nesse discurso defendem a visão da ciência e do comportamento individual como caminhos para a resolução dos problemas ambientais, principalmente nas atitudes diante da produção e do descarte de resíduos e contando com o avanço tecnológico e científico para substituir opções vistas como mais agressivas por outras menos agressivas.

De forma semelhante, P3 repercute um discurso que restringe a EA à conservação ambiental e à resolução de problemas, mobilizando sentidos que se relacionam à sua formação em Ciências Biológicas. Para ele, a resolução dos problemas advém do governo, por meio das políticas públicas, o que mantém a questão sob o domínio daqueles que já detêm o poder, sem propiciar uma mudança na ordem socioambiental instaurada. Os sentidos assinalam uma compreensão da problemática ambiental de forma sistêmica, por buscar fazer conexões entre diferentes aspectos daquela problemática específica, mas sem atingir as camadas mais profundas da estrutura da sociedade.

No discurso de P6, sentidos vinculados à EA pragmática também são mobilizados, como na restrição da EA à preservação do planeta, diante dos impactos e das relações nocivas que o ser humano estabelece com o meio ambiente. Para corroborar esse discurso, a professora recorre a uma autoridade, o seu orientador de mestrado, atribuindo a ele a seguinte elaboração: “[...] quanto maior a complexidade da espécie, maior o seu campo de destruição” (P6). Concordando com esse pensamento, afirma que “[...] a gente já causa um impacto muito mais elevado pela nossa organização de vida” (P6).

Esse discurso possui um foco estritamente biológico, desconsiderando a multiplicidade de formas sociais humanas que têm seu modo singular de lidar com o meio ambiente, nem sempre destruidor. A esse respeito, citamos Loureiro (2020, p. 135-

136), para quem essa perspectiva dificulta a problematização da realidade, por “[...] dar um conteúdo universal e atemporal à destruição, considerando-a similar em qualquer tempo histórico, favorecendo discursos fatalistas e imobilistas”.

No mesmo discurso de P6, a EA é associada à normalização de atitudes com os resíduos produzidos, como a separação do lixo. Trata-se de um processo de EA colocado como prático e acessível, principalmente com as crianças, as quais “[...] não precisam de grandes elaborações, grandes teorias” (P6). Segundo Hillesheim e Guareschi (2008), a infância é uma construção social oriunda da Modernidade, quando se tornou um objeto discursivo, no qual estão demarcados o controle e a normalização da criança em relações de poder, sendo constituída a partir da comparação com o adulto, naquilo que lhe falta: por ainda ser incompleta, precisa do adulto para orientá-la e controlá-la.

Vinculamos a essa formação ideológica o discurso que defende a ingenuidade da infância, tomando a criança como um ser que deve ser protegido das coisas ruins que existem no mundo. A proteção, nesse caso, vem de diferentes frentes, uma delas sendo a simplificação e a manipulação das informações que chegam até ela, mantendo o seu entendimento do mundo num viés superficial e aparentemente harmônico. O enunciado “porque sim”, muito utilizado quando não se quer responder a uma pergunta feita por uma criança, evoca esses sentidos, sendo uma forma de controle por meio da negação do acesso ao conhecimento da realidade.

Nesse discurso de P6, também é evocado o sentido de que a criança é incapaz de compreender determinados conceitos e teorias tidos como sofisticados e complexos para a sua idade. Trata-se de sentidos alinhados a um discurso biológico atravessado pela sistematização da infância em etapas e condições tidas como naturais, supondo “[...] um único modo de ser criança, desconsiderando diferenças de gênero, classe social, raça, etnia, religião, nacionalidade, entre outras, ou seja, remete a uma noção de essência ou natureza infantil” (Hillesheim; Guareschi, 2008, p. 76). Assim, o discurso de P6 remete ao poder da ciência que dita o que é ser criança, o que uma criança pode aprender e o que é ou não pertinente a ela.

Em um sentido oposto, P1 diz que a incomoda “[...] a concepção que nós temos, às vezes a gente subestima as crianças: ‘ah eu não vou trabalhar isso porque é muito difícil’. Sabe, eu acho que tem que instigar a curiosidade das crianças” (P1). Identificamos uma crítica à ideia de trabalhar apenas o simples no ensino infantil, numa abordagem superficial que é costumeiramente adotada nas práticas pedagógicas em termos de EA, tornando-se um lugar-comum que contribui com a “[...] pasmaceira cognitiva, social, política, econômica, cultural a respeito do tema” (P1).

Logo, o discurso de P1 é marcado pelo questionamento das influências e mecanismos perpetrados pela lógica capitalista hegemônica que molda as formas de compreender e de viver as relações socioambientais. Não apenas acerca desse tema, mas também de outros que surgiram no decorrer da entrevista, P1 evoca sentidos que se insurgem diante da manipulação mercadológica e que defendem uma atuação transformadora da realidade, na reinvenção do ser humano enquanto cidadão, nos lugares que ocupa e nas posições que adota frente à realidade.

Associamos esse discurso à influência da trajetória formativa dessa professora, que foi iniciada no curso de Jornalismo, uma carreira voltada à busca dos fatos, à sua divulgação e questionamento. O vínculo entre essa primeira formação e a construção da perspectiva crítica sobre as relações socioambientais é evocado por P1 em um discurso rememorativo em que a revisitação do passado é feita com um novo olhar, presentificado na atual posição de professora e de pesquisadora que faz críticas à realidade, agora com um maior arcabouço para realizar esse exercício de forma mais consistente.

Essa insurgência diante das influências e mecanismos orquestrados pela lógica hegemônica também marca o discurso de P5. A formação continuada em Geografia aparece como condição para isso, por propiciar o aprofundamento na EA para além da seara ambiental, trazendo aspectos sociais e políticos, diferentemente do viés ecológico predominante nas Ciências Biológicas. A partir desse entendimento, a fala aprofundou-se em um discurso crítico sobre a situação político-econômica vivida no Brasil de 2016 até 2022, descrita como um

[...] retrocesso em termos ambientais, político, pelo menos seis anos, né, de uma valorização de uma outra direita que valoriza uma determinada categoria, aquela que valoriza o dinheiro, aquela que valoriza o indivíduo, valoriza a mentira; se tem pobre morrendo, é problema de quem tá morrendo (P5).

Essa é uma contextualização que funciona como argumento para a EA tal como a professora concebe na atualidade: “[...] educação revolucionária, de respeito a todos os seres, de buscar um equilíbrio e uma menor desigualdade social” (P5).

Assim, demarcando a heterogeneidade do discurso, P1 e P5 evocam sentidos alinhados à macrotendência crítica da EA, que, segundo Loureiro (2010, p. 17), “[...] funda sua formulação no radical questionamento às condicionantes sociais que geram problemas e conflitos ambientais”. Segundo Layrargues e Lima (2014), para a EA crítica não é suficiente buscar uma nova cultura na relação entre ser humano e meio ambiente, mas sim lutar por uma nova sociedade, por meio de uma renovação multidimensional: no conhecimento, nos valores culturais e éticos, nas relações sociais e políticas, nas instituições e sistemas.

Nesse prisma, com base em Pêcheux (1995), nos discursos de P1 e P5, há uma contraindificação do sujeito discursivo com o sujeito universal, aquele que é investido do poder de julgar e de aplicar as leis e, por isso, possui a verdade considerada legítima. Esse é, pois, o “[...] sujeito capitalista, cuja ordem é igualar para melhor dominar, e melhor domesticar enquanto potencial consumidor” (Tfouni; Tfouni, 2014, p. 118), ao qual os sentidos evocados nesses discursos se opõem, configurando o que na teoria pecheutiana é chamado de “o mau sujeito”. Afinal, uma vez sob o crivo do discurso oficial posto nos documentos legislativos que regem a educação, o esperado é que essas professoras reproduzissem esse aparato ideológico legitimado em seus discursos, mas, ao invés disso, os sentidos que perpetuam insurgem-se questionando e argumentando contra tais visões respaldadas pela macrotendência pragmática de EA.

Os dados e os discursos analisados indicam que as limitações nos processos e documentos para a formação de docentes voltados à EA não são exclusivas da UFS. Estudos como os de Silva (2016) e Zaions (2017) corroboram essa percepção, apontando que desafios semelhantes também ocorrem em outras instituições de ensino superior no Brasil. Essa situação reflete um fenômeno mais amplo, relacionado à organização dos cursos e à valorização da dimensão socioambiental na formação docente, destacando a necessidade de ações institucionais que promovam uma maior integração dessa perspectiva nos currículos universitários e que possibilitem aos(as) professores(as) o contato com outros olhares e reflexões sobre a EA.

Considerações finais

Nesta pesquisa, foi possível vislumbrar parte da trama de sentidos em que as questões socioambientais, seu ensino e sua aprendizagem estão envolvidos na atualidade. Nesse limiar, diferentes desafios impostos a uma formação docente socioambientalmente orientada foram evidenciados, entre os quais está o esvaziamento da EA nos documentos norteadores da educação brasileira, sobretudo na BNCC e BNC- Formação.

A lógica estruturante dos documentos curriculares e do sistema educacional influencia na perpetuação de discursos explícitos e implícitos sobre a Educação Ambiental (EA). Essa influência se manifesta de duas formas principais: pela confirmação da macrotendência pragmática, que reforça discursos limitados pelas especificidades das áreas de formação e pela fragmentação promovida pela ciência moderna, restringindo a integração de perspectivas sociais, políticas e culturais; e pela contraposição da macrotendência crítica, que busca transcender esses limites. Essa abordagem crítica emerge ao ampliar os conhecimentos específicos abordados nos cursos e componentes curriculares de formação docente, promovendo um posicionamento insurgente diante das atuais questões socioambientais, políticas e econômicas. Nesse contexto, as vivências pessoais e as histórias individuais desempenham um papel central, permitindo a construção de perspectivas que rompem com as concepções naturalizadas pela lógica hegemônica capitalista.

Assim, o discurso sobre EA dos(as) entrevistados(as) é atravessado pela trajetória pessoal e profissional, permeado pelas memórias de situações específicas, corroborado pela menção a autoridades da EA e das áreas do conhecimento e heterogêneo. Essa compreensão aponta para a importância de tomar o contexto histórico e social para o entendimento das relações socioambientais na contemporaneidade, bem como da sua presença nos processos educacionais, para além da superfície linguística.

Com base no que foi apresentado, podemos concluir que a relação da universidade com as questões socioambientais é limitada, particularmente nos cursos que formaram os(as) entrevistados(as). Essa limitação também se reflete na forma como as universidades historicamente organizam seus departamentos, núcleos e institutos, privilegiando a especificidade e frequentemente negligenciando perspectivas plurais. Nesse contexto, é fundamental refletir sobre o papel das universidades na formação de professores(as), uma vez que as concepções desenvolvidas nesses espaços formativos influenciam, de maneira direta e indireta, a prática docente. Além disso, é importante fomentar processos contínuos de profissionalização docente voltados à dimensão socioambiental para os(as) educadores

diretamente envolvidos(as) nesse processo formativo, especialmente na UFS, entre os(as) quais estão os(as) docentes entrevistados(as).

Contudo, vale salientar que a amostra utilizada neste estudo é de tamanho reduzido e restrita a um contexto específico: a UFS. Isso indica que as análises e as conclusões aqui apresentadas são interpretadas dentro desse universo particular, não sendo generalizáveis ao cenário nacional. Por outro lado, esse fato não compromete a relevância e a importância científica desta pesquisa, dada a mobilização teórica e a análise realizadas, as quais possibilitaram o alcance do objetivo traçado e provocaram importantes reflexões sobre a presença da EA na formação docente do Brasil.

Referências

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 06 ago. 2023.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

ARAÚJO, Maria Inêz de Oliveira. A universidade e a formação de professores para a educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, DF, n. 0, p. 71-78, nov. 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1999. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 08 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1098_8-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 maio 2021.

CORRÊA E CASTRO, Marcelo Macedo; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2023.

DERMATINI, Zeila de Brito; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, 1993.

GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia. Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 3(esp.), p. 109-126, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38110>. Acessado em: 20 ago. 2024.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 25, p. 75-92, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000200005. Acesso em: 12 set. 2023.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Manifesto por uma Educação Ambiental indisciplinada. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, n. esp., p. 44-88, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/40204>. Acesso em: 22 jun. 2022.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Revista Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Contribuições teórico-metodológicas para a educação ambiental com povos tradicionais. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, n. esp., p. 133-146, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/40188>. Acesso em: 28 jun. 2024.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Crítica ao teorismo e ao praticismo na educação ambiental. In: CABRAL NETO, Antônio.; MACEDO-FILHO, Francisco Dutra de; BATISTA, Maria do Socorro da Silva (org.). **Educação ambiental: caminhos traçados, debates políticos e práticas escolares**. Brasília, DF: Líber Livro, 2010. p. 136-159.

MEDEIROS, Anna Júlia Giurizzato; BARRETTO, Elvira Simões. Gênero e ciência: silenciamentos e perdas. **Revista Feminismos**, v. 10, n. 2-3, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/42950>. Acesso em: 17 mar. 2023.

NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira *et al.* O não lugar da formação ambiental na educação básica: reflexões à luz da BNCC e da BNC-formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e26552, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/99zmHxYDybJXnLK58myPZ8f/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 13. ed. Campinas: Pontes, 2020.

PASIN, Elizabeth Bozoti. **A formação de professores de biologia atuantes no ensino básico e a construção de uma perspectiva interdisciplinar na Educação Ambiental (EA)**. 2017. 281 f. Tese (Doutorado em Ecologia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Biológicas, Juiz de Fora, 2017.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 2. ed. Campinas: Unicamp, 1995. (Coleção repertórios).

PITANGA, Ângelo Francklin. **A inserção das questões ambientais no curso de licenciatura em química da Universidade Federal de Sergipe**. 2015. 200 f. Tese (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Thiago do Nascimento. **Análise da inserção de questões ambientais no currículo de formação de professores de química**. 2016. 152 f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

TFOUNI, Fabio Elias Verdiani; TFOUNI, Leda Verdiani. A mídia e a fabricação do “bom” sujeito. **Todas as Letras W**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 116-124, maio 2014. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/6419/4761>. Acesso em: 12 set. 2023.

TRISTÃO, Martha. **Educação ambiental na formação de professores**: redes de saberes. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2004.

ZAIONS, Jacqueline Rossana Maria. **A educação ambiental nos cursos de formação de docentes, na modalidade normal, em nível médio, e a disseminação da temática ambiental nos anos iniciais**. 2017. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

Recebido em: 16.01.2024

Revisado em: 06.08.2024

Aprovado em: 09.12.2024

Editor: Profa. Dra. Viviane Potenza Guimarães Pinheiro Fonseca

Aline Dortas Leal é professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe (SEDUC/SE), mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE).

Aline Lima de Oliveira Nepomuceno é professora do Departamento de Biologia da UFS e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED – UFS), doutora e mestra em Educação (PPGED-UFS), graduada em Ciências Biológicas (UFS) e membro do GEPEASE.