



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

LUCAS ANTÔNIO VIANA BOTELHO

**ECOFORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR:
tessituras crítico-transformadoras para a formação de professores de Geografia**

Recife
2021

LUCAS ANTÔNIO VIANA BOTELHO

**ECOFORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR:
tessituras crítico-transformadoras para a formação de professores de Geografia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Geografia. Área de concentração: Regionalização e Análise Regional. Linha de Pesquisa: Educação, cultura, política e inovação na produção contemporânea do espaço.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos

Recife
2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

B748e Botelho, Lucas Antônio Viana.
Ecoformação em Educação Ambiental no ensino superior : tessituras crítico-transformadoras para a formação de professores de Geografia / Lucas Antônio Viana Botelho. – 2021.
259 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Geografia, Recife, 2021.
Inclui referências e apêndices.

1. Geografia. 2. Geografia – Estudo e ensino. 3. Professores - Formação. 4. Educação ambiental. I. Santos, Francisco Kennedy Silva dos (Orientador). II. Título.

910 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2021-145)

LUCAS ANTÔNIO VIANA BOTELHO

**ECOFORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR:
tessituras crítico-transformadoras para a formação de professores de Geografia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Geografia. Área de concentração: Regionalização e Análise Regional. Linha de Pesquisa: Educação, cultura, política e inovação na produção contemporânea do espaço.

Aprovada em: 21/06/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos (Orientador – examinador interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Silvana do Nascimento Silva (Examinadora externa)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Profa. Dra. Priscylla Karoline de Menezes (Examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Natália Lampert Batista (Examinadora externa)
Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Juliana Nóbrega de Almeida (Examinadora externa)
Universidade Estadual da Paraíba

Recife
2021

AGRADECIMENTOS

O tempo corre, o tempo é curto: preciso me apressar, mas ao mesmo tempo viver como se esta minha vida fosse eterna

– Clarice Lispector

Ao destino que, inicialmente, me trouxe ao ponto desta minha jornada em que duvidei por diversas vezes de minha capacidade; depois, mostrou-me o quão de coragem havia dentro de mim; por fim, eu pude ver o quanto de capacidade e coragem eu tinha guardada para vencer cada obstáculo do caminho.

À minha família. *In memoriam*, minha avó e meu avô, que não estão mais aqui neste plano, mas enxergam o quanto aquele neto que criaram, ao seu modo embrutecido pela vida, pôde ir longe. Mainha, minha guerreira! Sua luta não foi nenhum pouco em vão, nenhuma lágrima e nenhuma noite em claro. Te amo! Obrigado!

Aos meus amigos, sem os quais dificilmente eu teria energia para chegar até aqui. Depois de algumas duras pedras no caminho, os pés doloridos não conseguem andar com facilidade. Resta, portanto, o amigo, para abraçar e cuidar, zelar e dizer: “vai dar tudo certo, vamos lá!”. Em especial, ao meu amigo-irmão Mateus. Nunca vou esquecer o papel fundamental que você desempenhou em minha vida e o quanto eu cresci ao seu lado, reconhecendo muitos dos meus erros e muito do meu potencial para ser feliz. Te amo, amigo!

Ao meu orientador, Francisco Kennedy, meu “amado”, como chamo. Olha, sem você tudo isto aqui não seria possível. Sei que não fui o orientando que atendesse suas expectativas, mas eu fiz o que pude, dentro das possibilidades das quais dispus. Um pedaço do meu coração vai sempre ficar com você, pois uma parte importante da minha história foi escrita sob sua orientação, não apenas em páginas de um documento em Word, mas aquelas que não se pode ler facilmente ou acessar por um computador: as páginas da vida. Obrigado por tudo, tudo, tudo! Conte comigo para quaisquer coisas!

Aos meus ex-alunos do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco. Seria difícil nomear todos, pois cada um, a seu modo, me ensinou alguma coisa. Se hoje eu escolho ser um (eco)formador de professores diferente, melhor do que muitos dos que passaram por minha trajetória de formação inicial, devo aos ensinamentos que vocês (in)voluntariamente me trouxeram e à liberdade de trabalho que tive com vocês todos. Obrigado, queridos!

Aos colegas, colaboradores e amigos do Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP/UFPE), meu muito obrigado. Cada risada, cada

conversa, cada construção, cada diálogo foi fundamental para meu crescimento como humano e como profissional, entendendo que estas dimensões não se dissociam no existir universitário, pelo contrário, é preciso estreitá-las cada vez mais. Obrigado por tudo, amados e amadas!

A minha amiga Thaís Fernandes. Sei que não tivemos uma relação tão aproximada, mas eu tenho muita consideração pro você, amiga. Você foi muito importante lá na graduação e continua sendo muito importante ter você por perto, mesmo que cada um em seu lugar. Obrigado!

A Abdeel, meu “Bidequito”, obrigado! Mais do que me ajudar com Robin e Udi, meus filhos de quatro patas, você me ensinou muitas coisas importantes que suavizaram meu arenoso e espinhoso coração, ferido pelas circunstâncias da vida. Obrigado por ser orvalho no meu jardim!

Às dores e tristezas da vida, que venho superando em várias sessões de terapia ao longo deste tempo, as quais muito me ensinaram sobre a força, a bravura, a coragem e o amor que há dentro de mim. Que me fizeram enxergar todo o potencial que habita em mim, de modo que pudesse chegar até este ponto de minha trajetória, olhando para trás e vendo tudo que venci e o quanto fui capaz de vencer. Antes, seco estava; hoje, sou jardim, sou primavera.

Enfim, enorme gratidão a todos os que, direta e indiretamente, contribuíram para que eu pudesse chegar a este ponto da vida, o fim do estrado acadêmico e, quem sabe, início de outros, como tenho sonhado e esperançado. Gratidão, pessoas! Gratidão, vida!

*Dores eu enfrentei
Tanto mal encontrei, escureci
Meu sorriso se foi
Minha fonte secou, quase desisti*

*Fiz de tudo pra voltar a acreditar,
Mas o inverno parecia que iria durar
Dando tempo ao tempo esperei pra voltar.*

*Com coragem lutei
Resisti, reinventei meu destino
E o sorriso voltou
Os meus olhos avistaram o caminho*

*E o que estava deserto
E o que estava tão seco
E o que estava sem vida reviveu
Eu recuperei os sonhos
Resgatei as minhas forças
Levantei e agradei, floresci*

*Primaveril, primaveril
As flores brotaram em mim
E no ermo surgiu um jardim
Primaveril, primaveril
As cores voltaram a mim
Quando eu menos esperei floresci*

(“Primaveril”, de autoria de Lucas Antônio Viana Botêlho, em 2020)

RESUMO

Em face dos desafios sociais, ambientais, políticos, econômicos e humanitários que se projetam, ora como problemáticas ora como potencialidades dialógicas, na educação, é preciso compor novos, avivados e transformadores roteiros para esta última. Com isto, vê-se a necessidade de continuar movendo outros sentidos e significados para a confecção de tessituras pedagógicas que carreguem consigo sentidos e significados crítico-transformadores. Para a realização disto, é preciso mergulhar no que está sendo praticado e experienciado, de modo a conceber e propor a confecção destas tessituras, a partir de outros elementos, questões e utopias crítico-transformadoras emergentes e necessárias a este século. Convém apontar que, na formação dos professores de Geografia, em específico, é preciso cogitar estas tessituras, compreendendo as que estão se movendo e sendo mobilizadas para, a partir daí, tramar outras que venham a insurgir em relação a estas ou aperfeiçoá-las, de modo a ampliar suas potencialidades. Em face disto, esta investigação levanta a seguinte indagação central: que desdobramentos formativos em Educação Ambiental estão em acontecimento e são possíveis para a formação inicial de professores de Geografia? Tendo por objetivo central compreender os desdobramentos formativos em Educação Ambiental em acontecimento na formação inicial de professores de Geografia, indicando possibilidades e alternativas crítico-transformadoras para a ecoformação, esta investigação busca por meio da abordagem qualitativa, enveredando pela multirreferencialidade, revelar caminhos e possibilidades outras para a Educação Ambiental na formação dos professores de Geografia, com vista a alcançar aportes crítico-transformadores suscitados pela ecoformação, explorando fenômenos didático-pedagógicos socioambientais que carecem de ser trazidos à reflexão para promover um encontro com esta abordagem. Para tanto, é realizado um diálogo teórico-bibliográfico amparado por contribuições de pensadores que lidam com os eixos temáticos que perpassam a construção de olhares e apontamentos para a Educação Ambiental e à formação de professores de Geografia, alinhando estas reflexões à ecoformação. Por meio dos procedimentos metodológicos realizados, entrevista aberta temática, direcionada aos docentes formadores, e questionário *on-line*, focado nos discentes, ambos os grupos pertencentes ao curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, foi possível encontrar elementos e questões que permitem não apenas a compreensão de que práticas e experiências, os desdobramentos formativos, estão a acontecer nesta trajetória de formação, mas dialogar e apontar, de modo propositivo e transformativo, alternativas e possibilidades que consigam não apenas traduzir a Educação Ambiental como

potencialidade disciplinar dentro da licenciatura em Geografia, mas como eixo ecoformativo responsável por mobilizar nos professores em formação o protagonismo cidadão socioambiental frente aos desafios socioambientais e necessidades educativas contemporâneas. Tais resultados, analisado sob a ótica da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), ilustram a Educação Ambiental como potente força formativa na licenciatura em Geografia, entretanto ainda há percalços a serem levados em consideração e ainda há problemáticas instaladas que necessitam de desconstrução, como apontaram os sujeitos – docentes e discentes – partícipes desta investigação, indicando a necessidade de que haja uma permanente busca por outras abordagens didático-pedagógicas no âmbito da formação de professores de Geografia, mirando os desafios socioambientais contemporâneos e as necessidades educativas socioambientais.

Palavras-chave: Geografia; Formação de professores; Educação Ambiental; Ecoformação.

ABSTRACT

In view of the social, environmental, political, economic, and humanitarian challenges that are projected in education, both as problems and as dialogic potentialities, it is necessary to compose new, enlivened, and transforming scripts for the latter. With this, we see the need to keep moving other senses and meanings for the confection of pedagogical weavings that carry with them critical-transforming senses and meanings. To accomplish this, it is necessary to dive into what is being practiced and experienced, in order to conceive and propose the construction of these weavings, based on other elements, questions, and critical-transformative utopias that are emerging and necessary for this century. It is worth pointing out that, in the formation of Geography teachers, in particular, it is necessary to cogitate these weavings, understanding those that are moving and being mobilized in order to, from there, weave others that may emerge in relation to these or improve them, so as to amplify their potentialities. In view of this, this research raises the following central question: what formative developments in Environmental Education are in progress and are possible for the initial training of teachers of Geography? Having as central objective to understand the formative unfoldings in Environmental Education in happening in the initial formation of Geography teachers, indicating possibilities and critical-transformative alternatives for the eco-training, this research seeks through qualitative approach, going by the multi-referentiality, reveal paths and other possibilities for Environmental Education in the training of Geography teachers, in order to achieve critical-transformative contributions raised by ecoformation, exploring didactic and pedagogical socio-environmental phenomena that need to be brought to reflection to promote an encounter with this approach. To this end, a theoretical and bibliographical dialogue is carried out supported by contributions from thinkers who deal with the thematic axes that permeate the construction of views and notes for Environmental Education and the training of Geography teachers, aligning these reflections to ecoformation. Through the methodological procedures carried out, thematic open interview, directed to the teacher trainers, and online questionnaire, focused on the students, both groups belonging to the undergraduate course in Geography at the Federal University of Pernambuco - UFPE, it was possible to find elements and questions that allow not only the understanding of which practices and experiences, the formative unfoldings are happening in this training trajectory, but to dialogue and point out, in a propositional and transformative way, alternatives and possibilities that can not only translate Environmental Education as disciplinary potentiality within the degree in Geography, but as eco-training

axis responsible for mobilizing in teachers in training the protagonism of socio-environmental citizen facing the socio-environmental challenges and contemporary educational needs. Such results, analyzed from the perspective of content analysis (BARDIN, 2011), illustrate the Environmental Education as a powerful formative force in the graduation in Geography, however there are still mishaps to be taken into account and there are still problems installed that need deconstruction, as pointed out by the subjects - teachers and students - participants of this research, indicating the need for a permanent search for other didactic-pedagogical approaches in the scope of the training of Geography teachers, looking at the contemporary socio-environmental challenges and the socio-environmental educational needs.

Keywords: Geography; Teacher training; Environmental education; Ecoformation.

RESUMEN

Ante los desafíos sociales, ambientales, políticos, económicos y humanitarios que se proyectan en la educación, como problemas y como potencialidades dialógicas, es necesario componer nuevas rutas vivificadas y transformadoras para esta última. Con esto, vemos la necesidad de seguir moviendo otros sentidos y significados para la construcción de tejidos pedagógicos que lleven consigo sentidos y significados críticos-transformadores. Para ello, es necesario bucear en lo que se está practicando y experimentando, para concebir y proponer la construcción de estos tejidos, a partir de otros elementos, cuestiones y utopías crítico-transformadoras emergentes y necesarias para este siglo. Cabe señalar que, en la formación específica de los profesores de Geografía, es necesario cogitar estos tejidos, comprendiendo los que se están moviendo y movilizándose para, a partir de ahí, tejer otros que puedan surgir en relación con estos o mejorarlos, de manera que se amplíen sus potencialidades. Frente a esto, esta investigación plantea la siguiente pregunta central: ¿qué desarrollos formativos en Educación Ambiental se están dando y son posibles para la formación inicial de los profesores de Geografía? Teniendo por objetivo central comprender los desdoblamientos formativos en Educación Ambiental en el acontecer de la formación inicial de profesores de Geografía, indicando posibilidades y alternativas crítico-transformadoras para la ecoformación, esta investigación busca a través del abordaje cualitativo, pasando por la multireferencialidad, revelar caminos y otras posibilidades de la Educación Ambiental en la formación de profesores de Geografía, para lograr aportes crítico-transformadores planteados por la ecoformación, explorando fenómenos socioambientales didácticos y pedagógicos que necesitan ser llevados a la reflexión para promover el encuentro con este enfoque. Para ello, se realiza un diálogo teórico y bibliográfico apoyado en los aportes de pensadores que abordan los ejes temáticos que permean la construcción de miradas y apuntes para la Educación Ambiental y la formación de profesores de Geografía, alineando estas reflexiones a la ecoformación. A través de los procedimientos metodológicos realizados, entrevista abierta temática, dirigida a los profesores formadores, y cuestionario on-line, enfocado a los estudiantes, ambos grupos pertenecientes al curso de graduación en Geografía de la Universidad Federal de Pernambuco - UFPE, fue posible encontrar elementos y preguntas que permiten no sólo la comprensión de cuales prácticas y experiencias, los desdoblamientos formativos, están sucediendo en esta trayectoria formativa, sino dialogar y señalar, de manera propositiva y transformadora, alternativas y posibilidades que puedan no sólo traducir la Educación Ambiental como potencialidad disciplinar dentro de la licenciatura en Geografía,

sino como eje eco-formativo responsable de movilizar en los docentes en formación el protagonismo socio-ambiental ciudadano frente a los desafíos socio-ambientales y las necesidades educativas contemporáneas. Tales resultados, analizados bajo la óptica del análisis de contenido (BARDIN, 2011), ilustran a la Educación Ambiental como potente fuerza formativa en la graduación en Geografía, sin embargo aún hay contratiempos a tener en cuenta y aún hay problemas instalados que necesitan deconstrucción, como señalaron los sujetos -profesores y alumnos- participantes de esta investigación, indicando la necesidad de una búsqueda permanente de otros enfoques didácticos y pedagógicos en el ámbito de la formación de profesores de Geografía, mirando los desafíos sociales y ambientales contemporáneos y las necesidades educativas sociales y ambientales.

Palabras clave: Geografía; Formación del profesorado; Educación ambiental; Ecoformación.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Panorama de pesquisas encontradas na BDTD sobre formação de professores de Geografia, Educação Ambiental e pedagogia ambiental.....	47
Quadro 2 - Componentes curriculares do curso de licenciatura em Geografia da UFPE ..	144
Quadro 3 - Perfis das docentes entrevistadas	147
Quadro 4 - Categorias de análise e definições.....	152
Quadro 5 - Elementos de análise da categoria desafios socioambientais contemporâneos	155
Quadro 6 - Elementos de análise da categoria necessidades educativas socioambientais .	164
Quadro 7 - Elementos de análise da categoria diálogos entre educação ambiental e ensino de Geografia	183
Quadro 8 - Concepções de Educação Ambiental entendidas pelos professorandos em Geografia	196
Quadro 9 - Contribuições da Educação Ambiental ao processo de ensino-aprendizagem geográfico	199
Quadro 10 - Importância das práticas formativas em Educação Ambiental na formação dos professores de Geografia	205
Quadro 11 - Classificação das experiências no âmbito do componente curricular Educação Ambiental	210
Quadro 12 - Atitudes de aprendizagem desenvolvidas no componente curricular Educação Ambiental	218
Quadro 13 - Termos e expressões que definem as ações pedagógicas no componente curricular Educação Ambiental	229

SUMÁRIO

1	DESVELANDO INQUIETAÇÕES, INTRODUZINDO UMA INVESTIGAÇÃO.....	16
1.1	O CAMINHO É FEITO AO ANDAR: torno-me professor, torno-me pesquisador ..	16
1.2	CAMINHAR COM SENTIDO: a pesquisa como trilha a percorrer	19
1.2.1	O porquê da trilha: a justificativa	20
1.2.2	Flores e pedras no caminho: a problemática	23
1.2.3	Onde se quer chegar nesta trilha: objetivos	25
1.2.4	O norte da trilha: elementos e aspectos metodológicos.....	26
1.2.4.1	Cenário, sujeitos e procedimentos metodológicos	36
1.3	ITINERÁRIOS DA PESQUISA	40
2	DOS PONTOS DE PARTIDA AO CAMINHAR: a constituição e os desdobramentos no campo investigativo	43
2.1	PESQUISAS QUE NOS TRAZEM ATÉ AQUI	44
2.2	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA – O TECER DE UMA PEDAGOGIA AMBIENTAL: o estado da questão	52
3	MEIO AMBIENTE, SOCIEDADE-MUNDO E EDUCAÇÃO	58
3.1	EDUCAÇÃO E PROBLEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL: cenários do século XXI.....	59
3.2	EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ECOCIDADANIA E ECOFORMAÇÃO: tessituras pedagógicas para imaginar e formar para outro mundo.....	75
3.3	O PROFESSOR ECOFORMADOR: semeador de esperanças em meio à crise	88
4	ECOFORMAR PROFESSORES DE GEOGRAFIA: interfaces, desafios e possibilidades entre Educação Ambiental e Geografia escolar	97
4.1	TRAVESSIAS CONTEMPORÂNEAS DA GEOGRAFIA ESCOLAR E O DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	98
4.2	UMA DEFESA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA	107
4.3	ECOFORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: apontamentos interventivos, possibilidades a alcançar	124

4.3.1 Indo daqui para lá na formação de professores de Geografia: tessituras ecoformativas.....	129
5 NARRATIVAS FORMATIVAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	139
5.1 CENÁRIO, SUJEITOS, DESAFIOS E ELEMENTOS METODOLÓGICOS.....	139
5.2 NARRATIVAS DOCENTES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA.....	151
5.2.1 Desafios socioambientais contemporâneos.....	154
5.2.2 Necessidades educativas socioambientais.....	163
5.3.3 Diálogos entre Educação Ambiental e ensino de Geografia	182
5.3 O OLHAR DOS DISCENTES SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA	195
5.3.1 Educação Ambiental no ensino de Geografia	196
5.3.2 Práticas formativas em Educação Ambiental no curso de licenciatura em Geografia.....	203
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	234
REFERÊNCIAS	239
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os docentes formadores	254
APÊNDICE B – Roteiro de questionário <i>on-line</i>	256

1 DESVELANDO INQUIETAÇÕES, INTRODUZINDO UMA INVESTIGAÇÃO

Caminhamos construindo uma itinerância que se desenvolve entre a errância e o resultado, muitas vezes incerto e inesperado, de nossas estratégias. A incerteza nos acompanha e a esperança nos impulsiona. Estamos perdidos, e nessa condição do humano não se trata de buscar a salvação, mas de procurar o desenvolvimento da hominização (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003, p. 99)

1.1 O CAMINHO É FEITO AO ANDAR: torno-me professor, torno-me pesquisador

Antes de mergulhar em águas mais profundas ou nos embrenharmos em densa floresta, formas como procuro enxergar esta investigação, preciso descortinar os caminhos que me fizeram andar até este ponto de minha jornada acadêmica. Ou seja, preciso trazer a primeira pessoa, o pesquisador, para que se entenda os caminhos teórico-metodológicos que me trouxeram até este tema, ou conjunto de temas, e ao objeto em tela.

Ao longo de minha jornada como aluno, professor, pesquisador e cidadão – sem compreender estas dimensões da vida como disjuntas, mas como dimensões em constante dialogismo, portanto indissociáveis – me preocupei e procurei me aproximar dos processos formativos que criam as condições para intervir e transformar o mundo em que vivemos. Dificilmente, e talvez seja uma grande frustração pessoal, consegui fazer de meu pensar algo mais praticável cotidianamente, mas eis que não desisti de continuar escrevendo sobre o que penso, afinal alguém em algum lugar poderá fazer destas palavras, sonhos e esperanças, uma realidade concreta. Nenhuma tessitura crítico-transformadora, por mais utópica que seja nomeada, está imune de tornar-se uma realidade vivida. Enquanto nela creio, nela eu vivo e, portanto, nela existo, dando-a vida.

O grande desafio da pesquisa em educação, e acredito ser o de muitos dos campos de investigação científica, é o desejo por fazer das muitas pesquisas em algo palpável, passível de ser prático para a vida daqueles a quem pesquisamos, sobre quem pensamos e a partir de quem propomos, que também vêm a ser aqueles que financiam muitas dessas investigações. Nem todas as pesquisas são de natureza aplicada, pois é preciso criar os arcabouços teóricos e metodológicos que movam os cientistas contemporâneos e os que vierem depois de nós a construir as possibilidades interventivas, as ações transformadoras. E eis aqui onde me vejo

encaixado e me movendo: sou um pensador socioeducacional incansável, um sonhador pedagógico, abrindo caminhos para os que vierem comigo ou após mim.

Meu encontro com a Educação Ambiental se deu em virtude de minha inclinação às questões, temas e problemáticas associadas ao meio ambiente, entendendo-o não apenas por um viés naturalista, mas como um produto das múltiplas e diversificadas, material e imaterialmente, relações entre ser humano e natureza. Logicamente, meu fascínio infanto-juvenil pela natureza, por suas paisagens e belezas irretocáveis, me perseguiram e perseguem até aqui, porém entendi que todo este fascínio está por um fio, em face do avanço devastador do ser humano – de todo nós – na marcha incansável pelo progresso técnico, científico, produtivo e consumista. A degradação ambiental é uma realidade que muito me chocou, ao assistir o documentário “Uma verdade inconveniente” (*An Inconvenient Truth*), dirigido por Davis Guggenheim, lançado em 2006. Lembro-me de vê-lo enquanto aluno do ensino médio, numa aula de Geografia, e da perplexidade que este me causou, ao retratar as mudanças climáticas globais.

De lá para cá, comecei a me inquietar gradativamente mais com as questões socioambientais e os desdobramentos alarmantes que elas iam tomando, ao ler notícias, ao conversar sobre isto nas aulas da graduação, ao ler artigos e livros. Por outro lado, meu interesse pela educação também era crescente. Na graduação, iniciada no ano de 2011, timidamente ia debatendo temas ligados ao meu futuro profissional, apesar de já estar em ação na educação básica. E sempre tentava imaginar correlações possíveis entre educação e meio ambiente, afinal era também parte de meu trabalho com as crianças na Rede Municipal de ensino do Recife, em uma escola na periferia da cidade, situada no bairro da Mustardinha.

Pouco a pouco, percebo o potencial que há em explorar as interfaces entre educação e meio ambiente, através dos conhecimentos que a Geografia ia me proporcionando. E isto me leva ao mestrado, onde, de fato, tem início uma agenda de pesquisa em Educação Ambiental e ensino de Geografia, que me leva às articulações dialógicas, reflexivas e propositivas acerca das práticas didático-pedagógicas escolares que precisam existir para formar sujeitos socioambientais capazes de não aceitarem em sua subjetividade e se inquietarem permanentemente com os rumos que a desarmônica relação sociedade-natureza tem tomado. Estes caminhos me conduziram à ecocidadania, algo inédito ainda para a Geografia escolar, a qual ainda se voltava à Educação Ambiental de modo reducionista e instrumental, centrando muitas de suas práticas num enciclopedismo transmissivo e

unilateral, a partir de conteúdos engessados, sem invocar sentidos e significados para as aprendizagens ali em acontecimento, no chão da escola e para além desta.

A ecocidadania emergiu não como uma sentença a desafiar-me, mas como uma luz para guiar o caminho, mostrando-me a incompletude do conceito de cidadania, em sua forma legalmente instituída, e apontando a ausência e a necessidade urgente de uma dimensão socioambiental humanitária para a cidadania. A ecocidadania surge então não como produto apenas de uma educação para o meio ambiente, mas como uma ressignificação da cidadania, que entre num intrincado jogo de relações contemporâneas entre poder verticais e horizontais, acabando por ser negligenciada, invisibilizada e até mesmo apagada. Para uma democracia planetária, coletiva, criativa, solidária, em que o bem-estar terreno seja um bem comum, a ecocidadania abriu as portas para que eu viesse a entender a Educação Ambiental e as relações com o ensino de Geografia como uma oportunidade para esperar outras práticas formativas e inspirar outras experiências transformadoras.

Articular experiência comunitária, aprendizagem ecocidadã – embebida em valores que perfazem a ecocidadania – e Geografia, entretidas por ações pedagógico-didáticas que criem situações-problema que levem os alunos a criativa, coletiva e dialogicamente construir uma consciência socioambiental, é um desejo ardente em minhas reflexões e preocupações até este ponto de minha jornada acadêmica. Mesmo tendo esperança nisto, ainda vejo que havia algo a ser revelado, afinal a realidade escolar, com a qual me deparei na dissertação, me apresentou a necessidade de ir além da escola. O que me transparecia era que tudo começava e terminava neste território-lugar, como se ali fosse o alvo e a centralidade da questão educacional. Foi então, com mais maturidade neste caminhar em pesquisa, que percebi o quanto era preciso pensar no antes da escola, ou seja, nos percursos formativos que mobilizam aqueles que podem realizar essas articulações.

Foi aí que cheguei ao doutorado com a ambição de ver “por cima dos muros” da formação de professores de Geografia, de modo que pudesse compreender qual Educação Ambiental está ali acontecendo. Impossível não rememorar minhas experiências formativas iniciais neste componente curricular em específico, uma vez que, mesmo sendo enxergada e debatida como processual e horizontal, nos cursos de formação dos profissionais do ensino de Geografia, e outras áreas, esta temática se projeta de forma disciplinar, por necessidade de especificar o debate sobre, porém muitas das práticas formativas desempenhadas pelos docentes formadores de professores não conseguem abraçar uma lógica para além da

disciplinaridade, da verticalidade e da mera exposição conteudista. Isto, reforçando, no tocante as minhas experiências formativas, sem generalizações.

Meu caminhar no doutorado foi me levando a compreender a necessidade de desconstruir minha própria formação e pensar em como esta mesma formação pode ser reformada, pensando de modo mais amplo, na formação de professores de Geografia Brasil afora. Ou seja, como posso mudar a formação que tive e que ainda persiste? Ao atuar como professor substituto no mesmo curso de licenciatura em Geografia no qual fui formado, na Universidade Federal de Pernambuco, por um acaso do destino cheguei ao componente curricular Educação Ambiental, porém ofertado ao bacharelado, embora permitisse a frequência de alunos da licenciatura. Tentei materializar meus esforços reflexivos nas minhas práticas formativas, mas não consegui. Por mais que quisesse, os alunos ainda não conseguiam acompanhar este ritmo, em virtude do condicionamento com que é tratado este eixo temático desde a educação básica até o ensino superior. Percebo como este tema é abordado de modo mecânico e insensível ao longo de outros momentos da formação acadêmica destes sujeitos nos mais variados itinerários de formação que atravessam.

E isto me traz à tese, como produto de um conjunto de inquietações, problematizações, reflexões, diálogos, lágrimas e alegrias. Aqui estou também me exercitando, me refazendo, me percorrendo como formador de professores inconformado com minha formação inicial, com a formação inicial dos professores atualmente e daqueles que estão por vir. Sou um professor-investigador que quer mudar percursos formativos cíclicos, apáticos, desmobilizados, apolíticos e, de certo modo, sem sentido, se pararmos para pensar nas necessidades e desafios destes tempos de crise socioambiental global, em que outras aprendizagens precisam ser geradas, nos professores e alunos, para uma outra sociedade transformada por sujeitos transformadores. Precisamos rumar em direção a outros desafios que nos inquietem, nos (incon)formem como professores para as necessidades socioeducacionais deste século.

1.2 CAMINHAR COM SENTIDO: a pesquisa como trilha a percorrer

Neste tópico, a intenção é desvelar e argumentar reflexivamente acerca dos sentidos que permitirão o caminhar desta investigação. O intuito é apresentar os elementos e procedimentos teórico-metodológicos que abraçam as escolhas do pesquisador a esta pesquisa, atrelando-os aos objetivos pretendidos, alicerçando-os aos questionamentos e mobilizando a “atitude de aprendizagem” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013, p. 69) nesta

investigação, afinal pesquisar é também aprender, ampliar o olhar, alargar os saberes, é reconstruir-se a partir daquilo que nos move noutras direções. É preciso debruçar-se sobre as interrelações entre as partes e o todo, tal como preconizam Ghedin e Franco (2011), compreendendo os diálogos entre cada parte do mosaico da pesquisa, construindo uma totalidade que provoca as transformações ambicionadas pela investigação.

1.2.1 O porquê da trilha: a justificativa

Vislumbramos as práticas e experiências formativas em Educação Ambiental na formação inicial dos professores de Geografia. Mas não apenas isto, pois trata-se de um mergulho nas ideias, concepções e interesses, ou seja, as subjetividades em trânsito que estruturam estas práticas e experiências vivenciadas por docentes e alunos. De um lado, estão as práticas formativas desempenhadas pelos docentes formadores de professores, os mobilizadores das ações pedagógicas, no tocante à Educação Ambiental; de outro, estão as experiências formativas dos alunos, os professorandos¹ em Geografia, que trilham junto a estes docentes estas práticas formativas em Educação Ambiental. Ambos precisam ser compreendidos como parte de um todo, que é a Educação Ambiental na formação dos professores de Geografia, sendo de grande importância a compreensão de ambos os sujeitos partícipes do percurso formativo em tela.

Ao apontar nesta direção nos deparamos com a necessidade de rever os roteiros, não apenas os prescritos, mas aqueles que são realizados no chão da formação, no cotidiano formativo em acontecimento, ou seja, descortinar os elementos estruturantes dos percursos de formação de professores de Geografia sob a ótica de seus sujeitos. Não se trata, portanto, de inventariar as práticas em Educação Ambiental pensadas, produzidas e materializadas na formação dos professores de Geografia, mas averiguar o que as tem movido, que elementos têm norteado a presença deste eixo temático na formação em Geografia e de que maneiras é possível mudar, caminhando com sentido a outras direções formativas. Direções estas que deixem de valorizar o ato memorístico e o substitua pelo diálogo, deixem de prezar pela unilateralidade e verticalidade para conceber atitudes de aprendizagem horizontalizadas, em

¹ Numa adaptação criativa ao emprego do termo professorado, discutido sob a ótica de Imbérron (2009; 2016), tratando da necessidade de rever a formação dos professores na busca pela qualidade do ensino, atrelada a outros elementos cruciais e determinantes desta formação qualitativamente mudada, usa-se o termo “professorando” como um neologismo indicativo de que trata-se de um professor ainda em formação inicial, portanto construindo sua atitude e identidade profissional, mas também indicando a necessidade de uma formação permanente, ao apontar para a necessidade de que o professorado continue professorando, formando-se e reinventando suas concepções e práticas ao sabor destes movimentos qualitativos emergentes.

que todos aprendem ao passo em que partilham das experiências, expectativas, desejos, sonhos e esperanças.

Logicamente, observa-se a posição estratégica ocupada pelos docentes formadores na mobilização das práticas formativas em EA, muito embora seja necessário pensá-las em paralelo com as experiências de aprendizagem que os professorandos têm desenvolvido, se é que isto tem ocorrido. Os docentes não são os únicos a terem um posicionamento sobre suas práticas, em se tratando da formação de profissionais do ensino, os alunos também precisam ter a oportunidade de dizer como estas práticas os tem atingido e o que tem sido gerado neles. Significa a necessidade de uma escuta ativa para se propor outros roteiros pedagógicos, menos centrados numa figura central e mais protagonizado multidirecionalmente//, nutrido por esse diálogo entre todos aqueles que ensinam-aprendem.

Também há que se entender o papel basilar da Educação Ambiental na formação dos professores de Geografia, destacando a necessidade de mantê-la, defendendo-a e ampliando-a neste percurso formativo, por igualmente compreender as relações pedagogicamente construídas entre estas áreas do conhecimento, embora uma tenha um caráter mais disciplinar e outra tenha um caráter mais transversal. Para além de uma leitura superficial desta afirmativa, vê-se a necessidade de uma compreensão mais aprofundada de que Educação Ambiental encontra-se em andamento na formação de professores de Geografia e de quais são as possibilidades de avançar nestas outras direções, mencionadas anteriormente.

Para a contemporaneidade, é preciso focar em percursos ecoformadores de professores de Geografia, em que a Educação Ambiental atua como eixo temático basilar, embora não suficiente, uma vez que se reconhece a necessidade de outros temas que provoquem outras inquietações e posturas nos professores de Geografia, sobretudo seu protagonismo e exercício cidadão. Porém, o foco desta investigação centra-se na Educação Ambiental como tema e eixo ecoformador. É diante das necessidades que desafiam e estimulam avanços na prática pedagógica em Geografia, recriando-a criativamente, dialogicamente e socialmente, ao estimar um ensino-aprendizagem socioambiental, que igualmente vê-se o quão lacunar é a formação dos professores ministrantes desta disciplina e os que virão a percorrer estes mesmos percursos formativos.

Distanciando-nos de colocar uma “viseira” que nos leve a atribuir uma hiper ênfase a formação de professores e aos acontecimentos que nela levam a habilitação teórico-prática de profissionais do ensino, é preciso salientar que não repousa sobre a formação inicial todo o peso resolutivo dos problemas socioeducacionais, muitos dos quais persistentemente ainda

tomam grande parte da educação. No entanto, é perceptível, de acordo com as argumentações de Guarnieri (2017), que a formação dos professores requer uma atenção especial, de modo a forjar por meio dela e nela as alternativas didático-pedagógicas que podem potencializar práticas escolares outras, na medida em que estes profissionais reconhecem o valor social de seu trabalho, identificam-se com ele e com o papel determinante que ocupam nesta sociedade do conhecimento.

É preciso que tessituras crítico-transformadoras – ideias alinhavadas e confeccionadas como mecanismo de esperança e mudança – adentrem a formação por meio de práticas que gerem experiências formativas para além dos ciclismos e engessamentos, dos repetitivos e já nitidamente esvaziados roteiros de formação. Os professores deste século precisam de outras perguntas e de outras respostas – em constante estado de vir a ser – e de outras concepções que criem mecanismos de ensino-aprendizagem que caminhem noutra direção, em busca de outros horizontes ainda não vislumbrados. Mesmo diante de uma máquina burocrática em constante transformação e adaptação neoliberalista, tentando enquadrar as propostas educativas dentro deste movimento enrijecido por um mecanicismo pedagógico, os professores são sujeitos potencialmente capazes de dar outras respostas por meio de outras práticas, fazendo novas apostas a partir de novas ideias e epistemologias e utopias crítico-transformadoras.

Mesmo reconhecendo que os professores realizam um trabalho não diretamente capitalista, mas movido e subordinado a suas lógicas opressoras, as quais tendem a provocar a alienação de si e de seu trabalho como potência transformadora (SILVA, 2011), é preciso conceber estratégias subversivas na formação destes profissionais, mobilizando-os a uma não alienação e a provocação de práticas embebidas em teorias encharcadas por ideias e utopias críticas, geradoras de esperanças para trafegar numa sociedade cruelmente desigual. A difusão de outras tendência e movimentos que levem estes sujeitos a se aperceberem de sua estratégica posição social, mesmo emaranhados às teias capitalistas que podam seu trabalho, pode ser um caminho para chegar a outras propostas.

A ecoformação, enquanto perspectiva transformadora e ressignificadora das práticas e experiências formativas em Educação Ambiental na formação dos professores de Geografia, surge como aposta propositiva. Esta, por sua pauta formativa mobilizadora de outros mecanismos construtores de outras consciências, precisa ser posta, discutida e trazida como aposta interventora para a formulação de outros roteiros de aprendizagem profissional em Geografia, levando os professores, na escola, a mobilizar seus alunos ao protagonismo

socioambiental e a ecocidadania, uma vez que estes se autorreconheçam e se assumam desta forma.

Esta investigação, portanto, surge diante destas questões, diante da necessidade de uma outra formação de professores de Geografia no tocante à Educação Ambiental. É preciso desatar os nós do agir instrumental, com o qual este eixo ainda é tratado na formação destes sujeitos ensinantes, para que se possa pensar e construir outras trajetórias formativas sem sobreposição de saberes, sem provocar disjunções entre saberes sociais e saberes ambientais, formando esses profissionais do ensino não como engrenagens da educação que girem sempre no mesmo sentido, mas que consigam visualizar e praticar outros giros contemporâneos, ao se inserirem como partícipes das mudanças socioeducacionais a partir de suas próprias práticas.

1.2.2 Flores e pedras no caminho: a problemática

Dito isto, convém anunciar a seguinte *indagação central* desta investigação: que desdobramentos formativos em Educação Ambiental estão em acontecimento e são possíveis para a formação inicial de professores de Geografia? O problema de pesquisa desta investigação aponta para o desvelamento crítico-reflexivo sobre os desdobramentos formativos que têm sido produzidos por entre práticas e experiências, que movem e são movidas na formação inicial de professores de Geografia no que compete ao eixo temático Educação Ambiental. A provocação de diálogo com este eixo, ao buscar uma argumentação reflexiva sobre e a partir deste, diz respeito a sua proximidade epistêmica com a Geografia, sobretudo em sua dimensionalidade formativa escolar, uma vez que tanto esta disciplina escolar como este eixo temático transversal voltam seus esforços à formação cidadã (CAVALCANTI, 1998; LOUREIRO, 2003; SOFFIATI, 2008). Nesta pesquisa, será evidenciado o estreitamento entre a Geografia escolar e a Educação Ambiental, a partir das múltiplas necessidades e desafios formativos contemporâneos, que compreendem não apenas as práticas escolares, mas também as universitárias, mais especificamente nos cursos de formação de professores.

É diante disto que provocamos outras indagações pertinentes ao caminhar com sentido nesta investigação, questionamentos estes que fazem parte de um conjunto de provocações que estimulam e direcionam as argumentações e proposições que aqui serão tecidas: qual a importância da Educação Ambiental para a formação de professores de

Geografia? Como é possível formular outros roteiros formativos nos cursos de formação de professores de Geografia, tendo como horizonte a Educação Ambiental, numa perspectiva ecoformadora? O que permeia as práticas dos docentes formadores no âmbito dos componentes curriculares que tenham como centralidade debates e aproximações com a Educação Ambiental? Quais as experiências formativas e atitudes de aprendizagem desenvolvidas pelos professorandos em Geografia quanto a Educação Ambiental? São questões a buscar responder ou, no mínimo, reiterar a necessidade do prosseguimento investigativo sobre os temas aqui em diálogo.

Para além dos inventários, levantamentos e mapeamentos de práticas e experiências desenhadas na formação dos professores de Geografia, é preciso compreender o modo como estas estão sendo desenvolvidas e que desdobramentos estão sendo gerados a partir destes movimentos. Compreender a natureza destes desdobramentos, suas fragilidades, seus descompassos, suas incertezas, as alternativas possíveis, os anseios e as esperanças componentes destes são essenciais para descortinar possibilidades outras que precisam de ser ditas, apontadas e argumentadas. E é este o propósito desta investigação. O olhar para tais desdobramentos não se encerra em si mesmo, mas abre diálogos que potencialmente encaminham roteiros de formação de professores que sejam crítico-transformadores.

Marques (2000, p. 114) assinala que “reconstruir a educação para que responda aos desafios dos tempos no umbral de um novo milênio não significa o abandono do passado, o esquecimento da tradição, mas uma releitura dela à luz do presente que temos e do futuro que queremos”. Dito isto, é conveniente argumentar que a Educação Ambiental, desde que estruturada na forma da lei e levada aos currículos escolares e acadêmicos, esteve e está presente nos cursos de formação de professores de Geografia, muito embora o modo como tem sido conduzida, permeada pela permanência de uma tradicionalidade didático-pedagógica, não tem contribuído significativamente para que estes sujeitos ensinantes consigam reconhecer a importância desta em sua formação e nas práticas que mobilizarão nas escolas, a partir das atitudes de aprendizagem que desenvolvem na formação inicial. É preciso reler estes roteiros tradicionais à luz dos desafios socioambientais e das necessidades educativas contemporâneas, de modo que “[...] penetrem e atuem novas formas e dimensões que o transformem e introduzam na novidade de outro momento histórico e outros lugares sociais” (MARQUES, 2000, p. 114).

A partir deste panorama inicial, esta pesquisa volta-se ao de tecer uma epistemologia acerca das práticas e experiências formativas, procurando encontrar nesta trajetória o

entendimento de como os sujeitos que nela ensinam-aprendem têm construído seu caminhar por entre a Educação Ambiental.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho (TARDIF, 2000, p. 11).

Esta busca pela compreensão do que formula, tenciona, mobiliza e possibilita, ou não, as práticas formativas dos docentes formadores de professores e as experiências formativas dos estudantes nos cursos de licenciatura em Geografia, ou seja, como estes as concebem e as compreendem, como movem e são movidos por elas, nos leva a descortinar os saberes inerentes a estes percursos, “que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes [...]” (TARDIF, 2000, p. 10-11). É um exercício de não aprisionamento a roteirizações de pesquisa que apenas enfocam indicar como aparecem as práticas e experiências dos sujeitos imersos em processo de formação, sobretudo naqueles em que professores estão sendo formados, mas direcionar o olhar ao exercício analítico e reflexivo na tentativa de enxergar o que está por trás desta formação e concomitantemente buscar elementos para reformá-la ao sabor do tempo presente.

1.2.3 Onde se quer chegar nesta trilha: objetivos

O *objetivo central* desta investigação é compreender os desdobramentos formativos em Educação Ambiental em acontecimento na formação inicial de professores de Geografia, indicando possibilidades e alternativas crítico-transformadoras para a ecoformação. Significa que a ambição desta pesquisa é trazer à tona um debate e um conjunto de proposições em torno de quais sejam estes desdobramentos mobilizados pelos sujeitos do ensino-aprendizagem na formação inicial de professores de Geografia, no que diz respeito a Educação Ambiental, situando-os desde as tramações² internas dos componentes curriculares que estão diretamente associados a este eixo temático à trajetória de formação de modo mais amplo. Trata-se, portanto, de uma compreensão sobre práticas e experiências em Educação

² O tecer entre as práticas e as experiências no âmbito da formação dos professores, dos sujeitos que ensinam-aprendem, como destacam Alves (2002) e Paiva (2006) dizem respeito a um trabalho de tecelagem, a produção de tramações, e entretecimento entre os fios que compõem a colcha de retalhos, argumentado por Neira e Lippi (2012), dos processos educativos. As tramações são as confecções entre os fios que compõem as estruturas que dão sentido e significado ao que está em movimento na formação dos professores.

Ambiental na formação em Geografia e o lançamento de proposições e diálogos que emergem e tecem uma ecoformação destes profissionais do ensino de Geografia.

As práticas formativas lançam as bases processuais, não pontuais. As práticas de ensino se dão unicamente num momento específico, num determinado contexto situacional em que podem ocorrer, apesar de seu caráter formativo; as práticas formativas vislumbram a formação em sua integralidade, num sentido holístico de ser, o ser profissional. O desenvolvimento do saber profissional, como afirmam Tardif (2000) e Carvalho (2007), se dá num processo de formação, de construção identitária profissional, criando um campo de possibilidades para a ação didática que possa emergir na seara do cotidiano formativo no qual este sujeito está imerso. As práticas de ensino, neste contexto formacional, voltam-se a um conteudismo que visa mais especificamente o conhecimento sobre a realidade, mas as práticas formativas olham para a formação, para uma relação com o conhecimento na realidade, não apenas sobre ela. Ou seja, mesmo as práticas de ensino possuindo o caráter formativo, elas são situacionais, já as práticas formativas reverberam por toda a formação dos indivíduos que delas participam, pois seus desdobramentos abarcam e abraçam um movimento de formação mais amplo.

As experiências formativas configuram-se como uma relação dos sujeitos com o processo e são fruto das práticas mobilizadas, no caso da formação de professores, pelos docentes que atuam nos variados e interligados, em teoria, componentes curriculares que constituem a trajetória de formação dos professorandos. Neste caso, objetiva-se a compreensão de como estas experiências estão acontecendo e quais seus rebatimentos para a formação destes profissionais do ensino, enfocando a Educação Ambiental como *locus* destas experiências.

Os *objetivos específicos*, que constituem uma pormenorização deste caminhar, são: argumentar acerca dos desafios socioambientais e necessidades educativas contemporâneas; entender as interfaces dialógicas e as possibilidades entre a Educação Ambiental e a formação de professores de Geografia; revelar os desdobramentos formativos promovidos em Educação Ambiental na licenciatura em Geografia; propor interfaces ecoformativas entre a Educação Ambiental e a formação dos profissionais do ensino de Geografia.

1.2.4 O norte da trilha: elementos e aspectos metodológicos

“O norte que nos guia nesse percurso não está num horizonte próximo ou distante; nós é que temos que levar esse horizonte dentro de nós” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p.

67). Numa alusão ao entendimento de como as escolhas teórico-metodológicas e epistemológicas não se dão ao acaso, assim como o encontro e o interesse pela temática, Gutiérrez e Prado (2013) apontam para algo que necessariamente precisa ser dito nas pesquisas em educação: há dentro de nós um norte, ele nos guia; não está para além de nós, como que inalcançável. Os *elementos e aspectos metodológicos* que são elencados nesta investigação, com vista a alcançar os objetivos intentados, estão atrelados a compreensão de um fenômeno complexo, inconcluso, plural e em permanente estado de vir a ser: a formação de professores. As práticas, experiências, concepções e ideias dos sujeitos circunscritos nos fenômenos que desencadeiam este processo fomentam e orientam o olhar e o desejo em descortinar as realidades que perfazem as nuances e (des)costuras das tessituras pedagógicas que criam as (im)possibilidades na formação de professores.

Nesta fuga aos dossiês descritivos e inventariantes das vivências em acontecimento na formação, um retrato da pesquisa educacional que adere a modelos cartesianos, assim como negando diagnósticos avaliativos, busca-se visitar, a partir do ponto de vista dos sujeitos, os elementos que os tem movido até tal ponto de suas jornadas. O fenômeno educativo, por sua natureza complexa, requer do pesquisador um mergulho nas tramações vívidas e vividas, que estão em acontecimento nos espaços contextuais, evitando os reducionismos e fragmentações que impossibilitam a apreensão da realidade, *lócus* das práticas formativas e de seus desdobramentos (MARTINS, 2004).

Diante disto, não há outra abordagem que caiba a esta investigação que não seja a qualitativa, uma vez que o fenômeno que aqui buscamos alcançar ultrapassa a quantificação, uma interpretação matemática e numérica da realidade. Triviños (1987) considera a dinamicidade relacional entre o sujeito e o mundo real como processo abarcado pela pesquisa de cunho qualitativo, na tentativa de aprofundar o conhecimento de um fenômeno, ou de um conjunto de fenômenos interrelacionados, em seu acontecimento sob a ótica dos sujeitos que nele estão circunscritos. O fenômeno educacional, que é também um “fenômeno social”, como assinalado por Triviños (1987, p. 126), demanda o que Ghedin e Franco (2011, p. 42) nos afirmam, ao propor que “[...] para ser estudada cientificamente, a educação requer procedimentos que facultem ao pesquisador adentrar na dinâmica e no significado da práxis, de sorte que possam compreender as teorias implícitas que permeiam as ações do coletivo”.

Heidrich (2016) nos explica que as metodologias qualitativas, a abordagem qualitativa de pesquisa, lida com as subjetividades, com os espaçotempos dos sujeitos, com suas experiências e situações vividas, com seus cotidianos e suas formas de conduzir as

práticas que movem por meio de seus saberes-fazer. A busca pelas situacionalidades e contextualidades dos sujeitos formadores e dos sujeitos aprendentes revelam a necessidade de uma abordagem qualitativa, pois só é possível atingi-las por intermédio de uma leitura e compreensão não puramente quantitativa da realidade subjetiva, mas por meio do desvelamento dos cenários, das escolhas, dos anseios, dos medos, das palavras que estes utilizam para identificar e/ou descrever suas práticas, experiências, ideias e concepções.

Isto requer um desprendimento do pesquisador de uma postura de julgamento dos sujeitos e de suas práticas e experiências, assumindo-se na condição de permanente leitor crítico-reflexivo dos processos que os próprios os sujeitos pesquisados nomeiam e descrevem em suas narrativas, ao vasculharem suas memórias. Não cabe ao pesquisador avaliar o certo e o errado, o bom e o mau, mas entender o que há por trás das ações e aprendizagens que estão a conduzir o cotidiano no qual os sujeitos são protagonistas de suas práticas, de seus cenários, de suas experiências. Isto implica provocar uma contrapartida ao antagonismo dos indivíduos da realidade empírica frente a pesquisa, uma vez que foram objetificados e tipificados, transformados em unidades homogêneas, analisados apenas sob as demandas do pesquisador e de sua pesquisa, e não como chave para sua realização e inovação. Isto não significa uma neutralidade do pesquisador, um afastamento do objeto, como quem diseca uma realidade sem a menor preocupação. O pesquisador não é neutro à realidade observada, mas é parte dela, sobretudo na pesquisa em educação, na qual geralmente o pesquisador partilha ou se identifica com algumas das mesmas experiências, ou similares, que os sujeitos pesquisados.

Será preciso esquadrihar a relação dialética entre objeto e método, a fim de tornar evidente o fato de que o principal critério da cientificidade do método de pesquisa é a capacidade dele de alimentar e fecundar seu objeto de estudo, apontando caminhos de desvelamento e autoconhecimento oxigenadores do processo de transformação desse objeto, que deve cada vez mais adequar-se aos desafios constantes da mutabilidade social (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 67)

Nesta busca por um “rigor outro” (RIBEIRO e SANTOS, 2016, p. 296), que tenciona uma abordagem qualitativa e que exercita o pesquisador a confrontar verdades científicas inabaláveis e tornadas como pressupostos fundamentais do pensamento científico, buscando um sentido-sendo (GALEFFI, 2009), parte-se para a adoção da abordagem multirreferencial. Esta mirada contemporânea, como frisam Ghedin e Franco (2011), que intenta uma aposta multirreferencializada para a pesquisa em educação que opta pela abordagem qualitativa,

transporta o pesquisador de posição de tecelão solitário de sua investigação, enclausurado em suas leituras de mundo focalizadas apenas na busca pelo objeto, sem enxergar a vida que este mesmo objeto investigado contém. Ou seja, as vivências, as experiências, as narrativas, os olhares, as práticas, as subjetividades em trânsito passam a sobressair e conduzir o pesquisador pela confecção de uma tessitura que o aventura a deslocar-se das mesmices e repetições para enxergar questões que ainda não foram levantadas, alternativas que não foram indicadas e possibilidades que ainda não foram ditas, mas que estão lá a esperar por novas apostas crítico-transformadoras.

Pusemo-nos a destrinchar o processo da vida com nossas tesouras de pesquisa. Fomos do organismo para o órgão, do órgão ao tecido, do tecido à célula, até chegarmos à molécula de DNA em seu ambiente celular. Continuamos a picotar. Decompusemos o DNA. Decompusemos o ambiente. Com surpresa, descobrimos que a vida desapareceu. Para onde ela foi? (SCHWARTZ, 1992 *apud* MARTINS, 2004, p. 85)

Para caminhar com sentido, é preciso considerar que “o sentido, nosso sentido e dos demais, se faz e se refaz nesse caminhar. O sentido não se dá, nem transpassa e nem se impõe. O sentido é motor do processo e é peculiar a cada processo” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013, p. 67). Este sentido é a chave para a confecção de uma tessitura³ que nos conduz à compreensão situada, a leitura crítico-reflexiva dos processos e sujeitos, à criatividade guiada e atrelada a um planejamento que não impede a liberdade, pelo contrário, a estimula. Assim, há de se acreditar que a pesquisa em educação assume força de ruptura com os roteiros propedêuticos e mesquinhos, rugosidades positivistas e ranços conservadores, que não invocam dialogismo entre sujeito e objeto, pesquisador e pesquisa. A busca do sentido neste caminhar em pesquisa será estabelecer um diálogo com o objeto, sobre o qual não apenas se faz análise, mas que é parte do que é e do que acredita o pesquisador.

“O professor vem à cena” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 60). Dentro das abordagens contemporâneas na pesquisa em educação, o professor vem à luz dos fatos na qualidade de sujeito detentor da voz e das imagens acerca de suas práticas e experiências de formação, ou seja, não há mais alguém que diga como elas aparentam ser, ele mesmo as vocaliza, enquanto sujeito destas. Na desburocratização das pesquisas em educação, os pesquisadores descobrem

³ Tal qual uma colcha de retalhos, afirmada nas palavras metafóricas utilizadas por Neira e Lippi (2012), ao se referirem à pesquisa educacional nos cenários contemporâneos, crê-se que toda esta investigação constitui uma tessitura, um alinhavado de ideias, utopias e esperanças com sentidos e significados crítico-transformadores para a Educação Ambiental na e para a formação dos professores de Geografia na contemporaneidade.

os professores como indivíduos capazes de vocalizar suas práticas, interpretá-las, decifrá-las, argumentá-las, identificá-las e refleti-las, dentro de seus parâmetros e termos próprios. Isso demanda a ideia de que a pesquisa forma o pesquisador ao desenvolvimento de um olhar investigativo que o emancipa, levando-o a entender as dimensões das práticas e falas dos sujeitos, aprendendo com eles e a partir deles, exercitando seu pensar-agir reflexivo para não se tornar um inquisidor dos indivíduos a quem escuta, mas um aprendente de seus contextos, fragilidades, anseios, esperanças e incertezas.

Ler o implícito, o que existe para além do olhar, é uma necessidade contemporânea que se apresenta ao pesquisador como algo que caminha junto a interpretação da realidade, multifacetada, multidimensional e multirreferencial (ARDOINO, 1998; PIMENTA e FRANCO, 2016). O olhar se aguça, percebe, conhece, se permite conhecer, habita o que é habitável e, potencialmente, pode transformar a realidade por outros vieses comunicativos, gerando outras epistemologias e lógicas de pensamento rotacionais-translacionais. A docência, como profissão permeada por inúmeras destas tramações, requer do pesquisador mais do que pontuar trajetórias do presente ou inventariar as práticas em acontecimento, mas descobrir o cotidiano vivido por estes sujeitos, onde vivências únicas estão a ocorrer e as quais são de grande peso para a compreensão dos processos educativos.

O pesquisador, como apontam Ghedin e Franco (2011), não mais é um sujeito que inquiri a realidade a partir do que ele constata, como se nela não houvesse quem a produzisse tal qual ela se apresenta. Os indivíduos que estão cotidianamente responsáveis pelos circuitos realísticos dos fenômenos formativos têm maior capacidade de fornecerem um maior número de elementos de análise que o olhar do pesquisador. Não que se negue o ponto de vista do pesquisador, mas isoladamente ele representa apenas um prisma, um enfoque esvaziado da experiência com o cenário vivido. Por serem sujeitos praticantes de uma atividade complexa – o ensino – os professores precisam ser vistos como aqueles que melhor podem iluminar suas práticas e experiências e melhor podem avaliá-las, cabendo ao pesquisador olhar para elas a partir do que estes o apresentam, avançando a partir disto de forma **propositiva e transformadora**. Aqui, buscamos fazê-lo por intermédio de uma abordagem multirreferencial.

Esta abordagem, por sua vez, demonstra-se ainda cara a pesquisa em educação, sobretudo quando o foco dado é a formação de professores. É ainda mais cara às pesquisas em educação geográfica, tal qual esta, que tenham como enfoque as práticas de ensino, ou os aportes curriculares e documentais, ou os processos formativos iniciais e continuados, ou

ainda as concepções epistemológicas e o ideário crítico-reflexivo que sopra as velas da embarcação noutros horizontes. Convém dizer que a decisão de adotar tal abordagem incorre em um desafio. Mesmo que há muito reconhecida e verbalizada por entre pesquisadores da educação, como frisam Ribeiro e Santos (2016), ainda há que se avançar com tal abordagem por entre as investigações em educação geográfica, como esta busca fazê-lo.

Centrando o olhar para esta abordagem a partir dos apontamentos e indicações de Ardoino (1998), a multirreferencialidade emerge como abordagem para as pesquisas ao intentar a busca pelo ineditismo a partir da pluralidade de conhecimentos que se entretecem – são tecidos em conjunto e dialogam sem sobreposições – e corporificam tessituras de conhecimentos novos, caminhos outros e que desvelam outros horizontes a alcançar. O esforço intercítico, como pontuam Ribeiro e Santos (2016), focaliza um diálogo de saberes, a partir do qual acredita-se não ser possível produzir conhecimento social, uma vez que o saber é plural e a hiperdisciplinarização, ranço positivista, não consegue alcançar. O desafio está nisto: reconhecer práticas e experiências como produtos de uma multiplicidade complexa de saberes e buscar dialogar sobre e a partir destas com um igual dialogismo de saberes.

As fissuras da modernidade, a que se refere Henning (2007), abrem espaço para pensar-se noutras alternativas de interesse pós-moderno, ou seja, trata-se “no mínimo, abrir possibilidades e caminhos de aceitar outras formas de entender o mundo” (RODRIGUES *et al*, 2016, p. 968). Significa apontar para a necessidade de abrir outros caminhos que ainda sequer foram imaginados e, isto fazendo, alavancar outras tessituras críticas e transformadoras que estejam embebidas em utopias críticas (SANTOS, 2007) e que conduzam proposições que permitam aos pesquisadores saírem de seus enclausuramentos disciplinares para promover diálogos mais amplos e necessários. Em uma sociedade cada vez mais complexa e, dentro dela, processos de formação que tendem a também se complexificar, Kincheloe e Berry (2007, p. 41) talvez por isto afirmem que “a produção do conhecimento é um processo muito mais complexo do que se pensava: há mais obstáculos ao ato de entender o mundo do que os pesquisadores haviam previsto”.

O vício científico positivista produz até hoje conhecimentos postos em caixas, separadas e rotuladas, aglomeradas e sobrepostas. Esta abordagem vai de encontro a isto, na medida em que entende que os conhecimentos não conseguem sobreviver isolados uns dos outros e, assim, sem produzir os saberes que permitem as leituras de mundo em um mundo complexo. Em diálogo, estes conhecimentos tendem a compor arranjos múltiplos, teias de

conhecimentos que engendram a formação dos saberes e, estes, também dialogam abertamente uns com os outros, de modo multidirecional, sempre buscando novas composições e arranjos (NEIRA e LIPPI, 2012).

A multirreferencialidade, então, emerge a partir não apenas de uma intenção de mescla de saberes, apenas partindo da intencionalidade de mestiça-los, mas costurar a partir desta mescla outro rigor científico, outras ideias, descosturando tecidos positivistas que ainda vestem as ciências da educação. Habita no cerne desta abordagem, a pluralidade e a heterogeneidade como elementos basilares para uma outra relação com os fenômenos educativos, conforme destaca Martins (2004). Dado o caráter uno-múltiplo, em face dos diversos contextos que compõem o mosaico do sistema educacional, faz-se necessário optar por abordagens que consigam dar conta da complexidade que cria um emaranhado de experiências (inter)subjetivas, práticas e sujeitos diversificados ao sabor destas experiências. Deste modo, é preciso compor diálogos por entre vários campos de saber, de modo que seja possível descortinar as mais variadas faces e expor os mais diversos argumentos para tecer um arcabouço científico que consiga dar conta de uma realidade complexa, sem decomposições e degradações, reduções e pretensos esgotamentos temáticos.

A perspectiva multirreferencial, à medida que postula que o conhecimento sobre os fenômenos educativos – considerando a complexidade destes últimos – deve ser construído através da conjugação e de aproximações de diversas disciplinas, inscreve-se num universo dialético e dialetizante, no qual o pensamento e o consequente conhecimento são concebidos em contínuo movimento, num constante ir e vir, o que possibilitará a criação e, com ela, a própria construção do conhecimento (MARTINS, 2004, p. 90)

Nesta investigação, tal abordagem surge como aposta inovadora para a composição destes outros arranjos acerca da formação de professores de Geografia, levantando outros elementos crítico-transformadores a partir da Educação Ambiental como eixo ecoformador. É importante salientar a necessidade de transpor zonas de conforto, explorando abordagens ainda pouco buscadas como resposta à produção inovadora de proposições à formação de professores. De tal modo, realiza-se não apenas um debate centrado em aportes educacionais e geográficos, ou no entrelugar estabelecido e já reconhecido entre estes – a educação geográfica –, mas a busca por elementos filosóficos, sociológicos, antropológicos, dentre outros, que possam trazer à tona um olhar para a ecoformação como horizonte a atingir a partir dos desdobramentos formativos em Educação Ambiental na formação de professores de Geografia.

Por outro lado, é preciso falar sobre afetividade e produção do conhecimento. A opção por mergulhar desta maneira no mencionado objeto não se dá ao acaso. Martins (2004, p. 92) lança o olhar, a partir da abordagem multirreferencial, para entender como a trajetória do pesquisador o leva a um encontro com o objeto e que isto precisa ser despido em suas tessituras:

Quero dizer com isso que a relação entre sujeito e objeto, entendida como um encontro intersubjetivo, requer o reconhecimento de dimensões que não estão relacionadas nem com os aspectos teóricos nem com os aspectos metodológicos que utilizamos quando da realização de nossas pesquisas. Tais dimensões estão circunscritas pela ordem do psíquico, do desejo, da vontade, o que implica o reconhecimento de afetos nem sempre “dizíveis” em nosso cotidiano acadêmico, mas que emergem durante a construção do conhecimento.

As vivissitudes do pesquisador no âmbito da formação de professores, as inquietações, angústias, incertezas e ideias que o trouxeram até aqui, são igualmente importantes para a compreensão de que nenhuma escolha se dá ao acaso, nenhuma reflexão ou proposição emerge do nada. Há vida, sentido – o caminhar com sentido – naquilo que a pesquisa discute-reflete-propõe. Dentro de uma lógica cartesiana, isto é impensável, por mais que exista, porém é negado. De tal forma, a multirreferencialidade, enquanto abordagem teórico-metodológica, abre caminho para revelar e compor outras elucidações sobre a realidade, fazendo isto de modo a romper as objetificações, separatismos e hierarquias.

A abordagem multirreferencial, enfim, nos abre a possibilidade de traçar um novo caminho no processo de elucidação dos fenômenos sociais, rompendo com a posição epistemológica desenvolvida ao longo da modernidade.⁵ Podemos dizer que esse rompimento restaura o espaço de sentido de cada participante da relação e nos permite pensar esse espaço restaurado como circunscrevendo o discurso de um sujeito falante – tanto para aquele que se diz pesquisador como para aquele que é olhado como objeto – libertando o homem da sua condição de objeto (MARTINS, 2004, p. 93).

A preocupação em descortinar as práticas dos sujeitos, seus pontos de vista, opiniões, percepções, compreensões, motivações e como estes projetam e se projetam em seus cotidianos, ultrapassando aportes e narrativas documentais ou a simples observação da realidade vivida por estes, é uma centralidade nesta investigação. Estamos a mergulhar nos sujeitos, em suas interpretações e concepções sobre a realidade que protagonizam na qualidade de formadores de professores e professores em formação, objetivando alcançar as

maneiras através das quais estes concebem e se movem na Educação Ambiental da licenciatura em Geografia.

O professor é um sujeito em constante trabalho de concepção e mobilização de práticas e experiências. Ele as pensa, as tece e com elas se relaciona, a partir das normas externas que o direciona. A norma o influencia até determinado ponto, mas é no chão da sala de aula que o professor mobiliza o conjunto de saberes que lhe acompanham em sua prática profissional cotidiana (GALLEÃO, 2017). Ou seja, o professor dá sentido e significado ao que faz, na medida em que, contextual e intencionalmente, realiza seu trabalho diário e cria os mecanismos de ação-reflexão de acordo com o que as experiências neste espaço didático lhe comunicam. A sala de aula fala com o professor acerca das necessidades e de como ele pode reagir a estas (GALLEÃO, 2017). Ouvindo-as e pensando-as este sujeito consegue avançar significativamente no trato das problemáticas que permeiam os desafios diários da docência que forma docentes para a educação básica.

De igual forma, os professorandos estão se relacionando com o desenvolvimento das atitudes de aprendizagem a partir das práticas formativas engendradas pelos docentes formadores. As experiências que estes produzem, em cada itinerário de formação – as disciplinas do perfil curricular do curso – são basilares e determinantes para a produção de imaginários e movimentos outros para a docência escolar. É a criação criativa e a confecção dialógica de imagens acerca da prática escolar que permitirão a estes professores outro entendimento do trabalho pedagógico e a feitura de hábitos outros para conceber a sala de aula, os alunos, os conteúdos, as ações e múltiplas relações que estes elementos estabelecem entre si.

Entretanto, e ainda posicionando a abordagem multirreferencial em torno das ambições desta investigação, é preciso salientar o contexto em que esta última se dá. A pandemia global acarretada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), provocador da COVID-19, gerou incertezas quanto ao progresso formativo em todos os espaços que se dedicam a educação, seja ela básica ou superior. Isto traz também implicações ao desenvolvimento de inúmeras pesquisas que, em virtude do cenário de isolamento social, precisaram readaptar-se e buscar outros mecanismos para sua conclusão. Intentando investigar estes cenários formativos em acontecimento na formação dos professores de Geografia, ou seja, no âmbito de um curso de formação inicial em que a Educação Ambiental surge como temática formativa e para a qual busca-se tecer proposições, o contexto de interrupção no

funcionamento das instituições de ensino superior impediu ideias iniciais que poderiam dar uma maior amplitude à investigação.

Martins (2004) aponta exatamente a imprevisibilidade e o inacabamento que decorre da abordagem multirreferencial, que não apenas deleita-se na complexidade dos fenômenos educativos – igualmente inconclusos e em permanente vir a ser –, mas no quanto a pesquisa em educação, dentro deste rigor outro, está suscetível a estas incertezas processuais que vão lhe acometendo, requerendo do pesquisador a busca por um equilíbrio entre as opções metodológicas assumidas e os procedimentos adotados para a investigação dos cenários e sujeitos que elege para guiar a produção do conhecimento. Ou seja, mesmo destacando a necessidade de investigar o funcionamento cotidiano da formação dos professores no âmbito da licenciatura em Geografia, a necessidade de adaptação leva-nos a buscar outras alternativas procedimentais baseadas na utilização das tecnologias, muito embora não tenha sido a proposta inicial, sobretudo pelo caráter inovador da investigação, ao introduzir a ecoformação como elemento propositivo crítico-transformador nos circuitos de debates, práticas e experiências acerca da Educação Ambiental na formação dos professores de Geografia.

A partir da constatação da abordagem multirreferencial e da situacionalidade da investigação, salienta-se que esta pesquisa, de acordo com as ponderações de Gil (2008) e Minayo (2009), enquadra-se como pesquisa de cunho exploratório e explicativo. Num primeiro momento, Gil (2008, p. 27) assinala que a pesquisa exploratória “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Tendo em vista as ambições desta investigação, ao promover esse entendimento acerca das práticas e experiências formativas que existem na formação de professores de Geografia, mas explorando caminhos outros a partir de miradas e giros contemporâneos centrados na busca por uma ecoformação a partir da feitura de outras possibilidades no eixo formativo Educação Ambiental, busca-se desconstruir ideários engessados e fadados às repetições cíclicas que não produzem e movem outras formas de pensar-agir em Educação Ambiental na licenciatura em Geografia, contudo abrindo novas janelas para outros horizontes no porvir.

Num segundo momento, a pesquisa enquadra-se como explicativa, a partir da constatação de que esta abordagem “é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2008, p. 28). Ao adentrar o campo das práticas e experiências formativas que são pertencentes a presença e a mobilização

do eixo formativo Educação Ambiental na formação de professores de Geografia, de modo a provocar mudanças a partir das concepções e imaginários, na tentativa de romper com conjecturas empoeiradas, intenta-se a explicação dos fenômenos, crítico-reflexivamente, para que seja possível indicar mecanismos de intervenção e transformação, que é o compromisso central desta investigação.

É a partir deste conjunto de escolhas teórico-metodológicas que se anuncia os procedimentos adotados para atingir a obtenção dos dados sobre a realidade que se intenta pesquisar. Mas, inicialmente, que realidade é esta? Convém dizer, inicialmente, que a realidade escolhida não se deu ao acaso, uma vez que já é parte das vivências formativas do pesquisador e a partir da qual as inquietações produtoras desta investigação surgiram. Entretanto, a mobilização de reflexões e discussões, a partir do levantamento bibliográfico para confecção da abordagem teórico-bibliográfica e reflexiva desta pesquisa, permitiu o aprofundamento destas inquietações, ao possibilitar um debruçar sobre as temáticas e outros encontros que permitiram, inclusive, compreender a necessidade e potencialidade da pesquisa-ação para esta investigação.

1.2.4.1 Cenário, sujeitos e procedimentos metodológicos

A escolha da realidade e dos sujeitos a serem pesquisados, portanto, se deu em virtude da inquietude do pesquisador em relação às práticas e experiências que este vivenciou no âmbito da licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, entre os anos de 2018 e 2019, que lhe revelaram, à luz dos aportes teórico-reflexivos, a necessidade de propor mudanças transformadoras para a formação dos professores de Geografia no âmbito da instituição, mas que também se projeta para outros espaços institucionais acadêmicos. Para tanto, convencionou-se, dentro do prazo de realização desta pesquisa, a investigação dos docentes formadores que ministram/ministraram o componente curricular, previsto no perfil curricular do curso, Educação Ambiental nos últimos 4 anos (2017-2020).

Para além das vivências e experiências com este cenário, também é relevante apontar as especificidades que traz interesse em investigá-lo. O curso de Geografia, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, foi fundado em 4 de dezembro de 1950 por meio da Lei federal nº 1254, cinco anos após a criação da UFPE e dois anos após a fundação da Faculdade de Filosofia, em 1948, a qual foi construída no mesmo ano de implantação do curso. Isto

significa que o curso completou 70 anos de existência em dezembro de 2020, figurando entre um dos cursos mais antigos do norte-nordeste.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso – PPC, somente no ano de 2001, em decorrência dos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº. 9394/96, o curso passou a ser dividido entre a Licenciatura e o Bacharelado em Geografia, atendendo aos turnos matutino, vespertino e noturno. Em virtude disto, significativas mudanças foram implementadas no currículo, em busca não apenas de uma diferenciação formativa entre estas duas dimensionalidades do curso, mas em busca do atendimento aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998).

Pelo histórico de longa jornada do curso, acumulando uma grande carga de contribuições à Geografia pernambucana, nordestina e nacional, optou-se por voltar as atenções a este, não apenas no sentido de analisá-lo, mas crendo que, a partir do enfoque deste objeto, será possível trazer contribuições propositivas que poderão servir de base ao fortalecimento do curso de Licenciatura em Geografia não apenas na UFPE, mas em diferentes escalas.

Tendo como horizonte a própria concepção epistemológica do curso, que prevê a formação de um educador geógrafo que “busque o conhecimento de modo continuado, acompanhando as mudanças que ocorrem na sociedade e na ciência e que forme cidadãos capazes de compreender e atuar no espaço em que vivem” (UFPE, 2013, p. 8), busca-se a aproximação desta investigação com o cenário ambicionado, de modo a desvelar elementos, por intermédio das práticas e experiências formativas em acontecimento no âmbito do componente curricular Educação Ambiental, contribuindo para a efetividade da formação de professores neste curso e em outras realidades, que poderão tomar como base tais proposições intentadas por esta pesquisa.

No tocante à Educação Ambiental, o PPC informa a existência de curso de especialização na área, além do inserir um espaço específico para a formação dos professores a partir do componente curricular Educação Ambiental em caráter obrigatório, atendendo a conteúdos específicos da formação. Este componente é ofertado em atendimento às turmas de licenciatura do 5º semestre. Este mesmo possui uma carga horária total de 90 horas. Diante desta realidade, faz-se necessário averiguar como acontecem as práticas formativas, compreendidas entre teóricas e práticas dentro da carga horária total do componente curricular, e como são movidas as experiências formativas dos estudantes neste. Para tanto, faz-se uso dos procedimentos metodológicos explicitados em seguida.

Para investigação das práticas formativas mobilizadas pelos docentes formadores atuantes neste componente curricular, optou-se pelo procedimento de entrevista (APÊNDICE A), entendendo-a como “técnica privilegiada de comunicação” (MINAYO, 2009, p. 64). Faz-se uso da modalidade de entrevista aberta ou em profundidade, na qual, de acordo com Minayo (2009, p. 64), “o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões”. De acordo com Boni e Quaresma (2005), as entrevistas nesta modalidade visam trazer mais espaço de fala para que os sujeitos investigados consigam detalhar suas experiências, ideias e concepções sobre o tema ou conjuntos de temas apontados pelo pesquisador, de modo que este último interfira aprofundando e conduzindo a narrativa do sujeito, de sorte que não haja uma fuga do que é proposto.

Além disto, por compreender a necessidade do resgate das memórias experienciais que dizem respeito às práticas formativas desempenhadas por estes sujeitos, ressalta-se a importância de tal procedimento, de modo que possam trazer à tona todo um conjunto de imagens representativas sobre o que, como, quando e porque fazem. Ou seja, a busca pelas narrativas dos docentes formadores caminha lado a lado com a compreensão de Souza (2006) acerca do papel da utilização destes registros, de natureza biográfica, para pesquisa educacional.

O que é a educação, senão a construção sócio-histórica e cotidiana das narrativas pessoal e social? O cotidiano é humano é, sobremaneira, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e falamos, pela forma como contamos as histórias vividas. [...] A crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. (p. 136)

Conforme Gil (2008), esta modalidade de entrevista também varia conforme a condução do pesquisador e seu intuito para com a adoção deste procedimento. O autor descreve que este modelo pode adotar pautas, ou seja, “pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso” (p. 112). Isto não só possibilita maior flexibilidade dinâmica à entrevista, assim como liberdade de fala ao entrevistado, mas fornece ao pesquisador facilidade na condução da entrevista, assim como uma melhor reunião dos dados obtidos para posterior análise. Trata-se, portanto, de uma conversação entre pesquisador e pesquisado, permitindo a escuta daquele que está oferecendo as informações, deixando-o à vontade para discorrer sobre o tema e trazendo ao pesquisador um nível de

detalhamento de informações que roteiros mais engessados talvez não trouxessem, a depender das intencionalidades da pesquisa.

Quanto a escolha dos professorandos, os discentes do curso, optou-se, em virtude da grande amostra de alunos, como evidenciado no detalhamento do curso anunciando no PPC e visualizado dentro do período de realização da pesquisa, por investigar apenas aqueles que atendam aos seguintes critérios: estar regularmente matriculado em algum dos turnos do curso de Licenciatura em Geografia da UFPE; ter cursado o componente curricular Educação Ambiental. Mesmo com o estabelecimento destes critérios, a amostra de alunos ainda é considerável, uma vez que o curso oferece dois turnos (matutino e noturno), com uma média mínima de 40 alunos cursando, sendo a oferta máxima de 60 vagas em ambos os turnos. Deste modo, optou-se pelo procedimento de coleta de dados na forma de questionários *online* (APÊNDICE B), a partir da plataforma *Google Forms*. Seguindo as considerações de Gil (2008), o questionário é dividido em dois blocos: o primeiro, com “questões sobre fatos” (p. 125), que determinarão o perfil da amostra; o segundo, com um mescla entre “questões sobre atitudes e crenças”, “questões sobre comportamentos” e “questões sobre sentimentos” (p. 125).

No entanto, devido ao cenário de crise pandêmica, foram realizados ajustes neste procedimento, de modo a garantir um número de maior de respostas, ao alcançar mais sujeitos. Isto se deve ao baixo interesse dos alunos em responder ao questionário, mesmo este tendo sido divulgado em salas virtuais abertas pelos docentes, que inclusive estavam ministrando o componente curricular Educação Ambiental no período em que o questionário estava aberto para receber respostas. Neste caso, incluiu-se como critério para resposta ao questionário alunos que tenham cursado a licenciatura em Geografia na UFPE nos últimos dois anos.

Deve-se salientar que todas as informações normativas e estruturantes do curso de Licenciatura em Geografia da UFPE foram obtidas a partir do Projeto Pedagógico de Curso – PPC e do perfil curricular do mesmo. A intenção não é a realização de uma análise aprofundada dos documentos, mas o resgate de informações que nos permitam um panorama do curso, assim como uma localização da Educação Ambiental neste – as tendências e movimentos que se direcionam a este componente curricular – para posterior compreensão das práticas e experiências de/em formação que os docentes formadores e os professorandos têm construído. É preciso mirar o prescrito para compreender o realizado, e vice-versa (ARROYO, 2013; GILBERTO e FRANCO, 2017).

É preciso esclarecer que, no momento da realização desta investigação, as atividades presenciais da Universidade Federal de Pernambuco, assim como de todas as demais instituições de ensino superior e básico públicas e privadas do país, foram suspensas em virtude da pandemia global do COVID-19. Esta investigação, em adaptação às necessidades anunciadas por este contexto de isolamento social, adotou veículos de comunicação digitais para atingir os sujeitos, muito embora reconhece-se, infelizmente, que tal fato atravancou o prosseguimento do cronograma da pesquisa, assim como também impossibilitou maiores avanços, no sentido de trazer à tona proposições que colaborassem com as discussões no âmbito do curso acerca da Educação Ambiental.

Para análise dos dados coletados, à luz do arcabouço teórico-bibliográfico obtido e fundante das reflexões desta pesquisa, optou-se pela análise de conteúdo, baseada nas considerações de Bardin (2011) e em pormenorizações explicativas e elucidativas de Câmara (2013). A partir desta técnica, de acordo com Câmara (2013), há a exploração das mensagens recebidas pelo pesquisador, sejam elas de natureza qualitativa ou quantitativa, permitindo-o inferências na realidade observada e/ou constatada a partir das falas dos sujeitos dela partícipes para posteriores interpretações, a partir de uma codificação por categorias de análise definidas previamente ou a partir da análise inicial dos resultados obtidos por meio dos procedimentos de coleta de dados. De acordo com Mendes (2007, p. 46), esta forma de categorização varia conforme os dados colhidos pelo pesquisador, pois “Às vezes, o nome da categoria é uma fala do sujeito”.

Dito isto, é preciso considerar que tal método viabiliza um maior estreitamento reflexivo e propositivo acerca da realidade em tela e sobre as considerações dos sujeitos sobre essa realidade, de modo que não se faça um caminho inverso, ou seja, que primeiro lance as categorias e depois disto busque-se um alinhamento dos aportes obtidos com estas. As categorias emergem dos dados, muito embora se considere que a centralidade categórica das análises estará focada em dois pilares centrais nesta investigação: Educação Ambiental e formação de professores de Geografia.

1.3 ITINERÁRIOS DA PESQUISA

Apresentados, então, os elementos iniciais e fundamentais que conduzem esta investigação, compondo um panorama acerca da mesma e pormenorizando os detalhes que a esta são intrínsecos, convém apresentar como está delineada a partir dos itinerários a serem percorridos deste item em diante.

Neste primeiro capítulo, de caráter introdutório, percorre-se os interstícios da pesquisa e do pesquisador. Descortinam-se os elementos que sustentam e estruturam esta investigação, pormenorizando o caminho, por entre flores, pedras, incertezas e horizontes – onde se quer chegar. E, a partir disto, mergulhar com maior profundidade na pesquisa, ciente do que é proposto e do que é esperado.

No capítulo 2, intitulado “Dos pontos de partida ao caminhar: a constituição de um campo investigativo e seus desdobramentos”, encontra-se o estado da questão, a partir do qual esta investigação busca situar-se em meio ao universo de outras pesquisas que compõem a trajetória das temáticas aqui também exploradas, dentro dos últimos 10 anos (2010-2020), com base em busca avançada realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Trata-se, portanto, de um capítulo que utiliza de um mecanismo de elucidação investigativa, na medida em que pretende situar a presente investigação dentro dos avanços e hiatos pertencentes à área de realização desta, com relação a outras pesquisas já engendradas, contribuindo com o aprofundamento das discussões e suscitando outros enfoques ainda não abordados.

No capítulo 3, intitulado “Meio ambiente, sociedade-mundo e educação”, há o desenvolvimento de uma discussão a partir de aportes teórico-reflexivos que trazem à tona um alinhavar de tessituras propositivas sobre e para a contemporaneidade, no que diz respeito não somente à Educação Ambiental, mas à Educação como um todo. Neste capítulo, lança-se o olhar para a realidade local-global diante da crise socioambiental, que tem produzido a sociedade-mundo refém de catástrofes e negações múltiplas da cidadania e da vida dos sujeitos, sendo necessário caminhar em direção a outros processos educativos, outras tessituras pedagógicas, que permitam imaginar e formar para outro mundo, para o Bem Viver. Neste momento, emerge a ecoformação como tendência a ser explorada e explicada à luz da Educação Ambiental, movendo a sociedade-mundo à reinvenção de sua existência.

No capítulo 4, intitulado “Ecoformar professores de Geografia: interfaces, desafios e possibilidades entre Educação Ambiental e Geografia escolar”, emergem as aproximações teórico-reflexivas e, claramente propositivas, para a Geografia escolar e para a formação dos profissionais do ensino desta disciplina, a partir de outras conjecturas e práticas em Educação Ambiental que trazem consigo sentidos e significados crítico-transformadores. Entra em cena o ecoprofessor de Geografia, um novo sujeito munido de uma consciência socioambiental que vê seu trabalho pedagógico não mais como espaço para a transmissão de conhecimentos geográficos, mas como um entrelugar entre o mundo como ele o é e como ele pode ser. Para

isto, reforça-se a importância da Educação Ambiental para a formação destes profissionais, entendendo-a como eixo ecoformador, que permita travessias necessárias ao ensinar Geografia na contemporaneidade.

No capítulo 5, intitulado “Narrativas formativas em Educação Ambiental na licenciatura em Geografia”, estão contidos e analisados crítico-reflexivamente, à luz da análise de conteúdo bardiniana, os dados obtidos a partir das entrevistas com os docentes formadores e questionários *on-line* submetido aos professorandos em formação no âmbito do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Neste capítulo, que encerra os itinerários percorridos pela investigação, também estão contidos avanços propositivos e tessituras crítico-transformadoras, que visam não somente atender a uma análise destes dados obtidos, mas compor os roteiros que ressignificam a formação de professores de Geografia para além da realidade investigada, ao lançar elementos que possibilitam abrir outros caminhos e visualizar outros horizontes.

2 DOS PONTOS DE PARTIDA AO CAMINHAR: a constituição e os desdobramentos no campo investigativo

Neste itinerário, parte-se de um conjunto de caminhos percorridos por pesquisadores, os quais permitirão compreender qual o lugar ocupado por esta pesquisa e qual seu contributo para as discussões em torno do objeto investigado, ou seja, no que poderei avançar e contribuir para a ampliação e fortalecimento destes debates. É necessário perceber que nos situamos num campo de extrema dinamicidade, afinal as pesquisas em Educação são engendradas a partir de variadas orientações teórico-metodológicas que atribuem enfoques diversos a um mesmo objeto/sujeito, ou a objetos/sujeitos diferenciados, ao ritmo em que é possível ressignificar olhares ou construir outros novos, como salientam Ghedin e Franco (2011).

É conveniente anunciar que esta pesquisa, por mais que queira decididamente contribuir com o avanço do debate, não quer ser um destaque neste movimento dinâmico, afinal o conhecimento é um devir, é um processo, não um fim, um produto. É meio. É importante que nos situemos como sujeitos inacabados (FREIRE, 1996), dotados de igual capacidade de reinvenção de processos de conhecimento, estando em atitude de aprendizagem permanente, que nos permite ir além do lugar que ocupamos, ao desenvolvermos pesquisa em Educação. Quanto mais avançamos no debate pedagógico, quer seja na escola quer seja nas instituições de ensino superior, e nas questões a esta direta e indiretamente atreladas, conseguimos fortificar o campo, mostrando a necessidade da pesquisa como trajetória para atingir a pluralidade, multidimensionalidade e multirreferencialidade do saber.

No entanto, não se pode deixar de salientar a inovação desta pesquisa frente às outras que a precedem. A proposição ecoformadora para a Educação Ambiental no âmbito da formação de professores de Geografia, numa mirada aos desdobramentos formativos em acontecimento, buscando indicativos interventivos e crítico-transformadores, nos elevam a outro nível do debate que compete as interfaces e aproximações entre Educação Ambiental e formação de professores de Geografia. Neste capítulo, busca-se tecer o estado da questão – EQ, o qual será elucidado mais a frente, caminhando a partir de aportes que nos conduzem à direção intentada.

2.1 PESQUISAS QUE NOS TRAZEM ATÉ AQUI

É importante construir um panorama de como alguns caminhos de pesquisa, anteriores a este, têm contribuído para a ampliação do debate e avançam noutros horizontes teórico-metodológicos, inclusive no modo como podem contribuir com esta investigação, impulsionando-nos na busca pelo fortalecimento dos diálogos existentes e abertura de outros que venham a dar maior visibilidade aos campos temáticos em tela. Diante disto, elege-se a busca por dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD que estão diretamente associadas às temáticas com as quais estamos lidando nesta pesquisa, porém situando os avanços proporcionados por esta investigação, dada a necessidade de contribuição contemporânea que vislumbramos aqui.

Neste sentido, o estado da questão revela-se como um dos mecanismos de descoberta reveladora e reflexiva acerca dos debates sobre os eixos temáticos e o objeto que estão em ocorrência e aos quais podemos situar nossa investigação. Deve-se ter em vista, portanto, que “A finalidade do estado da questão é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (TERRIEN e NÓBREGA-TERRIEN, 2004, p. 7). Trata-se de situar a pesquisa, compreendendo a forma como ela pode se movimentar por entre os meandros dos campos temáticos que abarca, ao buscar o diálogo com outras tantas engendradas por outros pesquisadores em contextos e tempos outros.

Para além de encontrar a situação em que a pesquisa se encontra no campo de investigação, também é um mecanismo que proporciona contato com outras produções científicas que possibilitam ao pesquisador um norte sobre sua própria pesquisa ao delimitar o posicionamento que este tem em relação ao seu objeto de investigação, ao passo em que seleciona cuidadosamente os estudos de acordo com seus interesses, juntando-se a eles no debate. Para tanto, a funcionalidade do estado da questão dentro da tessitura de uma pesquisa, tal como frisado por Menezes (2017, p. 34), ao afirmar que

Na verdade, o EQ trata-se de uma estratégia de orientação para o pesquisador e, simultaneamente, de uma elaboração própria (muito embora contemple produções já existentes) apoiada na narrativa de uma experiência que descreve etapas concernentes ao percurso do pesquisador na produção da sua investigação, contribuindo, assim, para que ele possa chegar ao estado da sua questão, ou seja, a entender e a defender qual a relevância do seu estudo.

O contato com este procedimento se deu através de uma das reuniões de orientação do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI/UFPE). Até este mencionado momento tal procedimento era desconhecido, o que revela fragilidade formativa tanto na formação inicial quanto continuada, no contexto da pós-graduação. Vale frisar que o EQ era conhecido como revisão de literatura, uma confusão oriunda, como dito, na formação trilhada. Neste momento, o EQ é visto como mecanismos que ultrapassa isto, ultrapassa uma mera revisão, uma vez que não contempla apenas um panorama do tema, sem critérios específicos, além de situar a pesquisa em construção e o objeto por ela perseguido por entre o rol de investigações que a antecedem e lhe são contemporâneas, as quais abrem caminhos para o tratamento inovador da temática.

Dito isto, caminhemos em direção a tessitura do estado da questão em busca de nossa questão. Neste itinerário, compreendemos a situação da pesquisa frente às pesquisas já encaminhadas e o contributo original ao debate do objeto a partir dos descritores (ou palavras-chave) *formação de professores de geografia, educação ambiental e pedagogia ambiental*. O primeiro descritor afunila nosso objeto em torno da especificidade da formação que se pretende tratar nesta pesquisa, aludindo também aos sujeitos pesquisados e aos sujeitos aos quais esta pesquisa busca alcançar; o segundo descritor direciona nosso olhar ao campo da Educação Ambiental, que ao passo em que se constitui como um eixo temático deste caminho de pesquisa, atrela-se ao descritor anterior para formular o objeto central desta investigação: os desdobramentos formativos em educação ambiental na formação dos professores de Geografia; o terceiro descritor direciona nosso olhar para um debate contemporâneo dentro de uma interface entre Pedagogia e Meio Ambiente que nos conecta a um horizonte teórico que emerge como um entrelugar de incertezas, como aponta Leff (2009), porém de total relevância para que possamos compreender movimentos contemporâneos que dialogam por entre os desafios socioambientais e as necessidades educativas contemporâneas, visando (re)pensar e (re)conduzir os roteiros formativos dentro de novos apontamentos propositivos de natureza crítico-transformadora, como a ecoformação.

Nosso primeiro descritor, além de buscar a especificidade da formação que esta pesquisa intenta descortinar, refletir e, conseqüentemente, propor também se apresenta como uma das lacunas de minha dissertação, defendida no ano de 2017, na qual observo a ausência de um olhar para a formação de professores de Geografia, detendo-me ainda no campo das práticas pedagógicas escolares, em busca de respostas que convençam sobre a necessidade

de mudar. Porém, não há como mergulhar única e exclusivamente nas tramações e narrativas pedagógicas escolares, onde são desenhadas as práticas dos professores e as aprendizagens escolares em Geografia, sem que se perceba a formação que os permitiu chegar a tal ponto de sua jornada como profissionais do ensino. Muitos dos problemas que ocorrem nas práticas e que visivelmente podem ser constatados, tal como percebo em minha dissertação, advém das ausências e hiatos na formação dos professores de Geografia.

O trato da Educação Ambiental nas práticas escolares desempenhadas pelos professores de Geografia, tal como constato, ainda é incipiente frente a necessidade de avançar noutra direção, ressignificando o ensinar-aprender em Geografia na busca por uma leitura-escrita socioambientalmente consciente, ativa e protagonista do espaço geográfico, a partir da ecocidadania. Nesta pesquisa, além de consolidar aproximações e diálogos formativos a partir da Educação Ambiental e da Geografia escolar, busca-se afirmar interfaces e alternativas contemporâneas necessárias e produtoras de outras conjecturas para a formação de professores de Geografia, rompendo com visões equivocadas e redutoras do potencial formativo, ao direcionar esse diálogo por meio da ecoformação. Pela ausência de pesquisas que trouxessem um debate direcionado à esta perspectiva pedagógica ambiental apontada, optou-se pelo uso do descritor pedagogia ambiental – que em algumas destas pesquisas aparece também como ecopedagogia.

A pedagogia ambiental nutre um debate contemporâneo e proponente de outros encaminhamentos para a Educação Ambiental nos cenários de formação escolares e acadêmicos, assim como nutre o debate em torno da ecocidadania, desvirtuando lógicas propedêuticas e técnicas no âmbito da Educação Ambiental, e por isto sua importância como descritor, tangenciando de forma clara a ecoformação como movimento contemporâneo necessário. Penso ser a pedagogia ambiental o caminho pelo qual é possível pensar em estratégias, mecanismos e diálogos didático-pedagógicos diferenciados quanto ao trato da Educação Ambiental na formação de professores de Geografia, uma vez que nos situamos em meio a um debate que vem sendo frisado já há algum tempo, porém sem dar ênfase aos percursos de formação dos profissionais do ensino, apenas investigando as práticas de modo a inventariá-las, sem atentar devidamente aos meandros, concepções e diálogos possíveis para a formação inicial e, conseqüentemente, para as práticas escolares contemporâneas.

Ao lançarmos os três descritores no domínio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, dentro de um recorte temporal que compreende os anos de 2010 a 2020, ou seja, um interstício de 10 anos, 35 trabalhos foram encontrados. Entre eles, 8 teses e 27

dissertações, em variados contextos de pesquisa no âmbito de Programas de Pós-graduação em instituições de ensino superior que estão concentradas, em sua grande maioria, no centro-oeste, sul e sudeste do país, tal como é possível notar no quadro 1. As pesquisas encontradas abrangem um amplo panorama das visões, perspectivas e áreas de conhecimento que tangenciam o debate em torno das palavras-chave estabelecidas. O quadro está organizado de acordo com o ano de publicação das pesquisas, delineando uma ordem temporal em que estas surgem.

QUADRO 1 - PANORAMA DE PESQUISAS ENCONTRADAS NA BDTD SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PEDAGOGIA AMBIENTAL

AUTOR E ANO DE PUBLICAÇÃO	MODALIDADE	TÍTULO	IES	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
KIST (2010)	Dissertação	“Concepções e práticas de Educação Ambiental: uma análise a partir de matrizes teórica e epistemológicas presentes em escolas estaduais de ensino fundamental de Santa Maria-RS”	Universidade Federal de Santa Maria	Geografia e Geociências
SILVA (2010)	Dissertação	“A Geografia aplicada à temática ambiental no ensino fundamental II”	Universidade Federal da Paraíba	Educação
PIMENTEL (2010)	Dissertação	“A conscientização da problemática ambiental no ensino agrícola, no olhar geográfico”	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Educação Agrícola
PAULA (2011)	Dissertação	“Adquirindo competências em educação ambiental: pedagogia de projetos aplicada aos professores da rede Estadual de Educação do Estado de Goiás Subsecretaria Regional de Catalão (GO)”	Universidade Federal de Goiás	Geografia
SILVA (2011)	Dissertação	“Contextualização das Políticas Públicas em Educação Ambiental na Escola Estadual Felismina Cardoso Batista - Campos Belos (GO)”	Universidade Federal de Goiás	Geografia

MARTINS (2011)	Dissertação	“A educação ambiental em escolas da rede pública: teoria e prática do professor do ensino fundamental”	Universidade de Brasília	Geografia
ARAÚJO (2011)	Dissertação	“Educação socioambiental: uma análise das atitudes de estudantes do ensino fundamental”	Universidade Federal de Pernambuco	Ensino de Ciências
BISPO (2012)	Tese	“Cenários, olhares, tramas e cotidiano [manuscrito]: a educação ambiental à luz de distintas representações e territorialidades na Ilha do Bananal e entorno – TO”	Universidade Federal de Goiás	Geografia
SANCHES (2012)	Dissertação	“Educação Ambiental e a prática docente: analisando a TV multimídia no contexto escolar”	Universidade Estadual de Maringá	Educação para a Ciência e a Matemática
SANDER (2012)	Dissertação	“Representações sociais de professores(as) a respeito de meio ambiente e suas práticas pedagógicas escolares em Educação Ambiental”	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Desenvolvimento Regional
MONTEIRO JÚNIOR (2012)	Tese	“Educação sonora: encontro entre ciências, tecnologia e cultura”	Universidade Estadual Paulista	Educação para a Ciência
SANTOS (2013)	Dissertação	“Concepções e práticas em educação ambiental no curso de licenciatura em pedagogia”	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Ensino de Ciências
CONTI (2014)	Dissertação	“A educação ambiental nos cursos de formação inicial de professores: investigações à luz de um novo instrumento de análise”	Universidade Estadual de Londrina	Ensino de Ciências e Educação Matemática
RINK (2014)	Tese	“Ambientalização curricular na educação superior: tendências reveladas pela pesquisa acadêmica brasileira (1987-2009)”	Universidade Estadual de Campinas	Educação

LAMBERT (2015)	Dissertação	“O estudo do meio na educação ambiental formal: contribuições da teoria crítica da Geografia”	Universidade de Brasília	Geografia
CAMPELO JÚNIOR (2015)	Dissertação	“Educação ambiental dialógica: uma proposta de sequência didática com o uso de imagens orbitais”	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Ensino de Ciências
CANOVA (2015)	Dissertação	“A formação profissional no ensino técnico e a educação ambiental: o distanciamento entre a teoria e a prática”	Universidade Federal de Santa Maria	Geografia e Geociências
ZOCCOLI (2016)	Dissertação	“Avaliação do processo de ensino interdisciplinar na educação ambiental utilizando visitas guiadas em áreas verdes”	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Formação Científica, Educacional e Tecnológica
SILVA (2016)	Dissertação	“Mídia-educação para a sustentabilidade: uma proposta para estudantes do ensino médio”	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Educação
EVANGELISTA (2016)	Dissertação	“Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na Educação Infantil”	Universidade Estadual Paulista	Educação
ROSA (2016)	Dissertação	“Atividades curriculares desportivas: relações entre o currículo oficial do Estado de São Paulo para a Educação Física e as turmas de basquete.”	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Educação Física
NOGUEIRA (2016)	Tese	“Práticas interdisciplinares em educação ambiental na educação básica: o que nos revelam as pesquisas acadêmicas brasileiras (1981-2012)”	Universidade Estadual de Campinas	Educação
GRACIOLI (2017)	Dissertação	“Multiletramentos e leitura de mapas no ensino de Geografia”	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Educação

OLIVEIRA (2017)	Dissertação	“Recursos didáticos para o processo de ensino-aprendizagem de solos no ensino fundamental”	Instituto Federal do Amazonas	Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico
ARAÚJO (2017)	Dissertação	“Produção do livro paradidático: uma pitada de sal no ensino de geografia”	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Geografia – Mestrado profissional
NUNES (2017)	Tese	“Reforma curricular em Geografia na Universidade do Estado da Bahia: construção social e o papel dos sujeitos em uma teia de significações entre o pensado e o possível”	Universidade Estadual de Campinas	Geografia
LUCAS (2017)	Dissertação	“Educação e percepção ambiental em parques nacional da Mata Atlântica”	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Práticas em Desenvolvimento Sustentável
FRIGEIRO (2018)	Tese	“Oficinas pedagógicas de geografia: costurando narrativas de experiências da vida docente”	Universidade Estadual de Campinas	Geografia
FERNANDES (2018)	Dissertação	“Brincar e investigar fenômenos com água na educação infantil”	Universidade Estadual de Campinas	Educação
CUNHA (2018)	Dissertação	“A percepção ambiental e mapas interativos no ensino básico”	Universidade Federal do Paraná	Ensino de Ciências Ambientais
MARQUES (2019)	Tese	“Análise do ensino da Biogeografia na educação básica do Distrito Federal (DF): propostas de práticas pedagógicas”	Universidade de Brasília	Geografia
CARVALHO (2019)	Dissertação	“A educação ambiental nas instituições de ensino superior: uma experiência no IFTO- Campus Porto Nacional”	Universidade Federal do Tocantins	Geografia
MELLO (2019)	Dissertação	“Análise da produção acadêmica sobre práticas pedagógicas em educação ambiental no ensino fundamental II”	Universidade Estadual de Campinas	Ensino e História de Ciências da Terra

KIST (2019)	Tese	“Territórios em resistência: educação ambiental crítica em escolas do campo: uma análise a partir do curso de extensão escolas sustentáveis e Com-Vida/UFSM”	Universidade Federal de Santa Maria	Geografia e Geociências
-------------	------	--	-------------------------------------	-------------------------

Fonte: BOTÊLHO, 2020.

Como podemos constatar, a maioria de nossos achados na BDTD em grande parte é composto por dissertações, 27 ao todo, de instituições concentradas em sua maioria no centro-oeste, sul e sudeste do país, tendo apenas 3 do Nordeste, do estado de Pernambuco e Paraíba, e 2 do Norte, dos estados do Amazonas e Tocantins. Quanto as teses encontradas, temos um total de 8 e nenhuma delas está concentrada em instituições do Norte e Nordeste do país. As áreas contempladas são diversas, mas a maioria está concentrada em Programas de Pós-graduação em Geografia e Educação, revelando uma noção inicial e expectativa em relação ao que seria encontrado na base de dados, uma vez que são as áreas que mais concentram estudos que versam sobre formação de professores de Geografia e Educação Ambiental, porém não necessariamente refletem sobre a pedagogia ambiental, que é também um dos descritores utilizados.

Deste total de 35 pesquisas, descartamos à princípio alguns destes estudos, uma vez que há incompatibilidade com os descritores empregados em nossa busca, assim como não há alinhamento com as discussões que estamos em vias de fomentar, após leitura crítica tanto dos títulos quanto dos respectivos resumos, os estudos de Pimentel (2010), Bispo (2012), Monteiro Júnior (2012), Canova (2015), Zoccoli (2016), Evangelista (2016), Rosa (2016), Graccioli (2017), Oliveira (2017), Araújo (2017), Lucas (2017), Fernandes (2018), Marques (2019) e Mello (2019). Constata-se que estes estudos ora não estão voltados ao campo investigativo e não enfocam o objeto sob o qual estou me debruçando nesta investigação, ora visualizam o objeto a partir de outro ponto de vista, inviabilizando diálogo com estes autores.

Das 21 investigações restantes, também averiguamos, numa leitura analítica ainda mais minuciosa, que envolveu não somente os títulos e resumos, mas partes importantes à compreensão dos estudos, que os trabalhos de Kist (2010), Silva (2010), Paula (2011), Silva (2011), Martins (2011), Araújo (2011), Sanches (2012), Sander (2012), Lambert (2015), Campelo Júnior (2015), Silva (2016), Nogueira (2016), Cunha (2018), Frigeiro (2018) e Kist (2019) não trazem um enfoque direcionado à formação de professores de Geografia, privilegiando, em sua maioria, processos formativos escolares em Educação Ambiental, e

não necessariamente pelas mãos de professores de Geografia, além de outros enfoques, como política públicas e levantamento de produção acadêmica sobre práticas pedagógicas em Educação Ambiental. Deste modo, verifica-se que estes estudos não conseguem contribuir com uma discussão centrada nos descritores utilizados na busca e consiga abrir caminhos para um diálogo a respeito da formação dos professores de Geografia, de modo mais preciso.

Restaram apenas 5 investigações que trazem consigo elementos para um debate mais alinhado com as pretensões desta investigação, sendo eles os estudos de Santos (2013), Conti (2014), Rink (2014) e Nunes (2017). Estes estudos que prosseguem conosco trazem um olhar mais aproximado dos processos formativos, tanto de ponto de vista mais amplo da formação, ligado aos processos e procedimentos formativos, embora não diretamente está ligado à formação em Geografia – no caso do estudo de Santos (2013), por exemplo, que lida com a formação de professores em Pedagogia –, quanto ao currículo do ensino superior, tocando diretamente a Educação Ambiental ou uma ótica ambiental curricular, como os estudos de Rink (2014) e Nunes (2017). Já o estudo de Conti (2014) contribui de forma inovadora com o debate e ilumina ideias pertinentes ao diálogo que ensejamos.

2.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA – O TECER DE UMA PEDAGOGIA AMBIENTAL: o estado da questão

Após delimitar os estudos com os quais é possível estabelecer um diálogo mais aprofundado e aproximados das intenções e problemáticas que costuram esta investigação, adentrarei um pouco mais no debate de ideias com estas pesquisas, ao evidenciar aquilo que elas revelam. Diante dos estudos de Santos (2013), Rink (2014), Conti (2014) e Nunes (2017), situo que esta investigação reflete, argumenta e propõe acerca de interfaces entre a Educação Ambiental e a formação de professores de Geografia, por intermédio dos desdobramentos formativos – práticas e experiências na formação – que tangenciam este eixo formativo e que são mobilizados neste processo, que é a formação destes profissionais de ensino. Aproximo-me da pedagogia ambiental para tecer reflexões que caminhem noutro sentido, na construção de outras possibilidades para a ocorrência destas, suscitando elementos argumentativos que reforcem e reafirmem a inovação da ecoformação na presente pesquisa.

Ao mirarmos a formação inicial de professores de Geografia, nos deparamos com um conjunto de proposições que marcam diferentes períodos históricos que constituem os avanços neste campo disciplinar, os quais estão atrelados ao próprio movimento de

reafirmar e desconstruir o arcabouço teórico-metodológico que a ciência geográfica atravessou nas últimas décadas, sobretudo com a ampliação de estudos com um enfoque analítico baseado na Geografia Crítica e na Geografia Humanística. Nestes períodos, a aproximação com a Educação Ambiental, movimento que vinha se firmando num plano político para depois atingir os espaços formativos escolares e acadêmicos, torna-se mais evidente, sobretudo pela constatação dos efeitos, em escala local-global, da crise socioambiental.

Contudo, é constatada a permanência de práticas de formação que não refletem um teor crítico, transformador e emancipatório, que é reflexo dos avanços científicos que demonstram a necessidade de modificar o trato deste eixo temático nos diálogos e práticas engendrados nos espaços formativos de professores e nas escolas. Com a institucionalização da Educação Ambiental nos diferentes níveis de ensino, após uma longa trajetória de importantes marcos políticos e civis no debate do tema, tal como retratado por Conti (2014), há uma crescente responsabilização das instituições escolares e de nível superior para que seja mobilizada a Educação Ambiental como eixo que venha consolidar o debate sobre a problemática socioambiental, amplamente debatida em inúmeros encontros e reuniões internacionais, em que foram definidos os parâmetros e perspectivas de ações que incluem a Educação Ambiental como orientadora de mudanças sociais e ambientais nos Estado-nações envolvidos.

Mais especificamente no Brasil, no final da década de 1990, há um movimento de regulamentação e institucionalização da Educação Ambiental, criando os parâmetros legais e *corpus* documental que nortearia o trato da temática nas escolas e, conseqüentemente, isto seria paulatinamente incorporado às organizações curriculares dos cursos de formação de professores para a educação básica. Conti (2014) traz cronologicamente definidas estas momentaneidades em que houveram avanços significativos a abordagem da Educação Ambiental, de seus fins, disposições e ações que devem ser incorporadas aos currículos da educação básica e do ensino superior, principalmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996, e posteriormente com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, de 1997, várias orientações vieram contribuir para que este tema viesse a ser tomado como eixo formativo.

Somente com a instituição da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, em 1999, é que este eixo formativo toma contornos ainda mais definidos, orientando com mais ênfase os cursos de formação de professores e os projetos escolares, tendo em vista que as

escolas passam a mobilizar a Educação Ambiental por meio da pedagogia de projetos, forte tendência na época e na atualidade. Mas é a partir desta política de Estado que a ambientalização curricular nos cursos de formação profissional para a educação básica passa a ser mais crescente, como reforça Rink (2014). Esta pesquisadora descortina um conjunto de momentos históricos que deram origem a documentos que trazem apontamentos para articular os esforços para que a temática ambiental estivesse presente com mais força nos cursos de formação, sobretudo de professores, entendendo as universidades como espaços de produção do conhecimento que deveriam privilegiar avanços teóricos e metodológicos que iriam ampliar o leque de perspectivas e proposições para a Educação Ambiental.

Conforme ambas as autoras destacam, é em virtude dos marcos legais atrelados aos marcos curriculares que a Educação Ambiental se torna um eixo temático formativo fortemente presente na organização curricular dos cursos de formação de professores, sobretudo destacando dois pontos de vista necessários para o aprofundamento deste debate: de um lado, a curricularização da temática ambiental na formação dos professores para a educação básica e, de outro, os itinerários formativos, as disciplinas, que se tornam espaços curricularmente projetados para propiciar a formação socioambiental dos professores. Em meu caso, verifico a necessidade de ir além dos aportes documentais, que é o caso de ambas as pesquisas engendradas pelas autoras, numa esfera mais ampla, dos marcos regulatórios e decisórios, norteadores dos desenhos curriculares macro e microestruturantes da formação, adentrando o campo das práticas dos formadores, ou seja, o chão da sala de aula, as experiências, as memórias, nuances e performances do trabalho docente que forma professores, assim como as experiências daqueles que estão sendo formados por estes. É neste mesmo movimento que Nunes (2017) adentra. Entre o prescrito e o realizado, entre o currículo estabelecido e as práticas escolares cotidianas dos professores de Geografia, mirando em como isto encontra e provoca disputas, permanências e modificações, na organização curricular do curso de licenciatura em Geografia em um *campus* da Universidade do Estado da Bahia.

O estudo de Santos (2013) aponta para os mesmos aportes documentais e marcos históricos referentes aos avanços no debate sobre este eixo temático, de forma resumida, contudo avançando para o campo da formação socioambiental, num diálogo com a tendência mais crítica da Educação Ambiental, assim como Conti (2014) e Rink (2014) o fazem. Ressalta-se que não é de nosso interesse revelar os mesmos marcos históricos e temporalidades que estas mesmas pesquisas, repetidamente, reforçam, mas é preciso apontar

a importância de destacar as trajetórias sociais e históricas da Educação Ambiental e o encontro com a formação dos professores, sobretudo os de Geografia.

Santos (2013) nos revela a necessidade da formação socioambiental dos professores para atuarem na educação básica. É diante desta urgência formativa, dado o cenário de crise evidente, que concordo com as autoras sobre isto. Os professores precisam ser formados não apenas para mobilização de sensibilidades e despertamentos, mas promover a consciência civilizatória, comprometida, ativa, crítico-atuante, protagonista e transformadora dos alunos nas escolas, e isto precisa ser reflexo da formação inicial, espaço privilegiado para se pensar nas possibilidades de ir além de práticas fragmentadas e pontuais em Educação Ambiental.

As práticas e experiências formativas desempenhadas e vividas pelos formadores de professores e pelos professores em formação nos cursos de licenciatura em Geografia, em relação ao eixo formativo em destaque, carecem de ser descortinadas, de modo que se possa compreender como acontece, ou não, esta formação socioambiental e por quais motivos esta acontece ou não. A busca não se detém no mapeamento de práticas ou em refutá-las com base nas múltiplas teorias que existem sobre a prática docente e a Educação Ambiental, mas tornar possível a reflexão dos professores sobre suas práticas, na medida em que as recordam e as trazem como elementos narrativos, mas também que estas experiências formativas motivem o pesquisador a compreender as diferentes maneiras em que o trabalho pedagógico no ensino superior acontece e de que maneiras é possível repensá-lo e muda-lo, indicando a ecoformação – embebida numa pedagogia ambiental – como caminho para tal.

É necessário frisar que nenhum dos estudos enfocam necessariamente a formação de professores de Geografia, excetuando o estudo de Nunes (2017), muito embora não esteja diretamente associado à Educação Ambiental, sendo este o desafio com o qual me comprometo nesta investigação. No entanto, as contribuições das pesquisas ao entendimento de como este eixo está curricularmente pensado e disposto, como os estudos de Rink (2014) e Conti (2014), assim como as concepções e práticas dos docentes formadores, como revela o estudo de Santos (2013), oferecem disposições relevantes para que possamos aprofundar o debate em torno da formação de professores, direcionando nosso olhar e esforços reflexivos em direção a Geografia.

Ainda assim, é preciso afirmar que nenhum dos estudos trazem elementos diretamente associados pensar-tecer de uma pedagogia ambiental, embora o estudo de Santos (2013) seja o que mais se aproxime disto, constituindo um desafio também desta investigação, uma vez que pouco são formuladas proposições teórico-metodológicas que orientem outros estudos a

conceber as práticas formativas em Educação Ambiental a partir de uma orientação ecoeducativa permeada pela pedagogia ambiental, que aqui é traduzida nos termos da ecoformação. No entanto, o aumento de pesquisas voltadas às questões socioambientais, e que necessariamente trazem à tona a Educação Ambiental, conforme destaca Rink (2014), ocorre em virtude de um progressivo aumento da ambientalização curricular, ou seja, a inserção da temática ambiental nos currículos do ensino básico e superior, principalmente neste último. A exemplo de algumas das iniciativas destacadas pela autora, a Rede de Ambientalização Curricular no Ensino Superior (Rede Aces) é um destaque e é sempre uma menção importante em estudos brasileiros que se debruçam sobre a temática ambiental na educação superior.

No entanto, é preciso destacar que a autora revela que os estudos que enfocam a ambientalização de currículos no ensino superior não enfocam necessariamente a Educação Ambiental, mas a inserção de variadas temáticas que dizem respeito a multidimensionalidade intrínseca ao tema, ou seja, o enfoque social, político, econômico, filosófico, sociológico, antropológico, pedagógico etc. Neste caso, estou alicerçado ao enfoque pedagógico da inserção e defesa da temática ambiental nos currículos dos cursos de formação de professores de Geografia, que acaba por se revelar na inserção de um espaço de diálogo disciplinar, de caráter obrigatório ou eletivo, que privilegia a Educação Ambiental, enquanto interface entre movimentos pedagógico-formativos entre educação e meio ambiente. Porém, não há como defender o espaço da Educação Ambiental, num movimento de ambientalização curricular no curso de formação de professores de Geografia a partir da ecoformação, sem também tangenciar um debate social, político, econômico e humanitário do mundo contemporâneo, ou seja, os elementos antropológicos, sociológicos, filosóficos, além dos pedagógicos, estão em diálogo e aprofundam as questões que perfazem a Educação Ambiental e a formação em Geografia para a contemporaneidade.

Como me situo no campo da formação de professores, a dimensionalidade pedagógica é uma centralidade para o tratamento da temática ambiental, como argumenta Santos (2013). Nos cursos de formação, nas licenciaturas, sobretudo aquelas em que o objeto de estudo enfoca debates socioambientais, como é o caso da Geografia, há a necessidade de que a Educação Ambiental seja debatida em profundidade necessária para que os professores em formação consigam ultrapassar a instrumentalização da temática, que muito se fundamenta em uma pedagogia de projetos às avessas, dado o caráter pontual e descontinuado em que as

ações educativas acontecem no espaço escolar, não atingindo uma dimensão mais ampla, holística, uma noção de todo, de espaço geográfico.

Ou seja, que os professores não apenas construam noções de como lidar com a temática com seus alunos em sala de aula, mas que estes sujeitos ensinantes também se pensem e reajam como sujeitos socioambientais, críticos de suas próprias ideias e ações cotidianas, criando um dialogismo entre conhecimento e vida que os permita não uma reprodução hipócrita de discursos ambientais, mas a promoção de reflexões coletivas sobre os desequilíbrios e desarmonias provocados pelas instabilidades na relação ser humano-natureza, como frisado por Santos (2013).

Nisto, destaco a necessidade de compreensão de como estes professores vem sendo formados, que práticas os tem alcançado e os engajado, em atitude de aprendizagem socioambiental, nos itinerários formativos que propiciam as reflexões-ações pedagógicas sobre esta temática Educação Ambiental na formação de professores de Geografia. Dito isto, é preciso descortinar os componentes curriculares em que acontece esta formação socioambiental, apontada por Santos (2013), e se está em acontecimento, olhar para os aportes documentais que os constituem e os estruturam, mesmo que apenas num relance, tal como frisa Conti (2014) e Rink (2014), para que assim seja possível atingir as práticas e experiências formativas mobilizadas pelos docentes formadores e futuros professores de Geografia nas escolas, como frisa Nunes (2017), que é o propósito desta investigação.

Assinalo o passo à frente dado por esta pesquisa, uma vez que muitas das investigações que se debruçam sobre a interface entre Geografia e Educação Ambiental não refletem e propõem sobre os espaços formativos que têm formado os professores. Há uma maior atenção dada às práticas escolares, no sentido de colaborar com elas ou criticá-las, construtivamente, tentando enquadrá-las em uma perspectiva “x” ou “y”, em um horizonte teórico “x” ou “y”. Nesta investigação, estou indo além disto. As ações e atitudes formativas precisam ser compreendidas, os sujeitos que as engendram e nelas se circunscrevem como protagonistas carecem de ser igualmente compreendidos, para que assim seja possível ter uma noção dos processos formativos socioambientais em acontecimento na formação em Geografia e a partir destes indicar possibilidades que encaminham formas outras de pensar-agir em Educação Ambiental, transitando a uma ecoformação.

3 MEIO AMBIENTE, SOCIEDADE-MUNDO E EDUCAÇÃO

Dentro do capitalismo não há solução para a vida; fora do capitalismo há incerteza, mas tudo é possibilidade. Nada pode ser pior que a certeza da extinção. É tempo de inventar, é tempo de ser livre, é tempo de viver bem (CESCEÑA, 2011, s/p.)

Diante do emaranhado de fios – soltos e unidos – que tecem a complexa teia de problemáticas do século XXI, produzidas por um conjunto de desequilíbrios que se intensificaram ao longo do século XX, a partir do qual passamos a trilhar, como sociedade global, uma crise civilizatória com abrangência e desdobramentos de cunho político, econômico, social, ambiental e, sobretudo, humanitário, vê-se a necessidade de compreender os múltiplos desafios e construir múltiplas possibilidades que permitam o enfrentamento deste caótico cenário.

Os processos educativos do tempo presente urgem pela resignificação das ações que neles ocorrem, avançando em direção a diálogos formativos e proposições transformadoras que tornem possível a composição de outro projeto de educação para este século, um projeto que viabilize a formação humana e a reintegração harmônica do ser humano na natureza e da natureza do ser humano. Em virtude da necessidade de mudar, é preciso trazer elementos que indiquem como esta mudança pode ocorrer, sustentando-a e dando-lhe escopo suficiente para que não seja facilmente superável, sendo engolida pelo discurso do capitalismo sustentável, o qual incorpora a sustentabilidade como princípio fundante, porém deturpa completamente os valores, aspectos e indicadores e, conseqüentemente, as práticas educativas desdobradas de uma projeção da sustentabilidade para a formação humana dos sujeitos sociais.

Neste capítulo, olhares e debates se entrelaçam para trazer à tona uma discussão que evidencie e fortaleça o papel da educação frente aos crescentes percalços desafiadores na sociedade-mundo, no que tange a questão socioambiental contemporânea. Diante disto, intenta-se argumentar acerca dos (des)caminhos contemporâneos na relação ser humano-natureza, tecendo um panorama social, político e econômico, porém evidenciando e enfatizando o papel das ações pedagógicas socioambientais centradas numa Educação Ambiental crítico-transformadora (TOZZONI-REIS, 2008), como eixo formativo, criando condições para a ecoformação de sujeitos ecológicos (SILVA, 2008; CARVALHO, 2013), do ecoprofessor (SOUZA, 2013) para a ecocidadania (PADILHA et al, 2011).

3.1 EDUCAÇÃO E PROBLEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL: cenários do século XXI

As noções e relações múltiplas estabelecidas entre meio ambiente e sociedade, ao longo do processo contemporâneo de construção do que Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 98) nomeiam “sociedade-mundo”, passam por um rearranjo balizado pela acentuação gradativa e alarmante da problemática socioambiental, de acordo com Leff (2002; 2009), tramada por uma conjuntura global em crise com desdobramentos políticos, econômicos, ambientais, sociais, científicos e humanitários, que evidenciam a necessidade emergencial de uma outra postura para enfrentamento do avanço desenfreado dos efeitos devastadores da dominação humana sobre a natureza. A globalização, como fenômeno capitalista, engendra múltiplas formas de fragilização às condições de vida, criando as condicionantes dos descaminhos cada vez mais acentuados da relação ser humano-natureza, como afirma Acosta (2016, p. 15).

A globalização capitalista e suas múltiplas formas de acumulação têm afastado a maioria da população do planeta do bem-estar material, além de afetar sua segurança, sua liberdade e sua identidade. A mercantilização da vida humana e não humana se expande aceleradamente. Milhões de pessoas não participam dos avanços tecnológicos: estão excluídas de seus benefícios ou recebem apenas migalhas. Em muitos casos, sequer o “privilégio” de serem exploradas pelo trabalho. Ainda assim, sonham com alcançar os níveis de vida dos países do Norte, que não podem ser replicados globalmente. Enquanto isso, a Natureza está sofrendo graves impactos.

Como discutido por Alberto Acosta, a vida tornou-se mercadoria, tornou-se uma vida baseada em um sonho perpétuo por modelos de vida inalcançáveis, graças ao agravamento de economias subdesenvolvidas, superexploradas por economias hegemônicas e dominantes que ditam as regras do cenário econômico, social e político global. A contínua marcha pelo progresso científico-econômico-político-social, levando em consideração o quanto essas dimensões estão intimamente associadas na construção desta sociedade-mundo movida pelo capital, provoca o enriquecimento de setores e sujeitos da economia global em detrimento da exploração e da subalternização de outros setores e sujeitos, noutras palavras isto é que se tem dito ser desenvolvimento (ACOSTA, 2016). Muito embora, não o seja, de fato.

Sobre o desenvolvimento, Gonçalves (2018) adentra numa discussão acerca da sociedade moderna e de sua relação com a natureza, indicando uma máxima capitalista, não

apenas norte-americana, mas global: “*time is money*” (p. 101). Dialogando por entre as assertivas destes autores, é observável que o capitalismo projetou na vida dos indivíduos suas máximas, moldou seus comportamentos e lhes deu motivações para “viver” a partir de uma busca incessante pela qualidade de vida dentro de padrões normativos burocráticos e meritocráticos que movem as roldanas do desenvolvimento. A vida perde muito de seu sentido, esvazia-se de existência, para tornar-se uma sobrevivida, que se move pela sobrevivência, pela luta dos mais fortes contra os mais fracos; e, nesta jornada humana ilusória, a natureza perde completamente seu valor patrimonial global para se tornar apenas o meio pelo qual as economias centrais, as empresas e empresários avançam em sua “corrida do ouro”.

Desde que fora tornada uma política global, a noção e o conjunto de práticas que acarretam o desenvolvimento tornaram-se a meta para sobrevivência de quaisquer dos países ao redor do mundo que queiram ter a chance de possuir notoriedade global, entrar nos competitivos circuitos mercantis – sobretudo, valendo-se da evolução das ciências para se alçar entre o rol dos que podem determinar algo no mundo, afinal conhecimento é poder. Desde a chamada Revolução Verde, no século passado, na qual a humanidade transgrediu o tempo da natureza para impor outros ritmos baseados no excessivo controle produtivo de condições temporais para o plantio até mudanças acentuadas na qualidade dos solos e no máximo aproveitamento e esgotamento deste, passando pelo exagerado uso de aditivos químicos e modificações genéticas em sementes e plantas, a sociedade-mundo tem de várias formas buscado a maximização dos lucros para maior controle dos mercados e mais determinação sobre as economias mais frágeis, que não conseguiram acompanhar os ritmos de “desenvolvimento” dos demais países ditos desenvolvidos. Como afirma Gonçalves (2018, p. 122), “Fica evidente, portanto, que o capital não pode ficar na dependência dos tempos da natureza, mas requer, ao contrário, a subordinação a si dessas temporalidades”.

Mas não se trata apenas do desenvolvimento como prática econômica ocorrente a nível global, mas a nível também das individualidades e subjetividades. A produção da competitividade, das longas jornadas de trabalho, da submissão às condições de vida e conformação com as exigências impostas por um modelo de vida excludente e desigual são registros das marcas do desenvolvimento na vida dos indivíduos sociais, que passam a pensar mais em si, no seu desenvolvimento, que no coletivo, na sociedade em geral, alienando-se e parando de se preocupar com o emaranhado de problemáticas que os cercam e condicionam suas vidas ao mal viver. É neste cenário que se observa a precarização da vida, o aumento do

mal-estar humano e a perda de quaisquer perspectivas de esperança que permita o combate a crise civilizatória em ocorrência. Em resumo, “O desenvolvimento, enquanto proposta global e unificadora, desconhece violentamente os sonhos e as lutas dos povos subdesenvolvidos.”, tal como aponta Acosta (2016, p, 58).

Em concomitância, o avanço desenfreado de ideologias conservadoras, que igualmente desconhecem as lutas, sonhos e esperanças dos povos e grupos populacionais (população negra, população LGBTQIAP+, povos tradicionais), por meio do chamado capitalismo dependente (FERNANDES, 1975; CASTRO, 2019), tem promovido uma contínua ruptura com formas outras de ser-estar na Terra, em busca de uma normatização comportamental e uma burocratização do direito à vida. As implicações disto, como destacam Oliveira e Vasquez (2010), é a subordinação de espaços, ramos e sujeitos da sociedade a interesses macrossociais determinados por sujeitos que se apoderam de mecanismos regulatórios, como a economia e a política, para impedir que certas pautas avancem e atinjam, por exemplo, a educação.

Dentro desta lógica, há o fortalecimento de determinados grupos sociais, seus direitos e burla de deveres, e uma massacrante pressão por sobre os demais grupos vistos como socioeconomicamente mais vulneráveis. A educação, como destaca Freire (1992), é veículo de múltiplas ideias libertárias que reagem combativamente ao conservadorismo embutido neste capitalismo dependente, encabeçado atualmente, no cenário nacional, por um governo que carrega muitos dos preceitos característicos desta abordagem definida por Fernandes (1973). Pautas autoritárias, discursos antipopulares, medidas silenciadoras, são algumas das respostas atuais dadas pelo governo central brasileiro e que em muito cooperam para a necessidade de outras proposições crítico-transformadoras que evoluam no sentido de romper com estas tramações impopulares.

Contudo, a situação que vivenciamos, com a ascensão política, inclusive no campo eleitoral, de Jair Bolsonaro, de perfil extremamente autoritário e assumidamente antipopular, contrário aos direitos sociais duramente conquistados pelos segmentos historicamente oprimidos: mulheres, população LGBT, população negra, articulado com o aumento do desemprego, da violência urbana, da desigualdade social, nos mostra que esse crescimento do pensamento conservador só pode ser compreendido mediante uma análise das mudanças na realidade que vivemos (CASTRO, 2019, p. 299)

A questão socioambiental, dentro deste capitalismo dependente fortalecedor de ideologias conservadoras, é tratada como uma fantasia ou ilusão científica. Há muito se tem

envergonhado os cientistas que alardeiam sobre a catástrofe global que tem sido desenhada pelo avanço inconsequente do ser humano por sobre a Terra. A ridicularização da ciência e da educação tem sido uma das forças atuantes dentro da lógica capitalista predatória, egoísta e socioeconomicamente voraz. O direito e acesso a bens e serviços ambientais, além da qualidade de vida (acesso à água potável, ambientes arborizados, saneamento, saúde e educação de qualidade etc.) continua sendo restrito a um grupo seleto de pessoas que detém as condições financeiras para pagar pelas ofertas destes serviços; já a população mais carente continua padecendo pelas mãos do Estado, que mais serve ao empresariado que ao povo, convivendo com péssimas condições de vida.

A ação antrópica sobre a Terra, a marcha pelo progresso, a revolução tecno-científica contemporânea vêm provocando uma crescente devastação da natureza, que não é apenas física, ou seja, não é somente a derrubada e consumição de recursos naturais, mas é também uma devastação ideológica e paradigmática, uma vez que a fragilização dos modos de vida e culturas denominadas subdesenvolvidas tendem a também provocar a invisibilização de povos tradicionais e históricos de luta, os quais marcam um conjunto de conquistas que defendem o direito não apenas da espécie humana, mas de várias espécies que compõem a biodiversidade planetária na qual vivemos, ou seja, a defesa dos direitos humanos e da natureza. Neste cenário, a própria noção de natureza sofre uma fragilização, como discutem Leff (2012) e Reigota (2010).

Os autores nos levam a compreender a urgência em se rediscutir o significado deste termo não apenas como uma palavra, cujo significado atrela-se a um imaginário midiático-capitalista que vislumbra composições verdes, belas e paradisíacas paisagens – a natureza como belo –, como primeira representação que nos sobressalta e que nos é imputada pela lógica de pensamento dominante, ocidental e hegemônica (LEFF, 2002; 2009). O sentido que nos perpassa é o interesse em fazer outra leitura da noção de natureza como entidade intimamente associada a existência humana, nos conduzindo a noção de meio ambiente como totalidade concebida nas tramações sociais-políticas-econômicas entre ser humano e natureza. De acordo com Leff (2002), isto implica a formulação de uma racionalidade ambiental, que vai além do ecologismo, do conservacionismo e do preservacionismo, pois se traduz em ação política; outras lógicas econômicas alternativas; revalorização dos direitos do homem e do cidadão, num contexto planetário; de outras formas de apropriação da natureza, de modo coletivo, participativo, democrático e justo.

O metabolismo entre sociedade e natureza, para estes tempos, implica o tecer de outro paradigma estruturado e regido por outros valores éticos, morais, políticos, sociais, pedagógicos e formativos, segundo Jacobi (2015). Para este autor, a reformulação do paradigma antropológico-cultural que nos é posto e que se materializa nas ações cotidianas, muitas vezes alienando-nos do entendimento da natureza como parte do que somos e condição primária para ser-estar no mundo, é uma necessidade deste século, uma necessidade que não pode ser mais invisível e distanciada das práticas educativas. A educação tem uma contribuição ampla e um papel fundamental nisto.

A humanidade chegou a uma encruzilhada que exige examinar-se para tentar achar novos rumos; refletindo sobre a cultura, as crenças, valores e conhecimentos em que se baseia o comportamento cotidiano, assim como sobre o paradigma antropológico-social que persiste em nossas ações, no qual a educação tem um enorme peso. (JACOBI, 2015, p. 347)

A produção da sociedade mercantilizada, neste século, ou seja, uma sociedade em que o viver melhor está ligado diretamente ao consumir, ao ter e usufruir dos mais variados bens e serviços disponíveis, e à políticas economicistas que primam por um modo de vida baseado em uma cadeia produtiva ampla e focada no consumismo, são aspectos que têm degenerado a qualidade de vida a nível planetário e alienado amplamente as pessoas sobre o real significado do viver bem, ou do Bem Viver. “Aceitamos as regras do ‘vale-tudo’. Tudo é tolerado na luta para deixar o subdesenvolvimento em busca do progresso. [...] Por isso, aceitamos a devastação ambiental e social em troca de alcançar o ‘desenvolvimento’” (ACOSTA, 2016, p. 59).

De acordo com Acosta (2016), há uma urgência cada vez mais gritante para a desmercantilização da vida, da natureza, da sociedade, de modo que se possa imaginar e conceber formas outras de viver melhor e de manter a vida na Terra, ou seja, de construir um Bem Viver.

Para romper com a realidade que se esconde por trás da ideia de “viver melhor” dentro do capitalismo, é urgente buscar novas formas de vida, revitalizando a discussão política ofuscada pela visão economicista. Uma consequência direta disso é necessidade de deter a mercantilização a vida, sobretudo da Natureza. É preciso desmercantilizá-la. Temos que nos reencontrar com ela, assegurando sua capacidade de regeneração, baseada no respeito, na relacionalidade e na reciprocidade. E, simultaneamente, há que se assegurar a justiça social para todos os habitantes do planeta (p. 17)

As “antropossociedades”, noção de organização social que compreende desde o embrião dos núcleos de povoamento sedentários até as sociedades modernas atuais, discutida por Soffiati (2008, p. 36-41), surgem de uma orientação paradigmática que preza pela leitura da natureza primariamente como meio de sobrevivência e manutenção da vida, depois tida como desafio a desbravar e conquistar, e, por último, o estrado da marcha pelo progresso do sistema social-político-econômico capitalista. Na contemporaneidade, a transgressão humana sobre a natureza, baseada na leitura última destacada, que ainda se vale de um falso discurso de sustentabilidade, calcada numa racionalidade capitalista para manter os padrões de produção e consumo, revelam que as operações geridas e regidas em nome do progresso estão a ponto de colapsar o planeta (ROCKSTÖM *et al*, 2009).

De acordo com Soffiati (2008), a singularidade da crise advém exatamente disto: o planeta entrou em colapso. Mas o que se pode dizer de mais singular sobre esta crise, é que esta resulta de um longo caminho da humanidade até o antropoceno, que resulta do fortalecimento da “concepção antropocêntrica, instrumentalizadora e utilitarista da natureza [...]” (p. 50). O antropoceno tornou-se o período da história da vida na Terra mais nocivo à Terra, uma vez que as ações humanas “se constituem força dominante de mudanças da biosfera” (JACOBI, 2015, p. 348).

Pouco a pouco, a ancestral e difícil lutar sobreviver foi se transformando em um desesperado esforço por dominar a natureza. E o ser humano, com suas formas de organização social antropocêntricas, posicionou-se figurativamente fora dela. Chegou-se a definir a natureza sem considerar a Humanidade como parte integral. [...] Assim, abriu-se caminho para dominá-la e manipulá-la. (ACOSTA, 2016, 109)

As mudanças engendradas pelas sociedades antropocêntricas, conduzidas por um paradigma antropológico-cultural guinado pela capitalização e mercantilização da natureza, carregam em seu teor um efeito de crise, que abala o equilíbrio ecológico em nível global e que se traduz em escala local por meio do desaparecimento de espécies, redução de ecossistemas, danos e invisibilização das comunidades e povos tradicionais, aumento da desigualdade socioeconômica, conflitos e guerras, migrações forçadas, perda de qualidade de vida, dentre outros tantos desdobramentos que a crise socioambiental vem escancarando já há tempos. Como revela Leff (2002), trata-se, neste caso, de não apenas destacar o abalo ambiental que a Terra vem sofrendo, mas todas as dimensionalidades de uma crise que transcende a problemática ambiental, pois abarca um conjunto mais amplo de fenômenos que estão interligados sincronicamente.

A problemática ambiental – a poluição e degradação do meio, a crise de recursos naturais, energéticos e de alimentos – surgiu nas últimas décadas do século XX como uma crise de civilização, questionando a racionalidade econômica e tecnológica dominantes. Esta crise tem sido explicada a partir de uma diversidade de perspectivas ideológicas. Por um lado, é percebida como resultado da pressão exercida pelo crescimento da população sobre limitados recursos do planeta. Por outro, é interpretada como o efeito da acumulação de capital e da maximização da taxa de lucro a curto prazo, que induzem padrões tecnológicos de uso e ritmos de exploração da natureza, bem como formas de consumo [...] (LEFF, 2002, p. 61)

A crise civilizatória não tem sido encarada como uma problemática global real. Muitos líderes políticos mundiais assumem uma postura neutra, antiooperativa, negando a existência de múltiplos fenômenos que apontam para cenários de crise, como o aumento da temperatura média do planeta ano após ano, por exemplo. A desorganização com que muitos países têm lidado com os déficits sociais e ambientais – sobretudo o Brasil, nestes últimos três anos (2018-2020) – qualitativa e quantitativamente, é preocupante, afinal muitos destes países e potências globais não conseguem firmar um acordo que seja efetivamente seguido, e alguns outros se abstêm ou debocham de tais medidas. Por maiores ou menores que sejam as iniciativas de reversão ou mitigação, em face do avanço da crise já constatado, o que nos passa é a sensação de que não há mais o que fazer, de que não há mais possibilidades de mudança, sobretudo pelo fato de a crise estar estruturalmente arraigada ao sistema capitalista, que carrega consigo cíclicas crises que fazem parte da crise que este mesmo representa (SOFFIATI, 2008; LEFF, 2009). O caos parece permanente, pois o sistema que conduz as roldanas da sociedade global é o próprio caos.

O cenário está dado: globalização provocada pelo avanço da revolução tecnológica, caracterizada pela internacionalização da produção e pela expansão dos fluxos financeiros; regionalização caracterizada pela formação de blocos econômicos; fragmentação que divide globalizadores e globalizados, centro e periferia, os que morrem de fome e os que morrem pelo consumo excessivo de alimentos, rivalidades regionais, confrontos políticos, étnicos e confessionais, terrorismo. (GADOTTI, 2005, p. 16).

Ao mirarmos as questões pertinentes a globalização catastrófica, guinada por um ideário desenvolvimentista, damos conta de que a vida é negada, subordinada às lógicas cronométricas capitalistas, de acúmulo, de irresponsabilidade e de artificialidade, uma vez que passamos a viver uma vida tecnoburocrática, individualista e movida pelos ritmos ditados por tendências globais, ao passo em que apagam movimentos locais ou homogêizam os

lugares, as vidas, as escolhas, as práticas socioculturais diversas. Como sinalizam Morin, Ciurana e Motta (2003), há uma crise de individualização, que provoca rupturas nos ritmos de vida dos sujeitos, em nome de uma superexploração de seus cotidianos e substituição das experiências concretas e reais, pelas virtuais e tecnológicas. Como revelam os autores, não se trata de uma crítica à tecnologia, mas às tendências que têm levado a um uso que negativa o bem estar e a ecoconvivência – dos homens entre si e dos homens com a Terra – gerando o mal estar destes tempos.

Esses são os problemas que revelaram o avesso da individualização, da tecnologização, da economização, do desenvolvimento, do bem-estar. A individualização tem por contrapartida a degradação das antigas solidariedades e a atomização das pessoas. A crise da individualização também pode ser constatada na fragilidade dos casamentos, das famílias, o que agrava a solidão em todas as classes sociais, sobretudo nas mais pobres. O avesso da tecnologização consiste na invasão dos setores mais amplos da vida cotidiana pela lógica das máquinas artificiais, que introduzem uma organização mecânica, especializada, cronometrada, e diminuem a comunicação entre as pessoas (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003, p. 84)

A lógica desenvolvimentista, que neste caso é um desenvolvimento às avessas, se materializa na forma de competitividade, de separação, de diminuição das experiências dialógicas cotidianas para criar uma cultura de vida burocratizada pela tecnologia, ou seja, tecnoburocrática. A ausência de uma efervescência dos indivíduos nas vivências que valorizam as práticas socioculturais que fazem das comunidades singulares e mantém vivo o cotidiano dos lugares, nos leva a uma leitura que enxerga neste processo uma monetarização dos indivíduos, imersos num mal-estar social, porém sem se dar conta do quanto isso os afeta na concretude do dia a dia, e, numa mirada global, uma degradação irreversível e sem precedentes na história da vida terrena. Monetarização sim, pelo fato de entender o quanto esses indivíduos, distanciados e imersos nessa tecnoburocracia contemporânea, são tornados cifras, números, porcentagens, estatísticas, que, muitas vezes, não consegue traduzir qualitativamente a vida destes sujeitos, tornando-os pouquíssimo visíveis ou invisíveis.

O avesso do desenvolvimento reside no fato de que a corrida pelo crescimento se processa à custa da degradação da qualidade de vida, e esse sacrifício obedece apenas à lógica da competitividade. O desenvolvimento suscitou e favoreceu a formação de enormes estruturas tecnoburocráticas que, por um lado, dominam e depreciam todos os problemas individuais, singulares e concretos, e, por outro, produzem a irresponsabilidade, o desapego. (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003, p. 85)

A problematização dos efeitos catastróficos acarretados pela deturpação capitalista da globalização, como destaca Gonçalves (2018), ao criar alterações ecossistêmicas globais-locais que interferem diretamente no bem-estar social na sociedade-mundo, é uma urgência pronunciada em nossos tempos, revelando-se uma urgência igualmente educativa, afinal mudar o paradigma que nos move como coletividade social global requer que processos educativos tenham em seu cerne a intenção de (trans)formar os sujeitos em protagonistas de mudanças ecossociais, não apenas em espectadores ou pontualmente capazes de reverter algum micro efeito da crise socioambiental. É neste sentido que Carvalho (2013) afirma a necessidade de trocar as lentes para ver as mesmas paisagens, lugares, processos e fenômenos, naturalizados dentro deste contexto de crise, com outro olhar; mas não apenas contemplativo, e sim crítico-transformador, como assinala Tozzoni-Reis (2008), nos deslocando de uma visão estritamente naturalista-conservacionista, de caráter moralista e conservador, para um envolvimento com as lutas sociais, com o mundo da vida, deixando de nos alienar com o fantasma do desenvolvimento para imaginar e criar outras possibilidades de viver, como frisa Acosta (2016).

É preciso a reversão de práticas sociais que reforçam a existência e multiplicação dos efeitos da crise socioambiental, uma vez que, como frisado por Leff (2002), as práticas sociais deram origem às instabilidades naturais que provocaram a problemática ambiental como a conhecemos hoje. Nas palavras do autor, “A questão ambiental é uma problemática eminentemente social: esta foi gerada e está atravessada por um conjunto de processos sociais” (p. 111). A educação, enquanto processo de socialização produtor de sociabilidades, de acordo com Marques (2000), tem a capacidade, a habilidade, a competência e o papel de possibilitar a formação não apenas escolar ou acadêmica, profissional ou técnica, mas permitir ao ser humano um encontro consigo mesmo, com os desafios de seu tempo e de sua sociedade local-global, com a reflexão crítica e a proposição de ideias que se façam ouvir e se projetem nas práticas cotidianas que constroem os espaços sociais. E é diante destes cenários de/em crise que a educação se defronta com seus maiores desafios a lidar e a necessidade de buscar mecanismos de superação.

Voltando aos cenários, é preciso destacar o papel da mídia na repercussão de um ideário que precisa ser desconstruído pelos processos educativos contemporâneos, afinal tanto nos é noticiado sobre os acontecimentos da sociedade global, sobre o estreitamento de fronteiras entre as nações, sobre cooperação internacional, mas fato é que muitos dos esforços

para a contenção dos desdobramentos consequenciais da crise são mínimos, de impacto reduzido, e muitas vezes não passam de meros discursos inflamados em reuniões anuais de lideranças, que mais se assemelham a encontros de congratulação entre nações, ao invés de servirem enquanto espaços de proposição de acordos coletivos e efetivos para mitigação radical das causas e efeitos da crise. O que se quer destacar com esta discussão é a necessidade de elaboração de estratégias socioambientais, enviesadas pela participação política, popular, científica e pedagógica, para a diminuição do avanço devastador dos efeitos desta crise que põe em risco a sociedade-mundo, criando justamente seu contraponto: a “sociedade do risco” (BECK, 1992).

Estando caracterizada pelo avanço desenfreado de um modelo de crescimento econômico centrado na expansão de mercados consumidores e priorização de setores técnicos e industriais, base para manutenção do capitalismo predatório – mas que se diz sustentável –, a sociedade do risco produz um ideário político-social que tende a agir sobre a natureza como palco da ação humana predatória e destrutiva. Para que isto aconteça há a fragilização e submissão de mercados e economias estatais mais fracas por parte de empresas multinacionais e estados fortes, que existem em razão da dominação imperialista de países enfraquecidos por políticas globalitárias que fortalecem economias empresariais hegemônicas e empobrecem economias historicamente marcadas pelo desequilíbrio político e superexploração de suas terras. Tal qual nos é transmitido por Gonçalves (2018), este é o significado da subordinação provocada pelo capital às economias que sustentam territórios que lhes ofereçam condições materiais para a sustentação dos padrões de produção-consumo, mas também, numa perspectiva atual, lhes dê condições para a propagação do ecologismo capitalista, sobretudo pelo estigma das compensações ambientais como mecanismo para a superexpansão de suas fronteiras mineradoras, agrícolas, industriais, urbanísticas etc.

A vulnerabilização da sociedade-mundo, produzida pelo progresso predatório, está ancorada a um processo sócio-histórico que vem ocorrendo desde que o ser humano se tornou sedentário, fixando-se em áreas propícias ao cultivo e a domesticação de animais. Com o avanço destas práticas, povoados, comunidades, vilas, cidades e nações se ergueram (e caíram) ao longo da trajetória da humanidade, mas sempre avançando por sobre a natureza. A ideia da existência humana como dominante da natureza, detentora do senhorio sobre recursos naturais, como espécie maior sobre todas as outras, engendrou um impulso na descoberta por bens ambientais que servissem de combustível e de riqueza para uma alavancada do ser humano em sua jornada destrutiva por sobre a Terra.

A instrumentalização da natureza, que se move por intermédio da prática de uma racionalidade econômico-industrial capitalista (LAYARARGUES, 2006), forjada por uma lógica utilitarista da natureza, vislumbra a exploração ilimitada e inconsequente dos recursos naturais em prol do “desenvolvimento” das sociedades modernas e de arranjos políticos globais que criam disparidades micro e macroestruturantes. A ideia de ilimitude, não apenas dos recursos não-renováveis, mas também de consumo, movimenta a máquina produtora dos danos socioambientais com os quais temos nos deparado. A produção excessiva, atrelada ao aumento da necessidade de matéria prima, ambas associadas a grande demanda pelo consumo proporcional ao aumento populacional crescente, estão no centro da produção das problemáticas que vêm com força avançando de diferentes maneiras e ocasionando múltiplas outras problemáticas que reforçam os efeitos devastadores desta crise macroestruturante global.

Os cenários dados até aqui, de alertas e urgências, se colocam como desafios da sociedade-mundo do tempo presente, que, em vias de colapsar, precisa ressignificar a si própria para manter sua existência. Para isto, observa-se a necessidade de uma mudança geracional, uma vez que, dado o enraizamento de práticas sociais que não estão voltadas a consciência da problemática socioambiental nesta geração, talvez as transformações sustentáveis de que tanto falamos não venham a ocorrer. Porém, há que se fomentar outro modo de pensar-agir-ser na sociedade-mundo por intermédio de processos de ressignificação da atuação humana no mundo e de uma outra cosmovisão acerca da natureza e das relações com ela estabelecidas.

De acordo com Morin (2000), é um processo de hominização, processo civilizatório que precisa ser reconduzido a outro patamar de consciência, inteligibilidade e sociabilidade pautadas em novas configurações e relacionamentos do ser humano consigo mesmo, com o outro e com o mundo descoberto como “terra-pátria” (p. 76), em face da mundialização dos fenômenos e da necessidade de uma identidade terrena, planetária, que advém da composição de novos arranjos humanitários, em que os movimentos de lutas sociais e ambientais possibilitem a construção de uma outra consciência político-ambiental-social e rearranjos econômicos para resolução da crise e superação do mosaico global em que vivemos, para, enfim, ser possível cogitar uma sociedade-mundo em equilíbrio.

A crise ambiental e sua articulação retroalimentadora com a pobreza, a violência organizada e as migrações compulsivas mostram claramente que o fenômeno capital de nosso tempo, denominado “globalização”, é um fenômeno que contém ingredientes autodestrutivos, mas, ao mesmo tempo,

contém também os ingredientes que podem mobilizar a humanidade para a busca de soluções planetárias baseadas na necessidade de uma antropolítica. (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003, p. 88)

Com o amadurecimento do debate ambiental a nível global, como destacado por Lima (2009), percebe-se mais fortemente o papel dos processos educativos como mecanismo para mudanças importantes e ativas quanto ao tratamento dado a natureza pelo ser humano, e os humanos entre si, o que levou a um crescente número de iniciativas formativas socioambientais que trazem consigo o desejo de intervenção e mudança. Contudo, estas ações não apontavam ainda para a ressignificação das relações, da harmonização das relações entre sociedade-natureza, da construção de uma identidade ecológica, de sujeitos socioecologicamente responsáveis – individual e coletivamente – e de uma outra cidadania, uma vez que, de acordo com Padilha *et al* (2011), a educação destina-se a formação cidadã de sujeitos sociais e ambientais que estejam em situação de aprendizagem e que necessitam compreender o mundo em que vivem, sob prismas diferentes e transformadores.

Neste sentido, é necessário apontar que a educação, enquanto caminho pelo qual a humanidade aprende a humanidade, é trajetória em que é possível conceber formas outras de o ser humano relacionar-se com a natureza e consigo mesmo, ao enxergar-se como parte dela, desenvolvendo um pertencimento a Terra, ao “aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemo-nos dedicar não só a dominar, mas a condicionar, melhorar, compreender”, tal como Morin (2000, p. 76) argumenta.

Pela revalorização da condição humana, pela reinserção humana na Terra, marcando esta por uma nova consciência forjada por uma cosmovisão de natureza que rompe com uma lógica de pensamento que prima pela dominação predatória e progresso a todo custo, trata-se a educação como processo não apenas formativo escolarizante, alfabetizador e disciplinarizante – do ponto de vista conceitual e do ponto de vista comportamental, existencial –, mas como processo que dignifica o ser humano, na medida em que ele consegue enxergar a si mesmo como parte importante do equilíbrio socioecológico para a manutenção da vida na Terra. Por conseguinte, trata-se de uma educação que busca o equilíbrio entre ser humano e natureza, numa dimensão política e cultural – compreendendo essas dimensionalidades como indissociáveis no trato dos desafios socioambientais contemporâneos (LOUREIRO, 2005; LAYARARGUES, 2006) –, da ecoconvivência – tendo como parâmetro a noção de meio ambiente como “lugar em que se vive” e “projeto

comunitário” (SAUVÉ, 2005, p. 318) – da fraternidade e da solidariedade (GADOTTI, 2001).

A educação de que falamos se assenta por sobre as necessidades e bases contemporâneas que compreendem o mundo como palco do protagonismo transformador da ação humana, subvertendo uma lógica dominante que nos diz diariamente o contrário, nos conduzindo a conformidade com a coisas como estão. Educar em meio à crise socioambiental significa ir em busca da valorização da vida e de sua diversidade, da humanidade e de sua complexidade, da sociedade e sua pluralidade. Em resumo, é provocar a humanidade da humanidade, como propõe Morin (2000, p. 114), afirmando que “Enquanto a espécie humana continua sua aventura sob a ameaça de autodestruição, o imperativo tornou-se salvar a Humanidade, realizando-a”.

Temos na contemporaneidade o desafio central de refrear o avanço de uma crise socioambiental provocada pelo ser humano enquanto este tem determinado sua autodestruição. Os cenários deste século apontam para uma eminente catástrofe global. Que Terra haverá depois daqui? Pergunta retumbante, que nos faz pensar nos múltiplos e muitos erros cometidos pelo avanço da humanidade na perda de sua humanidade. É preciso considerar um outro modelo de fato desenvolvimentista, centrado no equilíbrio socioambiental, e isto está diretamente atrelado aos processos educativos, que na contemporaneidade não têm apenas um sentido de embutir conhecimento, validado cientificamente, mas de construir individual-coletivamente um conjunto de práticas transformadoras que produzem sociabilidades inconformadas, críticas e reflexivas.

O caminho para uma sociedade sustentável se fortalece na medida em que se desenvolvam práticas educativas que pautadas pelo paradigma da complexidade, aportem uma **atitude reflexiva** em torno da problemática ambiental, e os efeitos gerados por uma sociedade cada vez mais pragmática e utilitarista, visando traduzir o conceito de ambiente e o pensamento da complexidade na **formação de novas mentalidades, conhecimentos e comportamentos**. Isto implica na necessidade de se multiplicarem as práticas sociais baseadas no fortalecimento do direito ao acesso à informação e à **educação para a cidadania ambiental em uma perspectiva integradora**. (JACOBI, 2015, p. 350-351. Grifos nossos)

Tal como afirmado por Pedro Jacobi, as práticas educativas contemporâneas precisam focar a formação de novas mentalidades, perante uma atitude reflexiva, coletiva, dialógica, que é provocada pela relação com outros conhecimentos, que não apenas aqueles meramente curriculares e disciplinares, de comportamentos, desconstruindo identidades predatórias para

construir identidades ecossociais. É por intermédio da educação que se vislumbra as rupturas com a desigualdade crescente, que se pensa e se intervém socialmente fora de lógicas dominantes, que se conhece e se amplia o conhecimento sobre os fenômenos da vida que nos cerca e nos afeta.

Nisto, é necessário que possamos conceber uma educação do tempo presente como confrontadora, problematizadora, libertadora, emancipatória, interventora e humanizadora. Uma educação que rompe com a individualização, com a precarização e a desigualdade, com o silêncio e a alienação, com o desamor e o egocentrismo capitalista. Falamos de uma educação realmente transformadora, que forma para uma identidade terrena (MORIN, 2000), a partir de conhecimentos sociais e ambientais que dão respaldo às mudanças que precisamos evidenciar neste tempo.

A exigência de uma solidariedade em escala mundial supõe, por outro lado, que todos ultrapassem a tendência de se fecharem sobre si mesmos, de modo a abrir-se à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade. A responsabilidade da educação nesta matéria é, ao mesmo tempo, essencial e delicada, na medida em que a noção de identidade se presta a uma dupla leitura: afirmar sua diferença, descobrir os fundamentos da sua cultura, reforçar a solidariedade do grupo, podem constituir para qualquer pessoa, passos positivos e libertadores; mas, quando mal compreendido, este tipo de reivindicação contribui, igualmente, para tornar difíceis e até mesmo impossíveis, o encontro e o diálogo com o outro. (DELORS, 1998, p. 47-48)

Trazemos à tona pressupostos e questões para se pensar um projeto de educação para o século XXI imerso nas necessidades antropossociológicas deste tempo, mediante a complexidade do caos a que estamos submetidos nas tramações da sociedade-mundo em crise socioambiental. Percebe-se que, por mais utópico que possa aparentar, este debate sobre uma educação que confronta as lógicas dominantes, transgredindo-as e construindo outras lógicas horizontalizadas, é de vital importância para a releitura crítico-reflexiva dos problemas que assolam a vida em todas as suas dimensões, de modo que seja possível fazer justiça. Justiça ecológica e justiça ambiental, conforme proposto por Acosta (2016, p. 140) ao passo em que o autor afirma que “A justiça ecológica se expressa na restauração dos ecossistemas afetados. Na realidade, deve-se aplicar simultaneamente duas justiças: a ambiental, para as pessoas, e a ecológica, para a Natureza”.

Não tratamos mais de uma educação sensibilizadora para os enfrentamentos socioambientais contemporâneos, tratamos de uma educação que desvirtua o desenvolvimento de uma competência técnica que visa a resolução de problemas

socioambientais, afinal isso já se mostrou insuficiente até então. É preciso uma educação conscientizadora, a partir da qual as comunidades escolares sejam agentes de transformação, de modificação no avançado ritmo dos efeitos da crise global no âmbito local, como sugerem Nardy e Degasperi (2016). Nisto, concordamos com Loureiro (2008, p. 91), quando o mesmo assinala que “[...] a simples percepção e sensibilização para a problemática ambiental e o incremento de competência técnica [...] não expressam aumento qualitativo da consciência e do exercício da cidadania ecológica”.

Não que se queira pensar na educação como redentora, como aposta messiânica para este século, pelo contrário, não há messias, não há redenção e não haverá salvação se não houver esforços coletivamente engendrados e socioambientalmente conscientes e competentes, os quais possam ser interventores sobre a realidade da sociedade-mundo em risco. Contudo, é preciso que se diga que é através de processos educativos caracterizados como conscientizadores, transformadores, libertadores e emancipatórios, cuja finalidade é evidenciar e revalorizar a humanidade, que é possível conceber outras formas de lidar com a problemática socioambiental neste século, vislumbrando que, dentro de um período futuro, possamos refrear seu avanço, garantindo o bem viver dos povos da sociedade-mundo.

A humanidade requer respostas inovadoras, radicais e urgentes que permitam definir novos rumos para enfrentar os graves problemas globais. É necessário uma estratégia coerente para construir uma sociedade equitativa e sustentável, ou seja, uma sociedade que entenda que faz parte da natureza e que deve conviver em harmonia com ela e dentro dela. (ACOSTA, 2016, p. 141)

Inovar, no contexto pedagógico contemporâneo, tendo como enfoque os elementos supracitados, significa a desconstrução de roteiros propedêuticos, engessados e acríticos, que não trazem luz aos fatos, mas simplesmente os passa de forma unilateral; que não criam aprendizagens situacionais e contextuais, mas genéricas e distantes das realidades dos sujeitos que aprendem; que não invocam a criatividade e a solidariedade, enquanto mecanismos de intervenção e transformação. Estamos abrindo caminhos para se pensar uma educação que confronta a crise socioambiental, mas que também humaniza, que solidariza, que politiza, que intervém, que conscientiza, que mobiliza. Significa, portanto, que os processos educativos tornam os sujeitos solidários, politizados, interventores, conscientes e mobilizados para o confrontamento da crise socioambiental, não apenas movidos por uma sensibilidade, mas por uma consciência e por um conjunto de atitudes que os dizem de sua

capacidade de mudança e de seu compromisso com a Terra (CARVALHO, 2013; JACOBI, 2015).

Como ato político e ato de amor, mesclando Paulo Freire e Rubem Alves numa única afirmativa, a educação reconstrói as sociabilidades contemporâneas como combativas e conscientes de seu lugar na sociedade-mundo, da crise que a acomete e do conjunto de possibilidades que afirmam o compromisso socioambiental do indivíduo quanto a Terra, reforçando sua identidade terrena e seu pertencimento a este mundo. É ato político, na medida em que “[...] constrói por meio das relações sociais e pedagógicas a base instrumental, a consciência política e a capacidade crítica para se agir na história, na busca permanente e dinâmica da sociedade que desejamos” e é um ato de amor, ao passo em que “resulta do compromisso social e do respeito a si mesmo, ao outro e à vida, movida que é pela paixão de viver e pelo sentimento de pertencimento ao planeta” (LOUREIRO, 2008, p. 95).

Nisto, portanto, habitam as esperanças para a construção de um outro projeto educativo confrontador da problemática socioambiental global-local, para uma reinterpretação da globalização, enquanto fenômeno capitalista destrutivo, em sua face asseverada, mas que também pode criar as potencialidades para se pensar noutros mundos, noutros caminhos, noutras formas de ser-no-mundo (ACOSTA, 2016). As proposições deste diálogo, que busca provocar entrelaçamentos entre a crise socioambiental contemporânea e uma educação crítico-transformadora para estes cenários, voltam-se para a fuga de um projeto de educação que se baseie em princípios, meios e fins capitalistas, que em nada cooperam para a construção de outros significados sobre a vida e sobre a humanidade.

O que estamos a propor, confeccionando tramações dialógicas entre sociedade e natureza, é um projeto de ecoeducação para estes tempos, que venha a ser caminho para a humanização da natureza e a naturalização do ser humano (FRAGA, 2016), ou seja, uma reinserção harmônica e consciente do ser humano como parte da natureza e vice-versa. Para criação deste, faz-se claramente necessário um diálogo sobre e com as necessidades pedagógicas e formativas urgentes destes tempos para compor um conjunto de práticas ecoformativas, as quais avançam significativamente para tessituras pedagógicas crítico-transformadoras mobilizadoras de processos educativos escolares e acadêmicos poderosamente formadores de ecocidadãos.

3.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ECOCIDADANIA E ECOFORMAÇÃO: tessituras pedagógicas para imaginar e formar para outro mundo

Não há nada melhor do que imaginar outros mundos para esquecer o quanto é doloroso este em que vivemos. Pelo menos, eu pensava assim naquele momento. Ainda não compreendera que imaginando outros mundos, acabamos por mudar também este nosso.

– Umberto Eco

Em tempos caóticos, como os que vivemos, estamos a lidar diariamente com uma miríade de informações, que podem ora alienar e inviabilizar o desenvolvimento de uma consciência sensível às problemáticas que nos cercam, ora podem nos inquietar e nos estimular a criticidade e reflexividade como atitudes e posturas tomadas frente à destruição do bem viver. A educação tem um papel crucial para mediação de como as informações disponíveis podem, ou não, ser transformadas em conhecimento, e este em saberes, na medida em que os conhecimentos se agreguem reflexivamente, contextualmente e intersubjetivamente, permitindo a formação humanitária e social do sujeito.

Um grave problema desta sociedade da informação, como argumenta Larrosa (2002), é a excessiva cobrança pelo estar informado, enquanto status, pelo contato imediato com a informação. Porém, uma contradição desta premissa contemporânea da sociedade-mundo em crise é a ausência do conhecimento sobre os fatos, uma vez que a informação nos é passada e ligeiramente ela passa, porém ela não nos inquieta e não nos conscientiza, não nos move reflexivamente. A informação tem um caráter passageiro nestes tempos. Ela não gera a curiosidade, instiga a criticidade, mobiliza a construção de sentidos e significados sobre os fatos, por muitos dos quais estamos cercados e envolvidos.

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência [...] O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (LARROSA, 2002, p. 21-22)

Só a informação não constrói conhecimento e, por consequência, pouco contribui para a construção do saber, isoladamente, que é a base para uma consciência bem formada, não informada, uma “cabeça bem-feita”, explicada como sendo “uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril” (MORIN, 2003, p. 24). Ou seja,

significa a construção de uma intelegibilidade sobre o mundo, no mundo e para o mundo, uma vez que a informação não mais seja suficiente para lidar com os problemas, mas o conhecimento, construído com base nas informações atreladas às experiências do sujeito neste processo de vivência cotidiana, pode vir a tornar estes indivíduos aptos a agir, intervir, mudar e reivindicar. É a isto que Morin (2000) nomeia de aprendizagem cidadã, um princípio basilar para educação do século XXI.

Não cabe aqui uma discussão sobre a noção de cidadania, uma vez exaurida por inúmeros outros autores. Dentre estes, Santos (2007) trata da espacialidade da cidadania e das múltiplas negações, atrofiamentos e possibilidades desta no cotidiano e nos espaços de vida dos sujeitos. A aprendizagem cidadã, abordada por Edgar Morin, diz respeito não apenas ao tratamento didático-pedagógico que permite a construção das noções de Estado, de nação, de pátria, de identidade nacional e das noções legais que dão sustentáculo a tudo isto. Vai além. Significa, diante do cenário de uma sociedade-mundo movida pelo fenômeno da globalização, a construção da identidade terrena, que supõe um conjunto de significados e valores sobre uma cidadania que ultrapassa os entrancheamentos fronteiriços que estão postos na cartografia do mundo, apoiando-se no sentimento de pertencimento e valorização do ser-estar na Terra, como cidadão planetário, ecocidadão.

Os anúncios e alardes de uma cidadania que precisava alcançar o status de projeto global, e não mais nacional ou exclusivamente apegado a um projeto de nação, ecoam com mais força a partir da década de 1960, conforme apontam Padilha *et al* (2011). Neste período, o movimento ambientalista ganhava força em todo o mundo, e termina por espalhar-se rizomaticamente por várias frentes de luta, como a educacional, os movimentos sociais, políticas públicas, ciência etc., entremeando por áreas de conhecimento diversas, inquietando e despertando a sociedade-mundo em crise para a necessidade de mudar um conjunto de hábitos e atitudes por meio de uma consciência planetária, ou terrestre (MORIN e KERN, 2003). Ou seja, começa neste período a jornada de inúmeros pesquisadores, professores e militantes de movimentos sociais e ambientais pela concretização de outra forma de enxergar a Terra, de reconhecê-la como casa, como pátria, e daí emana a ideia de planetariedade que reivindica outra noção de cidadania, que vem a tornar-se objeto e objetivo dos percursos formativos socioeducacionais mais contemporaneamente.

Muito embora, o conjunto de lutas, e os avanços decorrentes destas, que levam a concretização da Educação Ambiental como uma das necessidades primárias entre os processos formativos escolares e não-escolares, não foi suficiente para deter o avanço da

crise em andamento, porém contribuiu profundamente para a feitura de uma noção e projeto de cidadania que dialoga diretamente com quatro pilares para o século XXI: o diálogo, a solidariedade, a criatividade e a reflexividade (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013; JACOBI, 2015). Estes quatro pilares são os responsáveis por construir outros caminhos e alternativas para uma cidadania que rompa com o capitalismo predatório e dependente, além do atrofiamiento do papel e do espaço do cidadão no mundo (SANTOS, 2007), caminhando rumo ao bem viver planetário, a partir de uma tomada de consciência a nível terrestre (MORIN e KERN, 2003), a qual possibilite a transformação dos lugares a partir de um pensar a Terra, um pensamento global. A orientação “Pensar globalmente e atuar localmente”, de acordo com Padilha *et al* (2011, p. 43), nunca esteve tão fortemente presente.

Paralelamente a construção da noção de cidadania planetária, alicerçada aos pilares mencionados – que não podem ser esquecidos ao longo das reflexões aqui postas –, a ecocidadania emerge no seio do debate proponente de uma cidadania socioambiental e planetária, que descortina a importância de se repensar a relação entre sociedade e natureza, reformando o pensamento dos sujeitos sociais do tempo presente e futuro, para construir de forma dialógica-solidária-criativa-reflexiva formas outras de ser-estar no mundo (LOUREIRO, 2003; SOFFIATI, 2008). A intenção maior é criar as condições para que possamos ecoconviver com a Terra, enquanto organismo vivo sob o qual todos somos um só povo em busca da sobrevivência dos modos de vida, da história, dos conhecimentos, das técnicas, da linguagem e da cultura enquanto ainda temos um planeta. Nisto, concorda-se com as palavras de Padilha *et al* (2011, p. 44), que afirmar ser “A Terra não é somente um fenômeno geográfico. É histórico e social. O ambiental não está dissociado do cultural, do econômico, do político, do social”.

Mesmo diante desses apontamentos, e indicando a necessidade destas questões para o avanço do debate social e ambiental na contemporaneidade, constata-se que o cenário alienador, do exagero informacional que tem potencial para construir o atrofiamiento de consciências ou sua inviabilização, impossibilita que muitos destes elementos consigam se materializar nas práticas educativas que se dirigem a formação cidadã na sociedade-mundo. Por estar densamente arraigada a concepções tradicionais, movidas por uma lógica instrumental sustentada por uma cosmovisão capitalista e burocrata, como salienta Marques (2000), a educação mal consegue evoluir no sentido de outros saberes e fazeres conjugados com a necessidades deste século, sobretudo em virtude de haver, em nível global, um

aumento crescente de uma onda conservadora impeditiva de muitas possibilidades outras, para imaginar outros mundos nestes tempos de crise.

Buscar outras formas de lidar com a informação, ressignificando seu papel na vida dos sujeitos, é um dos caminhos alternativos pelo qual a educação na era planetária caminha, de acordo com Morin, Ciurana e Motta (2003). A informação precisa ser vista como objeto empoderador e consolidador de uma noção sobre os acontecimentos do mundo, mas que, ao mesmo tempo, gerem inconformidade com o avanço exponencial do mal-estar global.

Educar em tempos de crise significa ir além das impossibilidades impostas, enxergando-as como desafios a superar, como obstáculos a driblar. No mundo em que vivemos hoje, é imprescindível destacar o papel dos processos educativos que formam os sujeitos sociais para muito mais do que ouvir e obedecer, mas torná-los capazes de criticar, refletir, propor, intervir, agir, conhecer, dentre outros tantos verbos a enumerar que qualificam o que Morin, Ciurana e Motta (2003) indicam como essenciais a educação na era planetária. Os caminhos e alternativas do tempo presente mostram-nos a necessidade de promover a flexibilização dos roteiros propedêuticos que formam os indivíduos que compõem esta sociedade-mundo em crise. Isto significa apontar novamente para os pilares que sustentam a cidadania planetária ou a ecocidadania e, deste modo, entender a educação como processo vivo, dinâmico, transformador e potencializador do diálogo, da solidariedade, da criatividade e da reflexividade, não apenas como boas práticas e atitudes para com o planeta, mas traços comportamentais que podem fazer toda a diferença para o futuro da Terra (FRAGA, 2016).

Consoante Santos (2007, p. 54), “Estamos em um contexto em que é necessário tentar outras aprendizagens da utopia crítica”. Numa mirada as ideias postas até então, tais afirmativas têm um caráter utópico, irreal, fora de cogitação, mas que produzem esperanças para imaginar outros mundos. Talvez seja este o desejo esboçado por muitos dos sujeitos, independente da função social e status socioeconômico, quando abordam este conjunto de utopias. As utopias de uma educação para a era planetária, subvertendo as lógicas mantenedoras da crise socioambiental contemporânea, são esperanças de um porvir melhor, de fazer valer o direito de todos a uma educação que não ensine a conformidade com uma vida injusta e indigna, mas ensine a formular uma consciência de si, do outro e do mundo para um bem viver planetário. Portanto, “Unir cotidiano e utopia é um dos desafios essenciais da cidadania planetária, e o papel da ação pedagógica nesse processo é justamente aproximar essas duas dimensões da vida no planeta”, tal como afirmam Padilha *et al* (2011, p. 46).

Educar para o sonho da cidadania planetária é educar para a convivência local e global, garantindo o direito de todos às condições de vida digna e sustentável, em um sistema social que garanta emprego, segurança social, respeito e diálogo com as outras culturas. Educar para a cidadania planetária na dramaticidade da hora atual é criar condições de “esperançar”, de acreditar que podemos construir um outro mundo socialmente mais humanizado e ambientalmente mais protegido e cuidado (PADILHA et al, 2011, p. 47).

Para provocar as rupturas com este caos, instalado por esta crise macroestruturante, e para o qual parecemos não estar suficientemente despertos, é preciso criar as condições para ter esperança de dias melhores, vislumbrando outras oportunidades, enxergando outros caminhos e construindo outros mundos. Significa, de acordo com Acosta (2016, p. 42), a necessidade de compreender “paulatinamente, a inviabilidade do estilo de vida dominante”, as contradições, atropelos e negações que residem em seu cerne, movendo-se na direção oposta, em contracorrente, na busca por um projeto emancipatório, movido pela crítica ao que nos tornamos e ao que fazemos. E por quais motivos não colocar os processos formativos, escolares e acadêmicos no centro deste debate? Afinal, são nesses espaços institucionais, nas escolas e nas universidades, e na associação destas com o cotidiano e com a sociedade, que é possível ver trajetórias outras para a humanidade.

É diante destes passos, em direção a uma educação inconformada e inconformadora, consciente dos desafios deste século e propondo-se a enfrentá-los, que se compreende a ecocidadania não apenas como conceito a ser trabalhado em sala de aula, apostilado nas práticas pedagógicas dos professores. Muito embora assim seja, entendendo o engessamento e o esvaziamento sensível e dialógico de muitas das práticas desenvolvidas nas escolas ainda hoje (FRAGA, 2016), intenta-se pensar de que outra forma é possível que uma aprendizagem cidadã que não seja meramente uma aprendizagem da obediência e dos silenciamentos cotidianos dos indivíduos sociais, mas uma aprendizagem da Terra, enquanto pátria; a construção de uma identidade terrena; de um conjunto de saberes capazes de proporcionar transformação local-global; de uma aprendizagem que provoque uma ecoconvivência entre sociedade e natureza e que estimule o bem viver, em contraponto a degradação da vida.

A construção de caminhos formativos que permitam a confecção de aprendizagens cidadãs, enviesadas pela elaboração crítico-reflexiva de uma identidade terrena, não têm a intenção de desmontar as noções de cidadania que existem, mas buscam a ressignificação destas noções, dado o contexto de ebulição da crise socioambiental que atravessamos e do

esvaziamento e desgaste humanitário da noção tradicional de cidadania. Em face do atrofiamento da noção de cidadania, como argumentado por Santos (2007), provocado pela periferização de países do “terceiro mundo” e pela precarização da vida em suas mais diversas dimensionalidades, como aponta Acosta (2016), cria-se a demanda de releituras e de atribuições outras a já cristalizada concepção ocidental e capitalista de cidadania, que conserva de modo embrutecido as castas/classes sociais e noções como a meritocracia e ascensão social, enquanto mecanismos de estratificação por critérios socioeconômicos, negando o direito de uns em favor do mérito de outros.

A educação do século XXI tem por missão a desconstrução destas noções e cogita a emancipação dos indivíduos desta alienação programada pelo capitalismo predatório que ainda nos é imputado, que nos periferiza, que nos transforma em sociedade desigual, baseada no mérito e na disputa constante. Ela ressignifica a cidadania como objeto da experiência dos indivíduos e da relação destes com a informação, de modo a construir os conhecimentos que lhes serão a base para uma racionalização sensível do mundo, ou seja, uma consciência cidadã teórico-prática para agir sobre os problemas engendrados pela crise global, que se transforma em crise dos lugares, mas também uma consciência afetiva, que se liga ao outro, que se solidariza, que se humaniza com base nas relações socioafetivas com o mundo e com o próximo.

Quando o que está em tela são os desafios para uma educação no século XXI é perceptível que a reforma do pensamento, como cogita Morin (2000), torna-se imperativo, uma vez que é preciso articular informação e experiência, ambas verbais e não-verbais, no movimento de construção das práticas pedagógicas em acontecimento no chão da escola e nos percursos de profissionalização de professores. A articulação entre a informação, amplamente acessada e difundida, e a experiência, subjetivamente vivenciada e cotidianamente movida, é difícil, num primeiro momento, porém possível. O encharcamento informacional que provoca os sujeitos a serem opinativos não evoca para estes mesmos uma consciência dos fatos e uma lucidez sobre as contrariedades e adversidades destes tempos de crise. A informação gera a opinião, mas nem sempre essa opinião é uma construção baseada em um processo de conhecimento da realidade e dos fatos que a contém, mas uma unilateralidade informativa, na qual inexistente o diálogo, as trocas, a reciprocidade e a experiência (LARROSA, 2002).

A escola, como espaço formativo em coletivo, propicia o diálogo e a intersubjetividade, num movimento entre informação e experiências individuais,

possibilitando a desconstrução da alienação programada nos roteiros neoliberais socioeducativos, percebendo que estes roteiros não se dão apenas num plano social – através dos meios de comunicação, de modo mais específico –, mas também educativo, uma vez que os currículos, a formação e as práticas tendem a ser um reflexo de arranjos neoliberalistas centrados na propagação informacional sem exercitar um diálogo que favoreça a autoformação do indivíduo para atuação cidadã e, conseqüentemente, uma ecoformação (SILVA, 2008; AIRES e SUANNO, 2018).

Em tempos em que o indivíduo não se apercebe de sua cidadania, de sua capacidade sociocognitiva de atuação pautada em conhecimentos sobre a realidade, há uma mudança de atributos aos sujeitos, passando estes a adotarem o consumismo como prática social de reforço de um status em sociedade, identificando-se como usuários e não mais como cidadãos (SANTOS, 2007; ACOSTA, 2016). O consumo torna-se a prática aceita como crucial para a ocupação de um lugar em sociedade. Quanto mais se consome, quanto maior o volume de bens acumulados, tempo investido em gastos e capital empregado neste movimento, mais bem situado e visível o indivíduo é. Enxergados como cifras, números, estatísticas, dados monetários em razão de seu consumo, o sujeito social não apercebe-se da negação de sua cidadania e do espaço reservado a ela, a sociedade-mundo como palco de seu protagonismo cidadão, para apegar-se aos valores de uma sociedade rendida a prática do consumo exacerbado, a produção em larga escala de bens e serviços e a conseqüente degradação socioambiental em razão destes processos. E tudo isto se torna invisível aos indivíduos alienados, monetarizados e negados, de variadas e interligadas formas.

A educação do século XXI, que é proclamada cidadã, transformadora e planetária (PADILHA *et al*, 2011) emerge neste cenário para mobilizar os sujeitos a reorganizar crítico-reflexivamente suas cabeças, trazendo-lhes luz aos fatos e permitindo-os conhecimento sobre os meandros da sociedade-mundo em crise e sob risco. Esta educação amplia sentidos, constrói outros e novos significados, rompe o olhar pela fechadura, a unilateralidade da informação, tudo isto por intermédio de processos intersubjetivos, os quais permitem aos sujeitos trocarem experiências e informações para em coletivo construir os conhecimentos que lhe são basilares para posturas cidadãs, numa mirada planetária. Falamos de uma educação que prima pela solidariedade, afetividade, comunhão, reciprocidade, coletividade, socioambientalismo e identidade terrena. Processos educativos que trazem consigo uma mobilização para uma consciência planetária, que reconfiguram a cidadania para torná-la

mecanismo de transformação socioambiental, ao invés de conformidade, silenciamento e alienação.

É neste sentido que é proposta uma ecoformação por intermédio de processos educativos socioambientais crítico-transformadores, sendo este projeto educativo construído por uma concepção de natureza como parte da humanidade e nutrida por um ideário de equilíbrio socioambiental movido por um permanente e dinâmico dialogismo entre ser humano e natureza. Noutras palavras, a ecoformação é uma formação para o meio ambiente, porém negando qualquer que seja a concepção e olhar técnico sobre a natureza para adotar um conjunto de valores éticos, morais, intersubjetivos, coletivos sustentáveis e que atribuam mobilização crítico-reflexiva e concretude aos direitos humanos e à paz, tal como afirma Suanno (2014), ao apontar que

Ecoformar é buscar promover, construir a educação para o desenvolvimento sustentável associada a uma educação da solidariedade, do compromisso com o planeta e todos seus habitantes. Desenvolvendo uma educação ambiental, também atenta aos direitos humanos e à paz. Uma educação que promova interações entre o ambiente, progresso social e o desenvolvimento econômico. Isto implica pensar a preservação da vida e prover adequadas condições para todos, a criação de um ambiente saudável, acolhedor e preservado (p. 175).

A Educação Ambiental atua como eixo norteador e articulador de saberes que propiciam um projeto educativo ecoformador, enquanto processo contínuo de formação cidadã, ou melhor afirmando, ecocidadã. Sim, afinal, a ecoformação destina-se a um outro projeto de cidadania, enviesado por práticas e experiências pedagógicas crítico-transformadoras e planetárias, afirmando uma identidade cidadã terrena, que está diretamente alinhada a construção da ecocidadania. O que está sendo posto é um diálogo entre duas dimensões intimamente associadas, que não podem ser encaradas como finalidade, mas na qualidade de processo, uma vez que se materializam no cotidiano local-global, ou “glocal” (NARDY e DEGASPERI, 2016). A ecoformação e a ecocidadania são dimensões indissociáveis para se pensar numa educação para estes tempos e a Educação Ambiental atua como um campo de possibilidades que faz emergir os meios, formas, sujeitos e ações sociopolítico-pedagógicas que assumam posturas transformadoras, respaldadas pela “[...] responsabilização dos indivíduos na promoção de um novo tipo de desenvolvimento, um novo modelo civilizatório, com perspectiva sustentável” (NARDY e DEGASPERI, 2016, p. 122).

O comprometimento da Educação Ambiental como estes processos de transformação em vários setores da sociedade, extrapolando o mero ambientalismo e preservacionismo, nos conduz diretamente a pensar processos ecoformadores e práticas ecocidadãs que sejam tratadas no âmbito da Educação Ambiental que existe nos espaços formativos, formais e não-formais, mas, sobretudo, nos espaços escolares e acadêmicos. No caso destes últimos espaços de formação, Tovar-Gálvez (2017) indica que há uma larga necessidade de reinventar os sentidos que movem a Educação Ambiental para a formação dos profissionais do ensino, que são os grandes responsáveis por engendrar o conjunto de ações didático-pedagógicas que permitem a ecoformação e a ecocidadania dos sujeitos sociais em formação nas escolas. Isto implica uma crítica direta às ações pedagógicas que são impostas à Educação Ambiental, desde que a mesma se tornou tema gerador, integrador e transdisciplinar nas escolas e universidades, embora fortalecendo-se com o passar do tempo, à medida em que as práticas amadureceram ao sabor do avanço dos debates socioambientais globais, mas que ainda encontram um reducionismo e um tratamento que precisa ser revisitado e modificado ao sabor de novas conjecturas de natureza emancipatória.

A Educação Ambiental assume papel de tema gerador por sua identidade dialógica, ou seja, de suscitar diálogos que possibilitem outro olhar para as múltiplas relações estabelecidas historicamente no processo de socialização humana na Terra, em diferentes escalas; é integrador, pois, em face de seu caráter transdisciplinar, a mesma consegue estabelecer múltiplas possibilidades de convergência científico-pedagógica entre várias áreas do conhecimento, visando romper com os mosaicos fragmentados de saberes, promovendo um diálogo de saberes sociais e ambientais⁴, como discute Leff (2002; 2009; 2012). Então, não se trata de ensinar a Educação Ambiental para fomentar a ecoformação e a ecocidadania, mas tomá-la como lugar de encontros dialógicos entre saberes sociais e ambientais que permitam um entendimento mais amplo da problemática socioambiental no mundo, como parte de uma crise civilizatória, transitando para um outro olhar e outras práticas que rompam com construções sociohistóricas separatistas entre ser humano e natureza.

⁴ “A crise ambiental é uma crise de civilização produzida pelo desconhecimento do conhecimento” (LEFF, 2012, p. 57). O diálogo de saberes sociais e ambientais, como discute Enrique Leff, supõe a superação do desconhecimento para o conhecimento e uma outra relação com este conhecimento, na busca por uma racionalidade ambiental, que é complexa em sua origem, na convergência entre as diferenças, para superação das fragmentações do saber no sentido de construir um projeto de mundo em que seja possível “*ser com a natureza, e do ser com o outro e com o Outro*, transbordando a relação de conhecimento entre conceito e real para um diálogo de saberes” (LEFF, 2009, p. 22. Grifo do autor).

Não se trata de ensinar sobre a natureza, mas de educar “para” e “com” a natureza; para compreender a ir corretamente antes os grandes problemas das relações do homem com o ambiente; trata-se de ensinar sobre o papel do ser humano na biosfera para a compreensão das complexas relações entre sociedade e natureza e dos processos históricos que condicionam os modelos de desenvolvimento adotados pelos diferentes grupos sociais (MEDINA e SANTOS, 2000, p. 25)

Para além do etapismo e de modelos binários de transmissão do conhecimento, no tocante a questão ambiental e a Educação Ambiental, há que se fazer valer uma perspectiva provocadora de horizontalidade e de possibilidades pedagógicas que furem os clichês, sendo estes provocadores de múltiplas acriticidades na formação. Para propor um projeto ecoformador e ecocidadão, nas escolas e nas universidades, é preciso desconstruir certas rugosidades mecanicistas e predatórias, que ainda impregnam o imaginário e o comportamento humano para com a natureza, de modo que se possa pensar em caminhos, alternativas e ações que mudem os sujeitos, construam uma consciência socioambiental ativa e estes, na qualidade de sujeitos ecológicos – ecocidadãos ecoformados –, possam transformar o mundo em que vivem.

Para além de pensarmos nas possibilidades pedagógicas que emergem no seio destas questões que estão sendo postas até aqui, é preciso cogitar uma reformulação conceitual e prática da cidadania, como já se tem dito. A cidadania da qual se fala, do ponto de vista dos mecanismos legais e dos cenários sociais, já tem sido amplamente debatida e repensada ao redor do mundo. Como apontado por Gutiérrez e Prado (2013), a cidadania moderna, a ideia do cidadão moderno, fortemente amplificada a partir do engendramento dos rearranjos sociopolíticos do final do século XIX e início do século XX, entra em declínio em virtude da centralização do poder decisório, de ordem política e econômica, nas mãos de setores e atores restritos, específicos e hegemônicos. A cidadania passou a ser uma sombra social, mas jamais uma prática permanente e uma consciência ativa.

O que se formula para estes tempos, para a contemporaneidade, é a construção de um projeto de cidadania que atenda às demandas reais, ocasionadas pela crise, e que insurja como resposta ao silenciamento colonialista e indiferente dos poderes políticos e econômicos globalizantes e centralizadores, provocadores do mal-estar social deste século, ou seja, a negação de um bem viver (ACOSTA, 2016). Em outras palavras, os olhares se voltam para uma cidadania planetária ou ecocidadania⁵, que intenta outro projeto para a sociedade-

⁵ Apesar de termos diferentes, estes não são excludentes, de acordo com Soffiati (2008), afinal ambos buscam as mesmas questões sociais, ambientais e ecoeducativas para estes tempos. Loureiro (2003) também afirma que

mundo, uma sociedade que rasgue as ideias desenvolvimentistas que carregam consigo um sentido subdesenvolvimentista, desagregador e provocador do empobrecimento, em face da construção de centralidades fortes e descentralidades, em sua maioria, subalternizadas (MORIN e KERN, 2003).

De acordo com as argumentações de Santos (2007, p. 54), é preciso pensar noutras “possibilidades emancipatórias”, demandantes de um “conhecimento emancipador” que bebe de uma utopia crítica, combativa das distopias conservadoras crescentes. Isto é refletido diretamente no projeto de cidadania para estes tempos de agonia planetária, em que se sente a urgência crescente por palavras e atitudes críticas, emancipatórias e, numa mirada socioambiental – ao pensar num diálogo de saberes sociais e ambientais, proposto por Leff (2009) –, ecocidadãs. Isto, com obviedade, reflete-se em processos ecoformadores, que estão em uma permanente busca pela construção de “relação ecológica sustentável”, “saúde e qualidade de vida: na busca pela felicidade”, “formar cidadãos na sociedade do conhecimento” e “educar para o futuro” (SALLES e MATOS, 2016, p. 214-215).

As relações estabelecidas entre a ecoformação e a ecocidadania, com vistas a apontar para a Educação Ambiental como caminho para o acontecimento disto nas práticas pedagógicas escolares e universitárias, se fazem no sentido de trazer à tona elementos para uma composição crítico-reflexiva para estes tempos. Apesar de haver um entendimento de que estamos, enquanto sociedade-mundo, longe de vermos concretizados nos roteiros e práticas pedagógicas nos espaços de ensino formal, ainda é possível crer e ter esperança, como apontam Padilha *et al* (2011), numa educação que venha a construir as alternativas formativas provocadoras de um sentimento de pertencimento e de construção de uma consciência socioambiental planetária, uma identidade terrena, e um desejo de ação local-global transformador, pautado na reinserção humana na natureza, não mais mediada por uma relação de senhorio, mas como partícipe de seus processos e fenômenos ecológicos e biodiversos, assim também como dependente destes.

É em face destes apontamentos, que há de se propor para os espaços de formação uma Educação Ambiental que desconstrua posturas, atitudes, posicionamentos que ainda reforçam concepções distanciadoras entre sociedade e natureza, transitando a outro paradigma educacional que se pronuncie ecoformador e ecocidadão. Como dito, os formadores deste século, imersos numa educação na era planetária, precisam rever as práticas

tanto a cidadania planetária quanto a ecocidadania tem em comum os mesmos valores e princípios, a saber: a planetariedade, a liberdade, a emancipação, a autonomia, a reflexividade, a solidariedade, a coletividade e a dialocidade, tal como também acrescentam Gutiérrez e Prado (2013).

em acontecimento nos espaços de formação escolar, respaldados por um processo de formação acadêmica que caminhe na mesma direção e que concebam as mesmas utopias crítico-transformadoras para este século. Significa, portanto, que uma Educação Ambiental crítico-transformadora, ressaltada e definida por Tozzoni-Reis (2008), precisa chegar às escolas pelas mãos de profissionais do ensino igualmente críticos e transformadores, que enxerguem suas práticas como macanismo e espaço para mudança, para provocação de ideias e ideais que avivem a cidadania e curem os males deste século.

Para Tozzoni-Reis (2008, p. 157), esta Educação Ambiental que se veste de uma roupagem crítico-transformadora “concebe a educação ambiental como um processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que têm como objetivo a construção de uma sociedade sustentável nas dimensões ambiental e social”. Não cabe a existência, neste século, de uma educação desmobilizada politicamente e silenciada para não pensar-agir a partir dos fenômenos sociais que diretamente interferem e geram os males do tempo presente. Significa corroborar com as ponderações de Freire (1992), ao mirar a educação sob um prisma sociopolítico, entendendo-a como espaço para a produção de consciências ativas e transformadoras para atuar no mundo.

Quando o que é posto para a Educação Ambiental é uma perspectiva crítico-transformadora, o que sobressalta é a formulação de outros roteiros didático-pedagógicos que revisitem a sala de aula e a formação dos sujeitos nela atuantes como capazes de ser politicamente, para além de um socioambientalismo ecológico meramente pautado na preservação da natureza, ativos no conjunto de lutas históricas do presente e do futuro, as quais produzam esta sociedade sustentável, pautada no reequilíbrio permanente da relação ser humano-natureza, como argumenta Gutiérrez (1994). Já se passou o tempo em que a Educação Ambiental era processo pelo qual os sujeitos concebiam uma ideia de natureza pela natureza, uma natureza estática e que pedia “socorro”; ela permanece pedindo socorro, mas a luta para salvá-la transcende o preservacionismo dos ecossistemas e da biosfera global. A luta da Educação Ambiental contemporânea precisa “orbitar na esfera político-ideológica, conscientes da complexidade da questão ambiental” (LOBINO, 2013, p. 63).

Por entender que essas duas vertentes, a crítica e a transformadora, aqui convergem para um mesmo propósito e buscam os mesmos ideais, tendo como plataforma a ecoformação, reconhece-se que há entre estas tendências um profundo dialogismo para a confecção desta Educação Ambiental aqui apontada e dita necessária. Portanto, necessitam

aparecer juntas, mas não apenas por intermédio de recursos linguístico, mas na prática, na crítica e nas reflexões que as movem.

É urgente pensar numa ecoformação que seja produtora de uma ecocidadania, ambas imersas em processos ecoeducativos que estimulem nos sujeitos o potencial de construção de alternativas para enfrentamento individual-coletivo da crise civilizatória, para a qual até se esgotam os adjetivos, mas não pode esgotar as esperanças. De acordo com Sorrentino (2008, p. 17) é necessário “criar ou apontar os espaços de locução/troca efetiva e afetiva de olhares e saberes que possibilitem a formação de opinião sobre os diversos temas e políticas específicas para seu enfrentamento”. Crê-se que estes espaços de locução, de construções coletivas, iniciam na escola e se projetam para fora dela ou esta cria diálogos, em concomitância, com a comunidade e o lugar em que existe para mobilizar as ações necessárias à transformação, semeando esperança.

No entanto, sozinha, sem estímulo, sem cabeças e corações pulsando por tais inquietações e mudanças em seus roteiros, a escola não conseguirá tal proeza. É preciso formar os profissionais do ensino, aqueles que têm a capacidade científico-pedagógica para mover as instituições formativas em direções outras, por caminhos e lugares dantes não imaginados. Os professores são sujeitos capazes de transformar contextos escolares, quando reconhecem este potencial em si e quando vislumbram seu trabalhar como mecanismo interventivo para a construção destes espaços de locução, de criação, de solidariedade, de reflexão, de crítica, de transformação, de educação para a era planetária.

Lobino (2013) ressalta o surgimento de uma práxis educativa socioambiental que abrace estas utopias e estes princípios basilares para insurgir ao mal do século: a crise socioambiental. O professor, como sujeito capaz de provocar estas mudanças nos espaços escolares, precisa então reconhecer-se como tal, atuar como tal e viver a partir destas conjecturas. Entra em cena o ecoprofessor, movido por uma ecoformação e proponente de uma ecocidadania, sujeito de uma ecopráxis (FIGUEIREDO, 2007), vendo a si e seus alunos como sujeitos ecológicos através de uma Educação Ambiental crítico-transformadora, modificada ao sabor dos movimentos contemporâneos educativos que rompem com a tradição e dialoguem abertamente com as necessidades formativas do século XXI e com os séculos que virão.

3.3 O PROFESSOR ECOFORMADOR: semeador de esperanças em meio à crise

Para semear as esperanças, mesmo que os males deste século as neguem e as rotulem como impossibilidades e devaneios, há que se continuar propondo roteirizações outras para a Educação Ambiental, tendo como perspectivas orientadoras deste processo a ecoformação e a ecocidadania. O professor, enquanto sujeito capaz de construir as possibilidades educativas que viabilizam as transformações para este cenário, vem à cena. Este professor é concebido como sujeito de ação didático-pedagógica capaz de furar os clichês que perduram nos trâmites educativos, sobretudo nestes tempos (FERRAÇO, 2015).

A formação é o campo, o *locus*, o ambiente, o espaço produtor das reflexões, diálogos, ideias e ações capazes de descosturar trâmites educativos que ainda resistem aos tempos, massificando conformismo com as impossibilidades. Isto significa, de acordo com Arroyo (2013), tecer outras didáticas escolares capazes de subverter lógicas propedêuticas, mecânicas, técnicas e obsoletas, que não mais correspondem às necessidades delineadas pelo cenário atual. Como afirmado até aqui, a crise, em suas múltiplas dimensionalidades interligadas, revela-nos a educação como aposta crítico-transformadora, ao mesmo tempo em que a nega. “A escola poderia ser um laboratório de ação-aprendizagem em vez de um parlatório de lições distantes” (p. 258). Como fazer isto? Talvez, a resposta repouse, com moderação, em repensar e reformar a formação dos professores.

Longe de pesar todos os problemas educacionais contemporâneos na mesma balança que a formação dos profissionais do ensino, é preciso salientar que a macroestruturação educacional, na qual se inserem estes sujeitos, está diretamente ligada às forças verticais que não estão preocupadas com a qualidade da formação dos professores, mas em atender aos requisitos mercadológicos e às ideologias sociopolíticas que as sustentam. É preciso, então, compreender que “Em se tratando da profissão do professor, pode-se afirmar que a construção da sua imagem tem forte relação com as políticas educacionais formuladas e implementadas, além do contexto socioeconômico e cultural que cerca a profissão.” (ENS, GISI e EYNG, 2011, p. 311). Logo, formar professores está diretamente associado a um projeto macroestruturado para atender às expectativas desenhadas por um grupo seleto e restrito de indivíduos, detentores de poderio e articulação político-econômica. Como afirmado por Silva (2011, p. 19) “Enfim, esse trabalhador realiza uma função que, mesmo não podendo ser considerada tipicamente capitalista, vem sendo submetida a uma lógica capitalista de racionalização e organização”.

Pensar a formação dos profissionais do ensino, portanto, é situá-la no contexto em que é pensada, mas também não esquecer de formular para esta as proposituras que a permitam avançar. Os processos formativos de professores não podem esmorecer, não podem ser subservientes de uma política educacional dependente, que mesmo carregando traços e elementos críticos e reflexivos, ainda sim estão atreladas às bases que dão sustentáculo ao sistema de governo que as criam e que as tentam operacionalizar. E, nesta operacionalização, ainda as desmontam, as enfraquecem e as ridicularizam, como os últimos anos têm demonstrado. É para isto que se propõe uma formação crítico-transformadora, atrelada e fundamentada por uma perspectiva emancipatória, reflexiva e socialmente comprometida, ou seja, é compreender o professor como “intelectual transformativo” (GIROUX, 1997, p. 71), dotado de grande potencial para conceber processos educativos igualmente transformadores.

A concepção de formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário. Contém as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – a atividade prática –, numa indissociação entre ambas: teoria e prática (SILVA, 2011, p. 22)

Numa mirada à crise socioambiental e para a qual a formação dos professores precisa o quanto antes buscar um caminho a percorrer, de modo a formar estes sujeitos para atuarem por meio de uma práxis educativa socioambiental, como destaca Lobino (2013), vem à cena a proposição do ecoprofessor, ou professor ecoformador. Este é um novo sujeito, revestido de uma consciência crítico-transformadora acerca de seu trabalho. Não mais um disseminador de informações enciclopédicas, livrescas, panfletárias, mas um criador de possibilidades formativas outras, afetivas e efetivas, politizadas e ambientalmente competentes e reflexivas. Este é um sujeito ensinante que vai além da cientificidade de suas atitudes e posturas pedagógicas, abrindo-se a liberdade de inovar não apenas em nome das necessidades de seu trabalho e do contexto em que é realizado, mas atento e consciente às necessidades seculares socioambientais. Segundo Tiezze (1996, p. 137) “se perde assim um pouco do rigor científico a favor de uma possível maior criatividade no processo de conhecimento”.

Não que o rigor científico seja algo que desestimula a produção criativa, crítico-reflexiva, do trabalho pedagógico deste professor, muito pelo contrário; no entanto, em face

de algumas circunstâncias, consegue ser impeditivo para o exercício criativo de ações didático-pedagógicas que desconstruam homogeneidades, separatismos, unilateralidades e silêncios nos espaços de aprendizagem. Aprender o mundo para nele atuar, para nele ser, para nele viver e para o transformar requer processos didático-pedagógicos outros, ecoeducadores em sua origem e em seus desdobramentos, como frisa Soffiati (2008), movidos pela construção coletiva, permanente e reflexiva da solidariedade, da participação, da criatividade, da curiosidade, da problematização, da dúvida e de outros elementos requisitados para a “nova cidadania e nova educação” (p. 60), nestes tempos de crise.

A cientificidade na prática pedagógica dos professores não é um ingrediente de todo negativo, uma vez que consegue descortinar para estes sujeitos muitas possibilidades que antes eram vistas como impossibilidades, ao mergulharem em sua própria prática como objeto de pesquisa. No entanto, isto não é suficiente para estes tempos. O professor deste século carece sim da pesquisa como fator para desencadear essas outras formas de pensar-agir, outra práxis em seu trabalhar, mas é preciso também aprender a transformar isto em intervenção, ou seja, dentro de uma perspectiva de pesquisa-ação, como frisa Tozzoni-Reis (2008), é sobre criar crítico-reflexivamente práticas outras que insurgem às homogeneidades, abrindo espaço às heterogeneidades; ouvindo outras vozes, ao invés de calá-las; gerando horizontalidades dialógicas, ao invés de verticalidades centralizadoras.

No caso da criação desta outra práxis para o professor ecoformador, Figueiredo (2007, p. 61) reforça a necessidade de uma “ecopráxis”, que é “Reflexo dessa consciência eco-relacional, eco-auto-relacional-refletida”. Numa aproximação às reflexões de Lobino (2013), esta práxis é uma nova roupagem ao tratamento dos procedimentos e problemáticas pedagógicas que ainda residem no trabalho dos professores, especialmente ao abordarem temáticas como a Educação Ambiental, mas que também se estendem a temas como as relações étnico-raciais, a diversidade de orientação sexual, o patriarcado e a violência contra a mulher, diversidade de manifestação religiosa e cultural, por exemplo. Esta práxis orienta-se pela necessidade de congregar no trabalho pedagógico dos professores, ou melhor, dos ecoprofessores, como sugere Souza (2013), temáticas socioambientais que se orientam por uma abordagem crítico-transformadora em Educação Ambiental, transcendendo a transmissão de conhecimentos estabelecidos como ecologicamente corretos e incorporando a ação e a experiência cotidiana como elementos basilares para formular as mudanças que cada um, nós e o mundo precisa.

Ecopraxis, inicialmente definida por Figueiredo (1999), se caracteriza por ser uma práxis multidimensional, alicerçada numa percepção integral de mundo, em toda sua amplitude e inteireza; uma práxis que, ao ser ecorelacionada, tem como fundamento básico e essencial a inter-relação harmônica entre os seres vivos e os considerados não vivos. Traz como princípio as relações em uma perspectiva ecológica mais radical e ampla (multidimensionada pela ecologia humana, ecologia interior ou psíquica, ecologia social e ecologia natural ou da natureza). Uma ecopraxis é percebida na busca de uma relação equilibrada e solidária do ser humano com ele mesmo, com o outro, com a sociedade e com a natureza, da qual ele faz parte; sendo uma prática consciente de que fazemos parte, na teia de relações inter-relacionadas e interatuantes (FIGUEIREDO, 2007, p. 61-62. Grifo do autor.)

Ou seja, este professor ecoformador, apresentado como sujeito crítico-transformador que compreende seu trabalho pedagógico como produtor de outras consciências imaginadoras de outros mundos, move-se por meio de uma ecopraxis que intenta atingir a ecocidadania, desde os espaços escolares aos espaços sociais ou em paralelo, uma vez que não há uma limitação ao envolvimento daqueles que aprendem a lidar com os problemas que os cercam enquanto desenvolvem esses olhares, atitudes, posturas e competências socioambientais. E o ideal é que ocorra em paralelismo, ou seja, um processo de ensino-aprendizagem socioambiental que estimule os sujeitos aprendentes a se inserirem desde já como modificadores das condicionantes do mal-estar socioambiental a que estão submetidos.

De acordo com Guimarães (2001), a Educação Ambiental, que intenta mergulhar dentro dessas dimensionalidades e significações outras para a ecoformação dos sujeitos que ensinam outros sujeitos, não pode ser tratada como tema que vez por outra surge nas práticas formativas e apenas destina-se a retratar a natureza como imagem coisificada e distanciada do cotidiano dos indivíduos. Deste modo, o trabalho do professor ecoformador, ou do ecoprofessor, é romper com a transmissão de conhecimentos e conteúdos “verdes”, ecologicamente curricularizados como parte integrante de um processo educativo socioambiental, mas que apresenta contradições internas. De acordo com o autor, significa a criação de espaços de locução entre temas, experiências, informações, conteúdos, atitudes, valores e posturas por meio de um diálogo socioambientalmente situado e reflexivo.

No trabalho de conscientização, é preciso estar claro que conscientizar não é simplesmente transmitir valores “verdes” do educador para o educando; essa é uma lógica da educação “tradicional”, é na verdade possibilitar o educando questionar criticamente os valores estabelecidos pela sociedade, assim como os valores do próprio educador que está trabalhando em sua conscientização e permitir que o educando construa conhecimentos e critique valores a partir de sua realidade, o que não significa um papel

neutro do educador, que negue os seus próprios valores em sua prática, mas que propicie ao educando confrontar criticamente diferentes valores em busca de uma síntese pessoal que refletirá em novas atitudes (GUIMARÃES, 2001, p. 93).

A complexidade do trabalho com Educação Ambiental, que atenda a estes outros movimentos contemporâneos em torno do tema, mas que também dizem respeito aos processos e procedimentos educativos deste século, transcende a instrumentalidade e o tecnicismo para criar um diálogo entre saberes cotidianos e saberes escolares⁶ que permitam aos indivíduos reconhecerem-se como coletividade imersa numa crise civilizatória e como potenciais transformadores deste cenário, mesmo que em suas micro ações cotidianas. Lobino (2013) destaca que a práxis educativa que intenta ser socioambiental, trazendo à tona discussões permanentes e construções dialógicas sobre questões socioambientais, necessita de amparo numa formação que semeie isto nos professores para que eles possam igualmente semear os alunos nas escolas, e estes o mundo.

Tal apontamento indica a necessidade de revisitar a formação inicial dos professores. Na contemporaneidade, os professores conhecem e reconhecem a função socioambiental de seu trabalho? O tratamento da Educação Ambiental por muito tempo ocorreu de modo reducionista, em face não apenas da cristalização curricular que se projeta nas práticas escolares, mas em virtude de uma formação inicial que igualmente a transformou em mais um clichê pedagógico, negando a ecoformação dos profissionais do ensino. Tendo como parâmetro exatamente todo o cenário global e todas as mudanças socioambientais que reforçam veementemente a necessidade de professores que se corresponsabilizem com as comunidades onde atuam, mirando a ecoformação para a ecocidadania de seus alunos, vê-se a urgência em capacitar os professores como agentes de transformação, como sujeitos pesquisadores-interventores nas realidades escolares e para além delas.

Tecnicamente, isto significa uma formação centrada na mobilização formativa de atitudes, valores, competências e habilidades didático-pedagógicas para abordar as questões socioambientais de modo a atingir não apenas uma movimentação pontual dentro dos muros da escola, mas a potencialização da função social da escola como ambiente promotor de

⁶ Sobre isto, Alves (2001) realiza uma problematização em torno do *dentrofora* das escolas, reconhecendo a necessidade de que os espaços escolares e os espaços cotidianos dialoguem e com isto seja produzido um novo “sentimento do mundo” (p. 1), a partir de outros “*conhecimentossignificações*” (FERRAÇO, SOARES e ALVES, 2017, p. 15) que transcendem e se põem para além das dicotomias que impregnam as práticas escolares e formativas de professores. É preciso cogitar um diálogo de saberes que permita àqueles que vivenciam as escolas e os cotidianos o reconhecimento de que estes espaços se entrecruzam, se completam e dialogam para a produção de transformações necessárias a estes tempos.

transformação local a partir de ações com viés comunitário; porém, é também necessário que estes professores sintam-se pertencentes a um mundo que precisa deles para refazer-se, que enxerguem sua posição como estratégica na sociedade-mundo e utilizem disto para mobilizar outras identidades e subjetividades ecológicas (CARVALHO, 2013). É apontar para a necessidade de estes sujeitos enxergarem-se como sujeitos ecológicos, dotados de uma consciência socioecológica ativa, que se inquieta e se envolve nas problematizações contemporâneas acerca das questões socioambientais, criando outros ritmos de vida permeados pela compreensão do outro, pelo diálogo, pela solidariedade, pela diversidade e pelo bem viver.

De acordo com Souza (2013), este professor que se reconhece e pensa-age como sujeito ecológico “Fomenta esperanças de viver melhor, de felicidade, de justiça e bem estar” (p. 29). Como salienta Carvalho (2001), o sujeito ecológico formador, nomeado aqui como professor ecoformador, é inconformado com práticas que reduzem os potenciais crítico-reflexivos e transformadores que residem na Educação Ambiental; é um sujeito que investe numa prática escolar diferenciada, horizontal, constituída a partir de um diálogo de saberes cotidianos e experienciais com saberes científicos e escolares. Indo além, este professor vê-se como agente descentralizador, projetando no espaço escolar ações que podem levar seus alunos e a si mesmo a descobrirem as problemáticas comunitárias sob o ponto de vista científico e interventor, ou seja, pesquisando esta realidade circundante para transformá-la. Afinal, é este o propósito da educação deste século, como sugerem Morin, Ciurana e Motta (2003).

Em resumo, o professor ecoformador é um agente de transformação escolar-comunitária. Ele é criativo, crítico de si mesmo e dos componentes que cristalizam seu trabalho educativo socioambiental; é solidário; ouve e trabalha com o outro, compreendendo-o. Isto não o transforma em herói, tampouco deve ser este o desejo deste sujeito. Como salienta Carvalho (2013), o professor é um sujeito mobilizador de subjetividades outras e ocupa um lugar privilegiado e estratégico para isto, mas nem sempre consegue fazê-lo, dadas as problemáticas que ora atuam na produção de atrofiamentos ora podem potencializar seu trabalho. Múltiplas são as formas de ação educativa socioambiental que viabilizam subjetividades ecológicas que congreguem visões de mundo que distorcem valores e atitudes predatórias para construir posturas ecoconviventes, harmônicas e saudáveis. Sugere-se que o professor atinja isto ao percorrer por uma formação inicial que o leve a compreender estes elementos como essenciais ao seu trabalho.

A ideia reformadora da formação inicial movida por tendência crítico-transformadora, ou crítico-emancipatória (SILVA, 2011), defendida por muitos estudiosos, a partir da qual o professor é apresentado como profissional reflexivo e dotado de uma capacidade (auto)crítica e (auto)organizacional transformadora (ALARCÃO, 2001; SCHÖN, 1997), tende a definir parâmetros outros para a atuação profissional deste sujeito, passando a transitar de uma formação mecânica e que objetifica temáticas para mover-se no sentido de levar este profissional à compreensão de suas ações como espaço de mudança e de liberdade transformativa. Como destacado por Silva (2011), trata-se da formação destes profissionais como intelectuais transformadores, que sejam capazes de pensar a prática com singularidade e como espaço para possibilitar a transformação dos sujeitos imersos nos movimentos de aprendizagem. A formação inicial, portanto, é pensada como momento de apropriação não apenas de saberes acadêmicos, uma tradição e herança acadêmica, e das formas como estes podem mover o ensino e a aprendizagem escolar, numa perspectiva aplicacionista, mas um estágio da jornada profissional dos professores em que estes se reconhecem como capazes de transformarem as realidades, buscando outras saídas, rumando a novas possibilidades a partir de outras conjecturas epistemológicas crítico-reflexivas.

Para Riojas (2006), a complexidade da questão socioambiental sinaliza fortemente a necessidade de que os espaços formativos, as universidades, revisem essa herança e tradição acadêmica, repensando-a à luz dos objetos, cenários, sujeitos e apontamentos contemporâneos que indicam o quão necessário é rever o paradigma científico e pedagógico que impera nos espaços de formação de professores. “Hoje essa instituição precisa com urgência superar suas falhas e exercer seu papel social perante os problemas do mundo contemporâneo. E não os há em maior escala do que os problemas ambientais” (GUIMARÃES e INFORSATO, 2011, p. 56).

A realidade socioambiental atual é complexa e desafiadora, criando inúmeras possibilidades investigativas e de mobilização de conhecimentos outros dentro das universidades que permitirão novas saídas inovadoras e repostas ativas à crise. No entanto, é preciso descoisificar as temáticas ambientais na instituições de ensino superior, sobretudo a Educação Ambiental, tecendo roteiros de ensino-aprendizagem profissional que encaminham para a formação de professores não mais o enciclopedismo e o encartilhamento de boas práticas e comportamentos, mas a construção de outros elementos estruturantes de uma práxis pedagógica movida por conceituações, valores e ideias que transitam em contracorrente à crise civilizatória em curso (NOAL, 2003). Surgem outras saídas e propostas reformadoras,

a partir de uma revisão e reinserção da Educação Ambiental, sobretudo nas licenciaturas, as quais ratificam o que Novo Villaverde (1999, p. 55) sugere, afirmando que:

[...] a Educação Ambiental universitária coloca-se hoje, de forma prioritária, com o objetivo de revisar os modelos éticos, científicos e tecnológicos que regem as atuações humanas sobre o meio ambiente, a fim de contribuir com a reorientação das políticas de investigação e desenvolvimento utilizando modelos baseados na sustentabilidade.

Nem sempre estas saídas estão tão claras, em virtude de contextos escolares e universitários que variam conforme múltiplos fatores que incidem direta ou indiretamente sobre eles e que tendem a reforçar uma dominância científico-pedagógica, como destaca Santos (2001), que ainda apregoam práticas incipientes em Educação Ambiental, mas a perspectiva do professor ecoformador surge em face do entendimento do quão necessário é o não comodismo com as impossibilidades que estão a inviabilizar e invisibilizar processos ecoeducativos. É por isto que a formação dos professores precisa construir científica e pedagogicamente nestes sujeitos ensinantes o comprometimento socioambiental que responsabilize e mova este indivíduo como pesquisador-interventor, mudando a princípio as práticas socioambientais dentro da sala de aula, passando à escola e atingindo a comunidade. É um caminho árduo, pedregoso e, muitas vezes, desestimulante, mas as sementes de esperança nele semeadas na formação inicial só morrerão quando esgotadas todas as possibilidades de negar as impossibilidades. Enquanto isto, este professor continua remando em contracorrente, crendo nas utopias críticas que o constituem como sujeito ecológico, movido por uma ecopraxis e identificando-se como agente crítico-transformador na sociedade-mundo em crise, através da Educação Ambiental.

Ao atuar em cenários educativos e inquirir o quão ecológicos estes podem tornar-se, não apenas dentro de seus muros, mas também para além destes, os professores ecoformadores vislumbram caminhos e alternativas múltiplas para a realização disto. O que os leva a pensar-agir dentro desses caminhos e alternativas de ação ecoeducativa é a formação inicial que percorrem. Se nessa formação a intenção é levar estes sujeitos a posicionar-se como sujeitos ecológicos formadores de outros sujeitos ecológicos, então estes profissionais conseguem encontrar mecanismos distintos para atuar em realidades distintas, identificando suas necessidades e relacionando-as às necessidades do tempo presente. Estes profissionais mudam as escolas, conseguem subverter toda uma lógica que predomina sobre o tratamento

de certas questões, como a socioambiental, e ressignificam o papel social comunitário das escolas a partir de um trabalho pedagógico crítico-transformador em sua essência.

Corroborando com as afirmações de Souza (2013), é diante desses aportes teórico-reflexivos que se projeta ainda mais uma ecoformação inicial dos professores para atuar nos contextos escolares na formação para a ecocidadania.

Urge a construção de uma formação que capacite o professor a raciocinar acerca da complexidade ambiental, buscando além da simples identificação de problemas, buscando valorizar a sustentabilidade socioambiental, incorporando a reflexão sobre a unidade e a diversidade, gerando, assim, estilos de vida, valorizando a sustentabilidade socioambiental, com encaminhamentos metodológicos positivos que favoreçam o trabalho em equipe, a aprendizagem significativa, a solidariedade e a formação de condutas com vistas à mudança de atitudes, a tomada de decisão e sustentabilidade, visando à preservação do meio ambiente e de seu entorno (p. 29-30)

É premente repensar os caminhos trilhados pelos professores na formação inicial, crendo que é nessa trajetória que estes conseguem munir-se de elementos suficientes para desvirtuar lógicas que não favorecem consciências socioambientais e diálogos amplificados entre escola e comunidade. Enquanto tema gerador provocador da ecoformação e da ecocidadania, é preciso rever o tratamento teórico-prático atribuído à Educação Ambiental na formação dos profissionais do ensino, buscando, através disto, a confecção de potencialidades outras, ainda não enxergadas ou negligenciadas, que rompam velhas conjecturas e normas que solidificam a Educação Ambiental, não transformando-a em um entrelugar formativo que permita não apenas o diálogo de saberes sociais e ambientais na formação dos professores, mas num componente indispensável para a humanização e conscientização ecoeducativa dos sujeitos que formam outros sujeitos.

4 ECOFORMAR PROFESSORES DE GEOGRAFIA: interfaces, desafios e possibilidades entre Educação Ambiental e Geografia escolar

Ao compreendermos as tessituras que perfazem as nuances da dimensão pedagógica da Geografia, é possível verificar proximidade do objeto e dos objetivos deste campo com o eixo formativo transversal Educação Ambiental, uma vez que ambas estão em busca de compreender as especificidades, dilemas e possibilidades emergentes nas tensões e (des)equilíbrios entre sociedade e natureza. Estes itinerários formativos se entrecruzam, dialogam abertamente e, por intermédio disto, algumas proposições que intentam a ressignificação dos processos educativos sobressaem, na tentativa de provocar mudanças no ensino e na aprendizagem para formar para a cidadania nos espaços escolares e acadêmicos.

Os percursos formativos e investigativos que competem a formação de professores de Geografia vêm assumindo, desde o processo de redemocratização, com a promulgação da chamada Constituição Cidadã de 1988, um panorama tecido por uma multiplicidade de concepções, que enveredam pelas mais diversas tendências teórico-reflexivas no campo da educação (TONINI, 2006). Como nos resgata historicamente Alarcão (2001), este panorama de multiplicidades foi provocado pela ampliação das pesquisas neste campo, cujos objetos têm se diversificado ao sabor de movimentos epistemológicos e sociais, impulsionados por teorias pedagógicas, filosóficas, sociológicas, antropológicas, dentre outras, que descortinam uma conjuntura de possibilidades para os processos e projetos educativos escolares e universitários. Gatti (2001) ressalta que este período, em que entra em ebulição a produção científica sobre a formação escolar e universitária, fomenta e propulsiona ambientes cada vez mais diversos de aprendizagem, levando em consideração a dinamicidade sociopolítica-econômica-informacional.

Não seria diferente na formação de professores em Geografia, uma vez que esta também passa a figurar entre objeto e cenários para inúmeras pesquisas – tal qual esta –, acompanhando também uma ampliação progressiva de linhas de pesquisa que se debruçassem sobre isto, especialmente no âmbito de diversos programas de pós-graduação em Geografia e Educação por todo o país. Estas passam a inquirir os processos didático-pedagógicos escolares e acadêmicos, as práticas, as concepções, os desafios e (im)possibilidades para a educação geográfica e passam também a indicar a necessidade de mudanças epistemológicas, que dialoguem mais profundamente com as tendências e movimentos contemporâneos que anunciam uma outra educação, um outro currículo, uma

outra escola e uma outra formação (MENEZES e KAERCHER, 2017). Contudo, para além de uma perseguição a dados numéricos, indicativos estatísticos e percentuais que amostrem o progressivo aumento dos espaços para tal crescimento, há uma necessidade maior de mencionar avanços qualitativos, e mais além, caminhar rumo a desafios contemporâneos que sobressaltam em face dos desafios seculares à educação, contribuindo e ampliando o debate didático-pedagógico e epistemológico em Geografia.

Neste capítulo, busca-se tecer aportes teórico-reflexivos e propositivos, centralmente, para repensar e defender a necessidade da Educação Ambiental como caminho para uma ecoformação de professores de Geografia, apontando elementos mobilizadores de modificações qualitativas alinhadas à complexidade da problemática socioambiental contemporânea e a feitura de outros roteiros formativos avivados por valores, ideias e imaginários crítico-transformadores. Assim também, não há como invisibilizar as possibilidades para processos pedagógicos escolares em Geografia que frutificam dentro deste movimento de ressignificação ecoformadora dos professores que pensam-agem, transformam e intervêm em diferentes realidades com o conhecimento geográfico.

4.1 TRAVESSIAS CONTEMPORÂNEAS DA GEOGRAFIA ESCOLAR E O DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Geografia, como qualquer área do conhecimento científico e que também possui uma natureza pedagógica, uma vez que também é projetada para a formação básica escolar, passou e continua passando por modificações que acompanham os ritmos sociais e as tendências educacionais em diferentes temporalidades, tal como a atual. Desde sua institucionalização, ao amadurecimento de suas linhas de atuação até os movimentos de contracorrentes críticas e pós-críticas, como destacam Tonini (2006) e Menezes e Kaercher (2017), a Geografia tem enveredado por caminhos múltiplos, que têm levado este campo científico a ressignificações igualmente múltiplas, ao lhe revelar objetos e possibilidades teóricas e metodológicas outras.

Na década de 1970, com o despontamento da Geografia Crítica, passou-se a verificar contradições e hiatos no campo, entendendo que a sociedade progredia em diferentes frentes de avanço, porém muitos retrocessos salientavam a necessidade de um olhar geográfico que não fosse meramente quantitativista, como ocorrera com a Nova Geografia. Via-se a necessidade de compreender camadas sociais mais finas, indo além dos percentuais e

estatísticas, fórmulas matemáticas, engessamento da realidade por meio de métodos que não dialogavam com os movimentos locais-globais que estavam produzindo outros ritmos sociais, políticos, científicos, ambientais e humanitários.

A Nova Geografia, neopositivista em sua essência, é o contraditório da Geografia Crítica, por seu posto esta última insurge ao distanciamento social e ao atendimento de demandas aplicacionistas ditadas pelo mercado político-econômico, como salienta Lacoste (1985). No campo educativo, a Nova Geografia é compreendida como um dos movimentos epistemológicos que não estava preocupado em criar condições didático-pedagógicas para que esta ciência assumisse um posto formador nas escolas, preocupando-se apenas com o aplicacionismo e com o planejamento espacial, sobretudo o regional, institucionalmente acadêmico e empresarial. Em virtude da necessidade de um entendimento daquilo que há por trás dos planejamentos territoriais e arranjos regionais, ou seja, compreender a dinamicidade dos fenômenos que engendram a necessidade dos planejamentos, dos dados estatísticos que retratavam matematicamente a realidade, a Geografia Crítica desponta como perspectiva do pensamento geográfico que direcionava-se às análises sociais, descortinando as discontinuidades, lacunas, possibilidades e desafios à sociedade do final do século XX.

Esta perspectiva, como frisa Tonini (2006), traz a preocupação com o ensino de modo mais efetivo, ao entender o papel e função social que reside no conhecimento geográfico, que passa a ser compreendido como conhecimento social. E isto também implicou o desenvolvimento de outra visão sobre a relação sociedade-natureza, uma vez que este movimento ressignifica o olhar geográfico sobre os processos catastróficos desencadeados a partir de arranjos desarmônicos entre sociedade e natureza. Muito embora, esta concepção ainda enxerga esses arranjos desarranjados e desequilibrados não como uma problemática socioambiental, em que é necessário revisitar valores sociais, princípios éticos e elementos humanitários para construir outras cosmovisões que caminhem noutra sentido e noutra apropriação da natureza.

A natureza e a sociedade ainda eram dimensões compreendidas em separado, mesmo percebendo o atrelamento de uma a outra, mas ainda a dimensão social era sobreposta, uma vez que os fenômenos eram analisados sob a ótica social, afastando uma compreensão de todo que esteja amarrada também a dimensão ambiental na análise. “Assim, os elementos da natureza deveriam ser estudados apenas como recursos para a sociedade. A Geografia não está preocupada em examinar os processos naturais em si, mas a natureza como elemento a ser utilizado e apropriado pela sociedade” (TONINI, 2006, p. 68). Ou seja, mesmo

entendendo a problemática ambiental e as catástrofes sociais como também fruto de descompassos entre sociedade e natureza, ainda não havia um interesse da ciência geográfica em compreender os interstícios dessa relação há muito desarmonizada e que já vinha dando indícios de um desgaste enorme e sinais de irreversibilidade.

Neste período, como destaca Jacobi (2003; 2005), o movimento ambientalista também ganha força em todo o mundo, denunciando muitos destes desgastes entre humanidade e natureza, mesmo que ainda apontando para o preservacionismo e conservacionismo natural como saídas únicas, ou seja, a intocabilidade da natureza, algo que não era mais possível dado o avanço tecno-científico-humanitário, que neste mesmo período inicia sua informatização e ampliação de redes de informação por todo o mundo, criando outras frentes de avanço e dominação predatória da natureza. Como frisa Derani (2011), neste mesmo tempo a Educação Ambiental passou a ser institucionalizada como temática necessária à formação dos sujeitos sociais, mesmo que de forma reducionista e técnica, orientando-se ainda por um paradigma conservador, movido pela preservação da natureza e conservação da biodiversidade e dos ecossistemas a todo custo. Era preciso ir mais além disto, enxergando a natureza como organismo vivo, onde habitam os humanos, suas vontades progressistas e seus anseios científicos que precisam se reconciliar e se reinserir na natureza, de forma racionalmente sensível, consciente e afetiva, como declaram Gadotti (2001) e Fraga (2016).

A projeção desta abordagem geográfica crítica nas escolas se fazia sentir sobretudo nos livros didáticos, um item considerado, no período em tela, indispensável à prática pedagógica escolar. Neste, natureza e sociedade eram explicadas em dimensões separadas, muito embora havia a sobreposição muito bem demarcada, como salienta Vesentini (1989) ao afirmar que o conhecimento geográfico escolar se estruturava da seguinte forma: “o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais [...], estudando a natureza enquanto recurso apropriado pelos homens e enquanto uma dimensão da história, da política” (p. 36). Por outro lado, a Educação Ambiental, ainda em debate e ainda adentrando as salas de aula de forma tímida e paulatina, muito embora houvesse um destaque a sua necessidade nos processos formativos escolares e acadêmicos (DERANI, 2011), não evoluía a uma compreensão de problemáticas socioambientais, ou seja, que congregam sociedade e natureza como dimensões indissociáveis e que precisavam ser igualmente revisitadas e repensadas para gerar outras trajetórias de formação humana, de

modo a garantir a continuidade da vida, para além dos moldes capitalistas. Era necessário também outra Educação Ambiental.

E é dentro destes movimentos científicos e que se projetam como discursos pedagógicos, tanto para a Geografia quanto para a Educação Ambiental, que o mundo chega ao fim do século XX preocupando-se com uma agenda global para o século XXI, de modo que seja possível transitar por ele revertendo os efeitos catastróficos da já amplamente anunciada crise socioecológica e civilizatória. Logicamente, como argumenta Derani (2011), no caso do Brasil estas mudanças acompanham proposições político-educacionais que eclodem com a Constituição Cidadã de 1988, criando caminhos alternativos outros e enxergando os processos educativos não mais como instrucionais, mas como formativos para o exercício e reconhecimento da cidadania. Sobre este movimento, a autora destaca que:

Compreende-se, aqui, a educação como formação, um processo mais abrangente e mais lento do que o da simples instrução. Nesta concepção, a ética como fundamento da educação ambiental é algo que deve ser evidenciado e seu sentido explicitado, pois se é certo que não há educação sem valores, é também evidente que, ao tratar-se da formação de comportamentos perante o ambiente, o agir ambiental está preenchido de valores transformadores do comportamento cotidiano, sem o que, o ensino se faz em mera aparência (DERANI, 2011, p. 44)

Como expressão máxima das necessidades alarmantes para o século que estava às portas, foi realizada na cidade do Rio de Janeiro, em 1992, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), ou Rio-92, ou ainda Cúpula da Terra, que estabeleceu um documento acordado entre 179 países que ficou conhecido como Agenda 21 Global. Todos os países que entraram em acordo com os termos coletivamente acertados na conferência também se encarregaram de construir suas próprias agendas, de acordo com as especificidades de suas realidades nacionais, assim como incentivariam a construção de outros documentos norteadores no âmbito local que engajassem ainda mais as comunidades e cidades no processo de produção de ações baseadas nos objetivos seculares discutidos.

No caso do Brasil, a Agenda 21 nacional possui 21 objetivos destacados, além de outros documentos correlatos e norteadores de formação de comissões e espaços de socialização comunitária, sobretudo escolar, enfocando a elaboração de outras agendas 21, que envolvessem os desafios e possibilidades regionais e locais (BRASIL, 2000; 2007). Dentre os objetivos traçados no documento nacional, vale ressaltar o compromisso com ações educativas que levassem informação e conhecimento promotor da sustentabilidade em todo

o território nacional, valorizando as comunidades tradicionais, os ecossistemas e sua biodiversidade, o equilíbrio ecológico e a relação com a sociedade. O destaque dado a isto, nesta passagem, reflete a necessidade de enxergar o fato de o mundo compreender o século XXI como decisivo à existência humana na Terra, sobretudo em face do alargamento das consequências da crise socioambiental, que se fazia sentir em vários setores da sociedade-mundo.

Com a virada do século e com ele a chegada de um novo milênio, o mundo assiste a um crescente agito dos movimentos sociais em torno de pautas antes invisíveis aos olhos da sociedade, movida pelo olhar e discurso da mídia hegemônica e homogeneizadora. Faltava consciência, faltava diálogo, faltava contestação dos modelos econômicos e comportamentais predatórios que ainda eram tratados como naturais, como parte do progresso técnico almejado para o desenvolvimento do mundo. E é neste momento que outras tendências vão sendo engendradas, outras visões de mundo e outras lições de vivência, na tentativa de abandonar a sobrevivência planetária, vão sendo construídas no cerne destes movimentos, criando as utopias críticas que furam os clichês pedagógicos e criam as alternativas para o Bem Viver.

Como frisa Gadotti (2001), essas tendências apontam para reformas educacionais que ainda indicavam o quão descompassada da realidade estava a educação na virada secular e com a chegada do novo milênio. A era planetária era chegada, com ela a globalização dos processos e dos fenômenos, movidos pela virtualização gradual da vida e do acesso amplo à informação, ou seja, uma nova ordem mundial movida pela explosão de mecanismos informacionais tecnológicos, que passariam a mediar e ditar os ritmos cotidianos da vida. Em contraponto, por mais significativos e maiores que fossem os avanços visíveis na sociedade-mundo em ebulição efervescente em torno destes novos moldes, a degradação da vida dos sujeitos, a periferização, a desigualdade, a fome, eventos cataclísmicos ambientais vão servindo de indicadores de que por mais avançada que fosse, a sociedade global estava cheia de contradições capitalistas, produzidas por um modelo desenvolvimentista sem sentido e predatório, degradante e irracional, decadente e cruel.

O cenário está dado: globalização provocada pelo avanço da revolução tecnológica, caracterizada pela internacionalização da produção e pela expansão dos fluxos financeiros; regionalização caracterizada pela formação de blocos econômicos; fragmentação que divide globalizadores e globalizados, centro e periferia, os que morrem de fome e os que morrem pelo consumo excessivo de alimentos, rivalidades regionais, confrontos políticos, étnicos e confessionais, terrorismo (GADOTTI, 2001, p. 82)

Quanto a Geografia, tanto científica quanto escolar, no contexto da virada secular e milenar, há uma profusão de vozes alardeando a necessidade de outra ciência e de outro ensino escolar geográfico. No final do século XX, desponta a Geografia Humanística, como frisa Tonini (2006), e esta traz consigo um olhar para além dos processos sociais e das dualidades que constituíam o espaço geográfico. A intenção desta tendência é visitar reflexivamente os comportamentos, os valores, as percepções e representações humanas, dos diferentes grupos sociais e, em consequência, da sociedade, para compreender como acontecem os fenômenos sociais e ambientais, estes não mais compreendidos como disjuntos, mas como indissociáveis. Uma vez entendendo que é por meio da cultura, enquanto aporte histórico-social definido por diferentes grupamentos sociais em organizações societárias, em diferentes escalas, que o ser humano aprende a lidar com a natureza, como salienta Reigota (2010), esta tendência geográfica passa a conceber a ideia de que para ler, interpretar e transformar o espaço geográfico é preciso entender os elementos socioculturais que movem as concepções e atitudes dos sujeitos.

Avançando a partir destes aportes, a Geografia passa, contemporaneamente, a mergulhar em uma miríade de problemáticas sob diferentes óticas, mas destaca-se a questão socioambiental contemporânea como uma de suas maiores preocupações atuais, na tentativa de tornar-se um mecanismo de intervenção transformadora da realidade local-global aos sujeitos que dela se apropriam. No mesmo ritmo, a Educação Ambiental, em consonância com a argumentação de Loureiro (2003; 2005), transita ao entendimento de que apenas preservar e conservar a natureza, mantendo-a intocável e distante, não é mais possível, frente a todo o avanço sociotécnico atingido pela sociedade-mundo. É preciso, então, criar mecanismos de reequilíbrio harmônico, de reinserção sensível e consciente da sociedade na natureza e vice-versa, de criação da participação socioambiental horizontalizada em múltiplas formas e escalas, de ecoconvivência, de ecocidadania e de ecoformação, como destaca Gadotti (2001).

Para além das rotulações, tanto na Geografia quanto na Educação Ambiental, por mais que se compreenda a necessidade de nomear as orientações teórico-metodológicas que trazem ambas até a contemporaneidade, compreende-se que estes campos científicos, embora o primeiro tenha uma natureza disciplinar e o segundo tenha uma natureza mais processual e transversal, como destaca Loureiro (2005), passam a dialogar de modo mais profundo para confecção de outros roteiros de ensino-aprendizagem baseados numa cidadania ativa e numa

reinterpretação da relação sociedade-natureza, que utilize como palavras-chaves termos que não caibam mais a uma educação bancária, transmissiva, acrítica e apolítica, mas que busque a transformação dos sujeitos para que estes transformem o mundo (FREIRE, 1992; GADOTTI, 2001).

Reforça-se uma educação geográfica e uma educação ambiental de conteúdo emancipatório e transformador, crítico e reflexivo, que partilham e intentem provocar “as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas” (LOUREIRO, 2005, p. 1484), pois, segundo Morin (1999, p. 188) “trata-se ao mesmo tempo de mudar de vida e transformar o mundo, de revolucionar o indivíduo e de unir a humanidade”. Com o adentrar de concepções teórico-críticas em ambas as áreas de conhecimento destacadas, a relação entre elas torna-se mais evidente, ao passo em que se compreende a necessidade de que as Ciências Humanas, onde localiza-se a Geografia, passe a comprometer-se com a disseminação de conhecimento e com processos formativos que ressocializam o ser humano, e consequentemente a sociedade, ao fazer com que este compreenda-se e comprometa-se com o tempo em que vive e com as alterações socioambientais nele ocorrentes, as quais alteram seus cotidianos e retiram as possibilidades de viver bem. Aprofunda-se pedagogicamente o diálogo entre as Ciências Humanas e a Educação Ambiental a partir de tendências pedagógicas críticas, ganhando um destaque a Geografia, em virtude de seu objeto de conhecimento centrar-se na compreensão espacial, que congrega elementos sociais e naturais, a partir dos quais a Educação Ambiental também mobiliza seus processos de formação.

A projeção contemporânea para a Geografia e para a Educação Ambiental apontam para a necessidade da ecoformação, na qualidade de perspectiva que viabilize formas outras de lidar com a vida, com as problemáticas socioambientais em diferentes escalas e dimensões – individual e coletiva, subjetiva e intersubjetiva –, de modo que seja possível idealizar roteiros de práticas e experiências formativas emancipatórias e transformadoras, compreendendo que ambas necessitam de um trabalho pedagógico crítico-transformador. Para tanto, é preciso compreender que a ecoformação nos aponta um caminho alternativo para a formação socioambiental contemporânea em permanência, numa perspectiva de educação permanente, ao passo em que a perplexidade com os desdobramentos da crise socioecológica e civilizatória contemporânea conduza a uma nova relação do ser humano consigo mesmo, com o outro e com a Terra, entendendo-a como casa, como parte de sua história de vida e, portanto, é preciso dela cuidar bem para vivê-la bem. “A tomada de

consciência dessa realidade é profundamente formadora. O meio ambiente forma tanto quanto ele é formado ou deformado” (GADOTTI, 2001, p. 91).

A ecoformação surge como fio condutor para diálogos inovadores, para novas frentes de avanço do conhecimento e da formação escolar, entre Geografia e Educação Ambiental, ao propor que, diante do cenário de crise, respostas inovadoras sejam dadas por meio dos roteiros pedagógicos contemporâneos, na busca por uma outra formação que incentive não apenas o contato e a sensibilidade com questões socioambientais, mas uma religação crítico-transformadora com o ambiente, com a vida, movendo-se pelo sentimento, pensamento e ação política de mudança e de inconformidade permanentes.

Num diálogo entre Leff (2009) e Jacobi (2015), a construção do conhecimento socioambiental, por meio de aprendizagens socioambientais, demanda exatamente uma descontinuidade com velhas conjecturas e práticas formativas, que em nada inspiram experiências outras e significativas dos sujeitos com o conhecimento, para abrir caminho às tendências que reforçam a necessidade da construção lógico-afetiva e prática da ecocidadania, a qual só pode ser atingida por meio de processos didático-pedagógicos ecoformativos. Assim também, a ruptura com qualquer que seja a disjunção entre sociedade e natureza, que acaba por se projetar nas estruturas que uniformizam a formação escolar e acadêmica, pondo de um lado os saberes sociais e de outro os saberes ambientais, e mais distanciados ainda os saberes cotidianos e da experiência, é possível por intermédio da roteirização de uma Geografia que dialogue com a Educação Ambiental através da ecoformação.

Não é um convite para novas certezas, marcas e rugosidades de tendências há muito criticadas na educação e que não cabem à contemporaneidade, mas a produção de incertezas inquietantes que reconstruam o projeto de civilidade com um alto teor humanístico e com novas atitudes-posturas-reflexões-saberes socioambientais para lidar com tempos desafiadores, como argumenta Silva (2008, p. 102)

Em tempos de complexidade a melhor resposta é a incerteza. Contudo, é certo que os dilemas atuais exigem uma re-orientação da educação. Exigem, igualmente, uma reflexão permanente sobre os problemas socioambientais, assim como uma revisão do nosso projeto de civilidade. Logo, todo e qualquer processo educativo e epistemológico que assuma a inerência da incerteza e da complexidade nas ações humanas e nas relações homem/natureza constituem, potencialmente, saídas à altura do desafio

É diante destes apontamentos, de natureza interventiva e propositiva, que se articula dialogicamente Geografia e Educação Ambiental, dentro de roteirizações pedagógicas contemporâneas, movendo novos sentidos e significados para a confecção de aprendizagens socioambientais, ou seja, ecoformativas. Entretanto, para atingir estes roteiros, para atravessar ao outro lado da margem, é preciso intervir reflexiva e propositivamente na formação dos professores de Geografia, uma vez que nos moldes atuais a Educação Ambiental, por mais que ocupe um lugar e tenha um sentido formativo, ainda não atingiu uma proposta ecoformadora, em virtude da novidade desta tendência para a formação dos profissionais do ensino de Geografia. Mas não se trata apenas de um componente ou de um campo específico dentro da formação, mas pensar a formação destes profissionais por um viés socioambiental, entendendo-a como fruto de um diálogo amplo, científico e pedagógico, humano e cidadão, entre aspectos e elementos sociais e ambientais dentro dos circuitos de construção e atuação do professor-geógrafo no espaço geográfico.

Se a intenção é propor outras práticas e experiências formativas para as escolas, é preciso na mesma medida propor outras práticas e experiências formativas nos cursos de formação de professores, neste caso os de Geografia, permitindo-os transitar a concepções contemporâneas que apaguem de suas mentes as imagens e representações sobre a docência escolar como campo de impossibilidades de mudar e de criar, de construir e de reinventar, de acontecimentos outros e potentemente transformadores. É, portanto, necessário ecoformar os professores de Geografia para que estes recriem de modo crítico-transformador o trabalho pedagógico com a Educação Ambiental, na medida em que compreendem a função social disto e o impacto secular do conhecimento que mobilizam e mediam para a ruptura com os cenários de crise e de devastação. A Geografia escolar pode e deve mudar pelas mãos de professores de Geografia ecoformados e ecoformadores.

Cabe, ainda, a defesa de uma Educação Ambiental que ocupe território estratégico no currículo de Geografia, seja ele escolar ou seja ele acadêmico. Em face dos aportes políticos que há muito indicam a necessidade da Educação Ambiental como eixo formativo e temática mobilizadora de mudança, é preciso defender e salientar a importância desta no currículo da Geografia, de modo que seja possível conceber aportes didático-pedagógicos entre Geografia e Educação Ambiental inovadores. Para suplantar os reducionismos e caminhar a outras tessituras pedagógicas contemporâneas, que visam humanizar, mobilizar ação crítico-transformadora e subverter lógicas enrijadas nas práticas sociais dos sujeitos e da coletividade, é necessário defender a Educação Ambiental na e para a Geografia.

4.2 UMA DEFESA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA

Assim como os movimentos epistemológicos e as diferentes tendências que influenciaram a Geografia, tanto enquanto ciência como disciplina escolar, a formação de professores neste campo do saber científico-pedagógico também passou por mudanças temporais que trouxeram diferentes elementos e fragmentaram ainda mais os percursos de formação – o currículo, sobretudo. Reforçando o que Arroyo (2013) coloca, o currículo se constitui como forma-função estruturante dos processos didático-pedagógicos formativos escolares e acadêmicos, dispondo de orientações teóricas e metodológicas para a promoção das aprendizagens escolares e universitárias.

As diferentes orientações teórico-metodológicas curriculares e formativas na Geografia criaram um mosaico inconcluso de saberes que, numa primeira mirada, parecem compor um todo, uma corporeidade homogênea. No entanto, isto não passa de uma falsa visão, uma vez que o currículo é produzido verticalmente, onde saberes entram em disputas territoriais, na tentativa de se sobreporem uns aos outros, numa indecisão interminável de qual tem mais importância e qual tem menos. E um agravante maior disto se faz sentir no descolamento da realidade, como dito por Arroyo (2013), ao frisar que “os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, descolados de vivências da concretude social e políticas” (p. 76-77). Há que se concordar com Freire (1992), quando este traz à tona a experiência como conteúdo central de aprendizagens socialmente situadas e significativas, ou seja, que não apenas informe e discipline os indivíduos a partir do conhecimento escolar, mas os transforme em sujeitos de conhecimento capazes de se autorreconhecerem como transformadores.

As diferentes momentaneidades curriculares, somadas a uma maior ou menor discussão curricular, atreladas aos avanços teóricos e metodológicos da ciência geográfica, produziram para o currículo de Geografia uma profusão de vozes didáticas e, conseqüentemente, uma profusão de vozes formativas na formação e profissionalização dos professores, como destaca Miranda (2019). Cada tema da Geografia foi se afirmando e se reafirmando ao sabor de movimentos epistêmicos científico-pedagógicos que iam ora fazendo a Geografia escolar mais assimilativa e enciclopédica ora assumiam uma roupagem mais crítico-social e humanística, como afirma Regalo (2005). E isto, com obviedade, ainda perdura, uma vez que os professores se vinculam e assimilam seu trabalho pedagógico em Geografia de acordo com a corrente epistêmica geográfico-educativa que melhor representa sua docência escolar.

As concepções epistemológicas apresentadas pelo professor são provenientes da sua afinidade com determinada corrente teórica tanto da Geografia quanto da Educação. De acordo com seus valores, sua visão de mundo, seus ideais, sua postura política se assentará em determinada concepção epistemológica. Desse modo, todo professor está apoiado em uma epistemologia, mesmo que de forma subjacente, isto é, mesmo que não tenha clara consciência disso (MENEZES e KAERCHER, 2017, p. 146)

Para além de compreender as disputas curriculares em Geografia, é preciso salientar a necessidade de pensar uma disciplina escolar como um corpo, em que cada membro e cada parte tem uma importância e um papel a desempenhar, assim como na formação dos professores também cada tema, transformado ou não em componente curricular – integrante do perfil curricular dos cursos de formação inicial –, tem um papel e uma importância. Aqui, defende-se a Educação Ambiental como tema e componente curricular na formação dos professores de Geografia e, em consequência disto, em suas práticas escolares. Mas também se defende a Educação Ambiental como orientação articuladora de saberes sociais e ambientais e temática que avança em direção a uma formação socioambiental de professores de Geografia.

Por um lado, enquanto tema, apresenta-se como eixo que atravessa um conjunto estratégico de componentes curriculares/itinerários de formação que permitem uma compreensão do todo – o espaço geográfico –, assim também como estimula a construção de aportes teórico-reflexivos-pedagógicos para a mobilização de conhecimentos e a tessitura de saberes, assim como também apresenta-se noutras circunstâncias e momentaneidades formativas, onde residem práticas extensionistas, a pesquisa e programas e projetos que favorecem outros circuitos e roteiros formativos; por outro lado, enquanto componente curricular, pois mesmo compreendendo a natureza transversal da Educação Ambiental, é estratégico que haja na formação dos professores de Geografia um momento específico de sua trajetória de formação inicial no qual exista uma discussão direcionada e propositiva, fomentando diálogos entre ensino de Geografia e Educação Ambiental, situando estes sujeitos ensinantes de seu papel enquanto formadores socioambientais enquanto formam-se socioambientalmente.

Em concordância com Rink (2014), é preciso salientar a necessidade de posicionar estrategicamente a Educação Ambiental, ou discussões teórico-práticas educativas que enfocam o meio ambiente, na formação dos professores, seja em que área do conhecimento for. Esta necessidade se vincula diretamente com a importância contemporânea em entender

que a escola e as universidades, ambos enquanto espaços de formação social e profissional, constituem-se basilares para o tecer de outras amarrações entre sociedade e natureza, mirando o que Cavalcante (2005, p. 112) afirma ao apontar que “O trabalho com Educação Ambiental deve partir do pressuposto de que existe um tensionamento na relação sociedade e ambiente, e este tensionamento surge de relação de poder historicizadas, não naturalizadas e passíveis de transformação”. Deste modo, convém repensar as roteirizações curriculares que formam professores, a partir de um ponto de vista crítico-transformador, de modo que os sujeitos que as trilham compreendam-se não apenas como replicadores de conhecimentos ecológicos e sensibilizadores ambientais.

Entende-se a necessidade de repensar as composições curriculares, mas para isto há que se remontar aos etapismos e as produções sócio-históricas que permitiram a montagem do “quebra-cabeça” curricular até o momento atual, uma vez que o currículo é, senão, a organização de todo arcabouço de conhecimento obtido pela humanidade, ou parte dele, enfocando as necessidades educativas de cada um dos momentos político-econômicos em que ele é produzido e posto em vigor. Não é uma ideia adequada. Uma discussão sobre currículo demanda um esforço teórico-reflexivo muito maior do que se pensa, como argumenta Arroyo (2013), pois as forças que produzem esta estrutura, ao passo em que a criam, nela disputam, somando novos desafios, extinguindo outros, diminuindo temas ou, até mesmo, extirpando todo um aporte temático importante ao desenvolvimento humano e social dos sujeitos que ensinam-aprendem nas escolas. É um debate profundo.

Porém, enfocando esta última afirmativa, em que estas forças produtivas verticalizadas, como argumentam Giroux e Simon (2013), entram em disputa predatória por espaços no currículo, entendendo-o como via de acesso a massificação de ideologias formadoras que movimentem práticas escolares e universitárias que as reforcem, visualiza-se a oportunidade para abrir caminhos e defender a Educação Ambiental na formação de professores de Geografia e em suas práticas escolares. Com a demanda crescente em torno das causas socioambientais e da pressão dos movimentos ambientalistas em todo o mundo, como aponta Derani (2011), a Educação Ambiental é posta como eixo formador curricularmente previsto na formação dos professores, sobretudo em face da promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental, Lei n. 9795/1999, que instituiu este eixo como necessário não somente aos currículos e práticas escolares e acadêmicas, mas também aos espaços não-formais de aprendizagem, como empresariais e públicos, onde não

necessariamente hajam processos e procedimentos educadores, mas que seja necessária uma consciência ecológica a ser posta em prática no ritmo cotidiano.

Além deste marco legal, de importante impacto para a Educação Ambiental no Brasil, é preciso salientar também que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) reforçaram categoricamente a Educação Ambiental como eixo formador para pensamento, atitudes e práticas socioambientais. Este último, assim a apresenta:

Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2013, p. 535).

O entendimento da Educação Ambiental enquanto tema gerador para uma educação cidadã em muito se atrela com perspectivas atuais que têm demandado processos formativos (no caso presente, ecoformativos) que orientem, des-reconstrutivamente, os sujeitos sociais a assumirem um papel transformador frente as necessidades locais-globais destes tempos de crise socioecológica. É um entendimento importantíssimo e que respalda, neste caso, a necessidade de aportes contemporâneos para a Educação Ambiental, intentando transitá-la de práticas livrescas e glossários de boas maneiras ambientais a uma verdadeira tomada de consciência socioambiental e humanitária urgente. Mesmo não sendo concebida como área curricularmente disposta na qualidade de disciplina, como argumenta a Política Nacional de Educação Ambiental, este eixo transversal precisa ser claramente debatido e apontado, como itinerário formativo permanente para a escolarização dos sujeitos sociais. A Lei 9795/1999, assim dispõe sobre isto “Art. 2o. A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 2015, p. 24).

Para os cursos de formação profissional, o mesmo dispositivo legal cria uma outra demanda, instituindo que:

Art. 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§ 1o A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.

§ 2o Nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica.

§ 3o Nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas (BRASIL, 2015, p. 27).

Deste modo, verifica-se que a Educação Ambiental assume duas posições formativas bem distintas, porém complementares: uma de natureza temática, assumindo uma roupagem mais integradora e permeando distintos componentes do currículo escolar, buscando o dialogismo entre eles, ao fomentar diálogos a partir de questões socioambientais por entre seus conteúdos específicos, mas propondo a convergência entre eles; outra de natureza disciplinar, privilegiando um espaço estratégico de mobilização de valores éticos socioambientais na formação profissional, em distintos níveis, em que os profissionais compreendam seu papel, ao desenvolverem as competências e habilidades para lidar com tal temática (DERANI, 2011).

Como argumentam Lipai, Layarargues e Pedro (2007, p. 31), no caso da formação dos professores, é preciso criar *locus* específico, curricularmente previsto e de caráter obrigatório, que permita aos professores o desenvolvimento de uma práxis pedagógica em Educação Ambiental alinhada não apenas aos aportes teórico-metodológicos deste eixo temático formativo, mas também aos caminhos de aprendizagem pertencentes a cada área de conhecimento:

Na formação de professores é preciso reforçar o conteúdo pedagógico e principalmente político da educação ambiental incluindo conhecimentos específicos sobre a práxis pedagógica, noções sobre a legislação e gestão ambiental. Para tanto, se mostra interessante a inclusão de disciplina curricular obrigatória com os referidos conteúdos na formação inicial de professores (magistério, pedagogia e todas as licenciaturas).

Em uma atenção específica dada a Geografia, a sua estruturação curricular ao longo dos tempos, verifica-se que há uma aproximação fortemente engendrada com processos educativos socioambientais, salientando a Educação Ambiental como eixo temático necessário a este componente curricular escolar. No caso da formação de professores, há uma

igual atenção, porém mais reduzida, em virtude de outras disputas em jogo: disputas científicas internas às instituições formadoras ou, mais especificamente, aos departamentos onde estes cursos de formação se situam. Consoante Arroyo (2013) e Giroux e MacLaren (2013), as estruturas curriculares no âmbito dos cursos de formação de professores, que se traduzem em Projetos Pedagógicos de Curso – PPC e em perfis curriculares, são territórios de micropoderes científicos em constante disputa, uma vez que os formadores de professores tendem a defender seus campos de atuação de modo específico, esquecendo da totalidade do saber, o que resulta num mosaico inconcluso e moído de conhecimentos que não dialogam para tornar-se saberes.

Para a formação dos professores de Geografia defende-se a Educação Ambiental como uma das centralidades formativas. Isto não apenas em face da determinação legal que traz o peso disto para a formação dos professores, como salientado por Lipai, Layaargues e Pedro (2007), seja em que área de conhecimento for, mas pelo papel e importância deste eixo formativo na qualidade de agregador, ou seja, é por meio deste eixo que há na formação dos professores de Geografia uma tessitura pedagógica entre saberes sociais e saberes ambientais – diálogo de saberes (LEFF, 2009) –, que tendem a ser dispostos de forma mecânica e instrumental ao longo do percurso formativo, enfocando a dimensionalidade pedagógica que estes assumem para a formação socioambiental dos indivíduos imersos nas aprendizagens geográficas escolares.

Não que se queira privilegiar e territorializar a Educação Ambiental na Geografia, mas é preciso destacar que ambos os objetos e objetivos destes campos de conhecimento em muito se assemelham e tenta alcançar os mesmos movimentos de aprendizagem. Cavalcante (2005) expressa categoricamente que a Educação Ambiental não é um tema a ser territorializado por nenhuma área de conhecimento científico específico, mas estabelece diálogos que possibilitam construções coletivas entre estas áreas, a partir de múltiplos vieses sobre as questões socioambientais. Entretanto, defender a Educação Ambiental como eixo formador de grande papel na e para a Geografia é ressignificar o modo como esta área de conhecimento mobiliza-se em torno das pautas socioambientais, sobretudo por constituir-se como ciência dotada de grande capacidade científica e pedagógica para a compreensão do mundo contemporâneo e as tessituras entre sociedade e natureza que perfazem os fenômenos nele ocorrentes.

Para tanto, intenta-se caminhar por entre práticas e experiências formativas que não apenas estimulem uma consciência socioambiental nestes sujeitos, mas uma dialogicidade

entre cotidiano e sala de aula, entre comunidade e conteúdos de ensino, que permitam ao ensino de Geografia transitar de uma empoeirada fotografia da realidade para um conjunto de conhecimentos que se comuniquem e intervenham nas problemáticas que se emaranham às vidas de professores e alunos (RIVERA, 2012). Isto é, a Educação Ambiental assume um destaque político na formação dos profissionais do ensino de Geografia, uma vez que os mobiliza a compreender o conteúdo cidadão dos saberes socioambientais em diálogo ao longo de sua formação, concebendo estratégias, a partir de habilidades e competências socioambientais, que os permita agir para transformar de dentro para fora das escolas, mediando novas leituras socioambientalmente ativas de mundo, como salienta Loureiro (2007), ao registrar a marca principal da Educação Ambiental, tenha ela a adjetivação que for.

A sua marca principal está em afirmar que, por ser uma prática social como tudo aquilo que se refere à criação humana na história, a educação ambiental necessita vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura de mundo, na forma de intervir na realidade e de existir na natureza. Reconhece, portanto, que nos relacionamos na natureza por mediações que são sociais, ou seja, por meio de dimensões que criamos na própria dinâmica de nossa espécie e que nos formam ao longo da vida (cultura, educação, classe social, instituições, família, gênero, etnia, nacionalidade etc.). Somos sínteses singulares de relações, unidade complexa que envolve estrutura biológica, criação simbólica e ação transformadora da natureza (p. 66).

Significa propor e defender que a Educação Ambiental caminhe por entre a formação dos professores de Geografia não apenas ditando uma racionalidade socioambiental que flerte com os conhecimentos físico-naturais e sociais que compõem a aprendizagem profissional destes sujeitos, mas prover para estes um entendimento de seu papel na qualidade de ecoeducadores nos espaços escolares, atuando como agentes crítico-transformadores nas escolas. Trata-se de fazer com que o ensino de Geografia signifique mais do que apenas uma panfletagem de informações geográficas, desconexas das realidades tanto dos professores como dos alunos, mas um conhecimento endereçado e comprometido com as causas socioambientais que afligem a vida das comunidades escolares, dentro e fora dos muros da escola, produzindo o que Alarcão (2001) nomeia de escola reflexiva.

Enquanto área de conhecimento que reconecta os sujeitos sociais com o espaço de sua prática cidadã, estimulando-os não apenas a compreender-se e ver-se como parte dele, mas a participar dele, como sugerem Souto, Fita e Fonfría (2015), a Geografia ocupa um posto privilegiado na formação cidadã dos indivíduos sociais que se circunscrevem nas

aprendizagens escolares cotidianamente. Ao perceberem-se como parte deste movimento, os professores de Geografia entendem a responsabilidade social e ambiental que carregam consigo. Reforça-se aí, mais uma vez, a Educação Ambiental como eixo formativo na formação destes profissionais, uma vez que crie neles e a partir deles o senso de comprometimento socioambiental para uma aprendizagem ecocidadã (LOUREIRO, 2003).

Não negligenciando a técnica, afinal, segundo Derani (2011, p. 46) “Deve haver uma ética de comportamento com o meio que deve estar presente no exercício das profissões, portanto, a educação ambiental deve entrar pela porta da ética, mesmo que aborde aspectos técnicos”, mas há que se propor também para a formação destes a mobilização de uma autocompreensão como atores sociopolíticos-ambientais no cenário educacional do tempo presente. Ou seja, a Educação Ambiental na formação dos professores de Geografia não atua somente enquanto campo de articulação entre os saberes inerentes ao fazer pedagógico disciplinar deste campo, mas ao reconhecimento dos professores de si mesmos como agentes capazes de furar as bolhas em que os sujeitos sociais estão inseridos, ao já nascerem dentro de uma leitura-ação de natureza midiática e capitalista, para construir outros valores e outra ética socioambiental ativa e cidadã (GUVERICH, 2012).

No currículo contemporâneo da licenciatura em Geografia é preciso o aparecimento da Educação Ambiental como componente curricular e também como parte das discussões presentes em outros componentes curriculares e em outros circuitos de formação, a partir dos quais exista a tessitura de saberes socioambientais, excluindo uma praticada disjunção de saberes sociais e ambientais, bem como a valorização dos profissionais do ensino de Geografia como agentes crítico-transformadores locais-globais movidos práticas educativas socioambientais que desconstruam o paradigma capitalista predatório que impregna os comportamentos e imaginários sociais.

A proposição da permanência da Educação Ambiental no currículo de Geografia se dá ainda em um vazio teórico-reflexivo enorme, uma vez que há muito se tem notado um trabalho pedagógico geográfico com este eixo temático movido por um agir técnico e instrumental, que não tem procurado para a Geografia escolar um caráter formador socioambiental – isto pôde ser constatado na feitura do Estado da Questão desta investigação, por exemplo – mesmo que assim ela se reconheça abertamente ao longo de sua trajetória científica e pedagógica. Isto se reflete nas práticas escolares dos professores, não apenas os de Geografia, como um tratamento mecânico da temática, que não tem investido em aprendizagens socioambientais e no resgate da vida comunitária, a partir da problematização

das realidades circunvizinhas às salas de aulas. Defende-se o ponto de vista de Giroux e Simon (2013), ao reforçarem a necessidade de uma pedagogia crítica, que materialize práticas de contraponto às lógicas que fazem da escola e dos professores meras engrenagens sociais com pouca serventia social e pouco, ou quase nenhum, poder de transformação.

Queremos intervir neste debate afirmando que a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural. Em ambos os casos, queremos defender o argumento de que as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformas as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia (GIROUX e SIMON, 2013, p. 109)

Esta defesa da Educação Ambiental no currículo de Geografia, escolar e acadêmico, navega pela compreensão contemporânea da mobilização crítico-reflexiva dos sujeitos a se reconhecerem como sujeitos do tempo presente, não mais como cidadãos movidos ao cumprimento de deveres e que, minimamente, reconheçam seus direitos – muitas vezes escondidos debaixo de mil camadas de deveres sociais embutidos em suas mentes desarranjadas. Como destaca Arroyo (2013, p. 256) “Toda a prática educativa adquire novas significações se reconhecidos os(as) educandos(as) como sujeitos ativos, afirmativos, de direitos e não destinatários agradecidos”. Esta provocação do autor deve estender-se a defesa deste eixo temático, que aqui move o olhar à formação de profissionais e as práticas escolares em Geografia, como itinerário através do qual é possível e cabível mobilizar o reconhecimento dos professores como sujeitos socioambientais, ou ecológicos (CARVALHO, 2001), que formam outro sujeitos socioambientais por meio de práticas educativas que resgatem a dignidade do ser, do direito à vida e da afirmação dos lugares, dos territórios e das culturas que representam estes indivíduos e coletivos em aprendizagem.

Como abordado por Guimarães (2007), a Educação Ambiental emerge como resposta a compreensão de que existe um problema, ou um conjunto de problemas – problemática –, que tem se agravado e afetado de forma determinante a vida das pessoas. Esta temática surge como aposta social, política e educacional para prover ações interventivas que permitam o reconhecimento da vida como direito fundamental e para que isto aconteça é necessário o cuidado com a natureza ao derredor de cada indivíduo e das coletividades sociais, local e globalmente falando. A ruptura com as disjunções, os separatismos, provocados pela sociedade e ciência moderna, é algo que os educadores deste século precisam buscar,

mergulhando na complexidade da questão socioambiental contemporânea para entender-se como educadores socioambientais que não sejam mediadores de conhecimento sem comunicação com a realidade, mas passem a entender seu trabalho como fundador de uma nova relação dos indivíduos/coletividade com a sociedade e natureza.

Nessa relação (dialética/dialógica) entre indivíduo e a vida social é que se constrói o processo de uma educação política que forma indivíduos como atores (sujeitos), aptos a atuarem coletivamente no processo de transformações sociais, em busca de uma nova sociedade ambientalmente sustentável. Nesse processo eles se transformam também, se educam, se conscientizam. Indivíduos que se transformam atuando no processo de transformações sociais, “tudo ao mesmo tempo agora” em uma abordagem que busca a relação (GUIMARÃES, 2007, p. 89).

Para além de uma defesa da Educação Ambiental nos currículos, uma vez que se reconhece sua presença, em virtude da obrigatoriedade legal imposta – e necessária –, é preciso reinventar os sentidos e significados atribuídos a esta. Como dito e como é reafirmado por Lobino (2013) e Souza (2013), não se trata de formar profissionais para inculcar modelos comportamentais adequados, mas levá-los a compreensão de como, por meio dos saberes que os movem profissionalmente, estes podem tornar-se ecoprofessores, dotados de uma práxis educativa socioambiental. Ecoformar os professores de Geografia é uma necessidade urgente destes tempos de travessias de crise. Significa reinterpretar o significado da Geografia para a sociedade, desde a formação dos profissionais que lidam com este conhecimento até suas práticas escolares.

É diante destas problematizações propositivas que faz-se imperativo olhar para os arranjos curriculares contemporâneos e quais as projeções para a Geografia, tentando verificar em que momento as questões ambientais são tangenciadas, incitando um diálogo com a Educação Ambiental, ou não, enquanto uma presença epistêmica e pedagógica necessária e que soma forças ao ensino de Geografia e a formação dos profissionais do ensino desta disciplina para compor tessituras crítico-transformadoras para e nestes tempos. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) tem papel central na disposição de elementos fundantes e estruturantes da Geografia escolar. É preciso atentar nela, mais especificamente, para o modo como a Educação Ambiental aparece, se aparece tão claramente, e qual o posicionamento do campo frente às necessidades contemporâneas que urgem por práticas educativas socioambientais.

Fruto das orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e de diálogos com a sociedade, com professores, alunos, gestores e especialistas de diversas áreas de conhecimento, a BNCC surge no contexto de mudanças educativas no alvorear do final da segunda década do século XXI. Apesar de compreendê-la como mais um esforço político-ideológico que um documento orientador que, de fato, traga contribuições inovadoras ao campo, a BNCC apresenta-se como currículo focado em “altas expectativas de aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 5) por intermédio do estabelecimento de competências e habilidades a atingir em cada segmento formativo e em cada disciplina. Ou seja, para cada componente são estabelecidas competências específicas, a partir de competências gerais, que são mobilizadas a partir de três estruturas que enfocam o desenvolvimento das aprendizagens: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Neste caso, as habilidades são o fruto de todo o processo percorrido.

Não que se queira aprofundar o olhar sobre o documento, mas é importante reconhecê-lo, antes de identificar nele os elementos que estreitam os laços entre Geografia e Educação Ambiental. Isto é, não se trata de uma análise documental, mas um olhar para o desenho curricular contemporâneo e como ele tem concebido um entrelugar para a Educação Ambiental e a Geografia, reconhecendo a importância dos conhecimentos geográficos para a mobilização de práticas educativas que construam sujeitos socioambientalmente conscientes.

A Geografia está localizada na área de Ciências Humanas. Nesta parte do documento, há alguns elementos importantes para a compreensão da área e que em muito dialogam com as questões postas até então.

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma **formação ética**, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os **direitos humanos**; o **respeito ao ambiente e à própria coletividade**; o fortalecimento de valores sociais, tais como a **solidariedade**, a **participação** e o **protagonismo** voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as **desigualdades sociais** (BRASIL, 2017, p. 354. Grifos do documento)

Como primeira mirada, convém dizer o quanto as proposições documentais alinham-se as proposições trazidas, sobretudo ao frisar a necessidade de construção de uma responsabilidade voltada ao respeito com o ambiente e com a coletividade, alicerçando este movimento no fortalecimento de valores sociais como a solidariedade, a participação e o

protagonismo. Loureiro (2003), ao argumentar sobre as relações entre cidadania e meio ambiente, destaca a importância destes valores, e outros, como centrais para a formação socioambiental dos sujeitos sociais, dando um realce na participação e no protagonismo. É necessário reafirmar a necessidade de que, em face do asseveramento da crise socioecológica, a cidadania esteja alicerçada na participação e no protagonismo dos indivíduos, sobretudo em seus locais de vida, mas mirando sua inserção como sujeitos globais.

Jacobi (2015) assinala fortemente o papel de práticas educativas, que também são práticas sociais, que estejam embebidas numa aprendizagem social voltada ao fortalecimento da uma cidadania participativa e que estimule o protagonismo como peça fundamental para a busca pela resolução das problemáticas que afligem as comunidades na qual os sujeitos escolares estão imersos. Por sua vez, Rivera (2012), ao focar a Geografia, também informa que é preciso criar para este componente curricular um sentido cidadão que reforce não apenas o arcabouço teórico e metodológico que leve os indivíduos ao reconhecimento da cidadania – a objetificação da cidadania –, mas ao autorreconhecimento cidadão transformador, através da inserção participativa e do protagonismo nos cenários da vida cotidiana. Como destacado por Jacobi (2015, p. 350):

Trata-se da importância dos cidadãos compreenderem a complexidade envolvida nos processos e o desafio de ter uma atitude mais reflexiva e atuante e, por conseguinte, se tornem mais responsáveis, cuidadosos e engajados em processos colaborativos com o meio ambiente.

Noutra passagem do documento, onde estão dispostas as competências específicas para a área de Ciências Humanas no ensino fundamental, destaca-se o item 3 como sendo o que mais direta e expressivamente traz um indicativo da relação da área, na qual a Geografia se insere, com a Educação Ambiental, porém não nomeando-a, entretanto, indo além de uma abordagem puramente conservacionista ou preservacionista.

Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social (BRASIL, 2017, p. 357)

Interessante o comprometimento deste item em iniciar com três objetivos muito bem encadeados: identificar, comparar e explicar. Isto denota não apenas a acolhida de conteúdos que façam isso, através de recursos didáticos que cumprem com a função de socializar

conteúdos, como é o caso do livro didático, mas dá espaço para que os professores, sobretudo os de Geografia, criem ambientes propícios aos diálogos que estimulem a participação e o protagonismo, na sala de aula e para além dela, encorajando a transformação espacial, social e cultural, a qual o item menciona.

Como aponta Lobino (2013) é imprescindível pensar uma prática pedagógica que crie ambientes de diálogo sobre meio ambiente não apenas amarrado às concepções engessadas e livrescas, mas construir mecanismos de ensino-aprendizagem que fomentam em todos os seus envolvidos a inquirir, a problematizar e a intervir na realidade que os cerca. É a isto que se chama, até então, aprendizagem cidadã e aprendizagem social, entendendo-as como perspectivas complementares e convergentes. Para este século, não basta apenas olhar pelas páginas dos livros, debater pelas paredes da sala de aula e da escola, é preciso ir aonde o problema está, entendendo-o e procurando maneiras de nele intervir. Se o que está sendo posto é uma formação cidadã, como há muito já preconizada pelos múltiplos aportes curriculares e legais que corporificam as práticas educativas nacionalmente, então que possa ser esta feita por intermédio de aprendizagens que exercitam um diálogo profundo com a realidade, nela se inserindo diretamente, como argumenta Rivera (2012).

No caso específico da Geografia, adentrando o documento, é possível verificar que, diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a BNCC não articula a Geografia com a Educação Ambiental de modo claro, porém há uma abertura identificada e a partir da qual é possível mobilizar práticas educativas socioambientais. A unidade temática “Natureza, ambiente e qualidade de vida” (BRASIL, 2017, p. 364) inclui um conjunto de objetos de conhecimento e habilidades que dialogam diretamente com os itens 6 e 7 das competências específicas do componente curricular de Geografia no ensino fundamental, a saber:

6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 366)

Mesmo sem identificar claramente a Educação Ambiental como via de acesso às possibilidades formativas que caminham para a promoção desta consciência socioambiental

mencionada, diante dos aportes do item 7 e das discussões realizadas até então, é possível compreender o quão presente está a temática transversal nas competências específicas da Geografia na BNCC e a importância de que, nas práticas escolares, ela possa ser trazida à tona com a força necessária para ecoformar. E claramente vê-se que estas duas competências alinham-se com a ecoformação, seja ela concebida como perspectiva orientadora das práticas escolares quanto da formação dos profissionais do ensino de Geografia, afinal para atender a uma proposição de ensino que possibilite a coletividade, a solidariedade, o respeito, a autonomia, a responsabilidade, a flexibilidade, a resiliência e a determinação é preciso ecoformar os profissionais do ensino deste componente curricular, de modo que entendam que não é o bastante embutir conhecimentos ecologicamente enquadrados na cabeça de seus alunos, mas construir com eles e a partir das realidades destes, e sua própria, estes valores, atitudes e habilidades que os permitam atingir a ecocidadania, também inserida e detectada fortemente neste movimento.

Constatando o quanto estes itens oferecem caminhos para pensar possibilidades formativas que caminham por entre perspectivas como a ecocidadania, Loureiro (2008, p. 76) tece a seguinte argumentação explicativa:

Ecocidadania/cidadania planetária é um conceito utilizado para expressar a inserção da ética ecológica e seus desdobramentos no cotidiano, em um contexto que possibilita a tomada de consciência individual e coletiva das responsabilidades tanto locais e comunitárias quanto globais, tendo como eixo central o respeito à vida e a defesa do direito a esta em um mundo sem fronteiras geopolíticas. Nesse conceito, amplia-se o destaque ao sentimento de pertencimento à humanidade e a um planeta único.

É bem visível, a partir de Loureiro (2008), que os itens 6 e 7 das competências específicas de Geografia para o ensino fundamental na BNCC propõem que haja um trabalho pedagógico escolar que crie possibilidades para a formação socioambiental dos sujeitos sociais a partir de uma roupagem ecocidadã, ou seja, a promoção desta consciência socioambiental, atrelada a defesa do direito à vida e a ruptura com preconceitos de quaisquer origens, além do respeito com a biodiversidade planetária. Verifica-se, portanto, o quanto isto está diretamente associado a mobilização de práticas ecoeducativas no ensino de Geografia. Como destacam Souto, Fita e Fonfría (2015), as práticas escolares necessitam de ser essencialmente cidadãs, socializadoras não apenas de conhecimentos livrescos, panfletariamente distribuídos, é preciso buscar o significado social e o sentido formativo crítico-transformador para aquilo que é aprendido na escola, de modo a conceber para este

século uma geração que não perpetue o desgaste planetário, mas aprenda a ecoconviver com a Terra a partir do autorreconhecimento ecocidadão.

É necessário destacar que conforme o documento avança por entre os níveis de ensino, desenhando para eles as habilidades a alcançar a partir de cada unidade temática e objetos de conhecimento, as noções e conceitos vão tornando-se mais complexos, indicando uma evolução na construção do modo de pensar-agir geograficamente situado, a partir deste aporte curricular. Na unidade temática “Natureza, ambientes e qualidade de vida”, a cada nível de ensino percebe-se abertamente a necessidade da Educação Ambiental para mobilizar as práticas educativas socioambientais no ensino de Geografia. No entanto, a ausência de um debate acerca de como a Educação Ambiental articula-se ao processo de construção destas habilidades a partir da mencionada unidade temática, ou outras, e dos objetos de conhecimento estabelecidos para esta dificulta o entendimento de como é possível ecoeducar por meio da Geografia. Eis uma fragilidade do documento.

O enfoque conteudista, por mais que elementos provenientes de uma abordagem crítico-reflexiva estejam presentes, é impeditivo de um aprofundamento maior e da busca pelas possibilidades formativas socioambientais que atendam as competências específicas trazidas até então. Neste caso, sem desenhar e estabelecer de forma mais nítida e direta um diálogo com a Educação Ambiental, dificilmente os professores conseguirão vislumbrar um processo ecoeducativo por entre os elementos que o documento aborda de modo tão firme e propositivo. Para isto, reconhece-se a necessidade da ecoformação dos profissionais do ensino de Geografia como caminho para que atinjam uma consciência pedagógica socioambiental a partir do ensino desta disciplina na escola, indo além do alcance das habilidades descritas como sendo o “ponto final” de cada unidade temática e seus respectivos objetos de conhecimento. E, neste ir além, é imprescindível reconhecer o ensino de Geografia como espaço de humanização, de construção dialógica de outras propostas e apostas contemporâneas que adentram a emaranhada e desequilibrada relação humana com a natureza para desconstruir as atitudes predatórias que ainda terminam por ser reforçadas nas práticas pedagógicas escolares.

O documento anuncia e estabelece a necessidade desta consciência, proclamada socioambiental, mas não estimula um diálogo socioambiental para o ensino de Geografia, o que deve inquietar os professores na busca por práticas ecoeducativas. Porém, estas inquietações não nascem necessariamente do documento, mas do percurso formativo inicial que encara e viabiliza diálogos para tais inquietações teórico-práticas. Neste caso, sabendo

que há uma centralidade no alcance das habilidades, não importando tanto como estas serão atingidas, os professores precisam estar cientes das potencialidades e possibilidades que permitirão com que tais habilidades sejam atingidas, suprindo as demandas do documento, mas não limitando o ensino-aprendizado em Geografia a apenas atingir metas, mas uma busca por outro ser-estar no mundo ressignificado pelo conhecimento geográfico construído em cada etapa da jornada escolar.

Prosseguindo para a etapa do ensino médio, por mais que não se queira trazer divisões, mas acompanhando o ritmo da BNCC, verifica-se que não há um espaço dedicado à Geografia neste nível de ensino. O que há é a formulação de um aglutinado de áreas de conhecimento que formam as chamadas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 561)

Ao longo do percurso de descrição da área e dos elementos norteadores do documento, encontra-se com bastante dificuldade algum tipo de diálogo pedagogicamente situado e propositivo que possam trazer à tona a Educação Ambiental dentro do movimento de construção dos conhecimentos em Geografia. Isto se deve à ausência de uma dedicação do documento, pelo menos na etapa do ensino médio, a esta área em específico, mas também as outras que a acompanham neste arranjo aglutinador, prejudicando um entendimento de como a Educação Ambiental, por mais que seja encarada num movimento de transversalidade dentro do currículo, pode atingir diretamente o trabalho construtivo de conhecimento em Geografia.

O atrofiamento curricular sofrido pela Geografia na BNCC em muito distorce as potencialidades pedagógicas exclusivamente dedicadas a esta disciplina, sobretudo pelo fato de, na escola, o movimento de ensino-aprendizagem ainda ocorrer disciplinarmente e não em conjunção de áreas de conhecimento que, por mais que dialoguem entre si em muitos aspectos, ainda sim possuem uma identidade única e direcionada à formação cidadã dos sujeitos sociais na escola de formas específicas. Isto, de acordo com Casagrande, Alonso e Silva (2019), impacta diretamente os ritmos da formação dos professores, uma vez que estes aprendem a lidar disciplinarmente com os conteúdos de seu campo específico de atuação,

mas em face da reestruturação curricular provocada pela BNCC, muitos destes campos somem e são substituídos por áreas de conhecimento, o que implicaria um trabalho pedagógico interdisciplinar, mas na realidade isto não acontece.

Consoante Dourado e Oliveira (2018), a BNCC nasce do movimento reformista neoliberal promovido por uma corrente ideológica política que toma conta do Ministério da Educação na época (2016-2017), que traz à tona um documento curricular que reforça abertamente estes ideais, sobretudo em face da chamada Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17) que, dentre outras medidas, estabelece a não obrigatoriedade de disciplinas, como a Geografia.

[...] a BNCC se apresenta como aliada na efetivação de propostas e dinâmicas curriculares que contribuem para a padronização e reducionismo curricular, com forte ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, profundamente articulada à avaliação estandardizada, desconsiderando a realidade nacional, as diretrizes curriculares nacionais dos níveis da Educação Básica e as singularidades das etapas e modalidades educativas (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 44)

Em face disto, convém concordar com Arroyo (2013), que indica a inclinação escancaradamente neoliberal que os instrumentos curriculares apresentam, ao atenderem às proposições mercadológicas e prejudicarem todo o avanço científico e pedagógico obtido nos anos passados e recentes ao nascedouro destes corpos curriculares. A invisibilização de outros temas, não somente da Educação Ambiental, é algo que também atende aos requisitos formativos que tecem a BNCC. Por mais que muito de seu conteúdo, como trazido anteriormente, indique e reforce um trabalho pedagógico que esteja alinhado às discussões epistemológicas e pedagógicas que giram em torno de perspectivas críticas e transformadoras, como a ecoformação, ainda se posiciona para fora destas, apenas tangenciando alguns dos elementos que as sustentam para não denunciar tão abertamente seu caráter neoliberalista e pulverizador de formas outras de ensinar-aprender.

Para isto, é necessário que as discussões encaminhadas na formação dos professores, sobretudo os de Geografia, especialmente em virtude deste arranjo atrofiador, estimule a inconformidade com a depreciação das áreas de conhecimento específicas, denunciando-a como necessária a formação humana e social na escola. Aos professores de Geografia convém que, não somente o diálogo com a Educação Ambiental seja mantido e ampliado, como defendido, mas que outros temas adentrem as tessituras que tecem as aprendizagens profissionais e as práticas formativas que as mobilizam, criando uma formação que assegure

não apenas um atendimento das competências e habilidades descritas pela BNCC, mas que os professores, em suas mil maneiras de fazer no cotidiano escolar (SARTI, 2008), consigam driblar estes clichês, construindo as alternativas a partir de possibilidades pedagógicas inconformistas e crítico-transformadoras. Assim, vem à cena a necessidade da ecoformação dos professores de Geografia.

4.3 ECOFORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: apontamentos interventivos, possibilidades a alcançar

No alvorecer das necessidades e possibilidades educativas deste século, no século de enfrentamentos às incertezas e dúvidas produzidas ao fim do século XX e que confrontaram a ciência moderna e os modelos de vida baseados numa felicidade amalgamada ao consumo e a condutas predatórias, como destaca Soffiati (2008), vê-se a ecoformação como alternativa interventiva aos processos educadores, revendo concepções e construindo outras ideias-reflexões-saberes numa mirada humanitária. Este é um século decisivo, ou seja, se como humanidade decidirmos progredir com uma visão expansionista e prospectante da natureza ou reinventamos a existência humana para novos pensamentos e condutas socioecologicamente forjados.

A Geografia não está a parte disto, pelo contrário, está mais inserida do que se possa cogitar. Na transição secular-milenar, entre os séculos XX e XXI, viu-se a necessidade de repensar a Geografia escolar diante dos parâmetros e dos desejos socioeducacionais para a chegada de novos desafios e de maiores incertezas, como destaca Rivera (2012). Desejos estes, segundo Gadotti (2001), que não cabiam mais em pacotes de conhecimento, em quebra-cabeças infundáveis, que não traziam aos professores um olhar mais aprofundando e apropriado para o papel e função social que estrategicamente ocupam na sociedade-mundo do tempo presente. Guverich (2012) ressalta que a Geografia passa a ver-se inclusa neste movimento de ressignificação das aprendizagens ao passo em que a problematização dos moldes aceitos como verídicos e cientificamente respaldados vai ocorrendo, passando a contestar suas formas de trabalho que em nada cooperavam com uma agenda de questões contemporâneas para o ensino de Geografia.

Dentre alguns dos elementos que compõem esta agenda, destaca-se o desenvolvimento de habilidades e competências sociocríticas, do diálogo entre conteúdos de ensino e experiência/representações do cotidiano, consciência local-global, protagonismo social, reconhecimento das dinâmicas múltiplas entre sociedade-natureza, valorização

patrimonial sócio-cultural, dentre outras, que põem em relevo pautas geográficas contemporâneas que descoisificam o saber geográfico, contribuindo para uma visão deste como uno-múltiplo a rearranjos crítico-reflexivos nas composições didáticas e metodológicas que o permitem ser alcançado e mobilizado nas escolas. Chega o tempo em que os professores são convidados a serem “cruzadores de fronteiras” (GERVERICH, 2012, p. 19).

Mas ainda há muito a avançar, pois muitas destas pautas não adentraram as salas de aula, como argumenta Rivera (2012), pois há ainda a “permanência da geografia escolar descritiva, cuja tarefa alfabetizadora é pouco contundente na formação do cidadão do século XXI” (p. 28). As propostas para uma Geografia escolar renovada parecem esbarrar ainda em dois aspectos importantes: de um lado, a formação dos professores, nos espaços institucionais acadêmicos, ainda não consegue dar conta da complexidade contemporânea, munido estes sujeitos ensinantes de mecanismos capazes de não apenas os habilitar a transmitir conhecimentos estanques, mas a contextualizá-los, aproximá-los dos sujeitos da aprendizagem, criar espaços de locução e ação-intervenção entre cotidiano e sala de aula; de outro lado, ainda as escolas não dispõem de suficientes condições para tornar o ensino inovador, mirando apenas a inserção indiscriminada das tecnologias como inovação, mas sem quaisquer elementos que levem os professores e alunos a compreenderem a utilização destes multimeios como capazes de promover novas formas de protagonizar o espaço social.

Acredita-se que, ao buscar soluções e indicativos interventivos para o primeiro ponto, que menciona diretamente a formação dos professores de Geografia, pode-se encaminhar mudanças no segundo, mesmo com a opressão que se assenta sob a escola e o docente escolar, na forma de inúmeros problemas educacionais que por anos se arrastam. Como destaca Miranda (2019), vê-se, portanto, a urgência em prover para os percursos formativos de professores uma mirada contemporânea social, pautada na quebra dos silêncios históricos e da subjugação a um trabalho pedagógico que ainda não atingiu o status prático de formação cidadã, apenas no plano teórico. Significa a politização dos professores de Geografia e, conseqüentemente, das práticas de ensino, impregnadas de outras leituras de mundo, circulantes e desengessadas, em que os professores não mais ensinem a Geografia, mas ensinem com a Geografia a ler, interpretar, refletir, intervir e transformar o mundo (COUTO, 2010).

É tempo de inovar e avançar na Geografia escolar a partir das pautas contemporâneas e questões educativas do tempo presente, uma educação crítico-transformadora, que desconstrua imaginários sociais destrutivos e individualistas, para abrir espaço a imaginários

e atitudes revolucionárias, sob o ponto de vista socioambiental, sobretudo. E como é possível isto fazer? Ora, ecoformando os professores de Geografia para que estes possam atuar como pesquisadores-interventores em suas realidades de ensino, modificando verticalidades em horizontalidades, modificando conteúdos engessados em temáticas de interesse e relevância social, modificando uma Geografia da sala de aula para ser uma Geografia da vida dos sujeitos sociais.

Neste contexto, a geografia escolar atualiza fundamentos e práticas para ser coerente com o período de significativas mudanças e transformações que afligem a humanidade. É uma oportunidade extraordinária de proporcionar outras alternativas pedagógicas e didáticas que podem facilitar o ensino e a aprendizagem, onde professores e alunos possam assumir comportamentos de liderança e participação no desenvolvimento do conhecimento, ao intervir diretamente na sua realidade vivida (RIVERA, 2012, p. 37)

Propositivamente, ecoformar requer uma revisitação aos roteiros curriculares formativos de professores, que ainda transitam, de um lado, por entre blocos lógicos de conhecimentos estanques e sem significação pedagógica e relevância social, disputados territorialmente pelos formadores de professores; de outro lado, conhecimentos carregados de uma pedagogia que se intitula crítica, mas que não gera uma dialogicidade entre os conhecimentos científicos que fundamentam a docência escolar, inviabilizando a produção de uma práxis crítico-transformadora nos professores, a qual seja permeada por uma consciência socioambiental acerca de seu trabalho escolar.

Ecoformar é também propor uma transição paradigmática para a formação dos professores de Geografia, não apenas sob o ponto de vista do trabalho pedagógico com a Educação Ambiental – eixo formativo que estrutura uma ecoformação em Geografia –, mas lidar com uma humanização formativa que transponha a mera transmissão de conhecimentos sociais e ambientais, trazendo a superfície visível e palpável aos professorandos uma educação afetiva, ou seja, solidária, corresponsável, aprendente de si e do outro como iguais. Ou seja, nas palavras de Miranda (2019, p. 71), é mergulhar numa epistemologia formativa que repense “esta conduta de silenciamento e naturalização dos privilégios sociais e reestabelecer o posicionamento político do educador na construção do outro, dos educandos”.

Na formação dos professores de Geografia, como se propõe, a Educação Ambiental é o eixo ecoformativo que possibilita o diálogo entre o mosaico de saberes sociais e ambientais que fazem parte da corporeidade disciplinar deste campo de conhecimento. Mas indo além disto, a Educação Ambiental na formação destes professores atua como proponente de outra visão de mundo e concebe nestes e para estes o pertencimento ecocidadão e uma

visão planetária dos fenômenos socioambientais, que é também local e inerente a vida dos sujeitos geográficos, como discute Rivera (2012).

É uma oportunidade significativa não apenas para compreender e construir estratégias de inserção e participação social através das questões ambientais locais-globais, mas de mobilizar o sentimento de pertencimento à Terra, o estímulo a outras concepções e atitudes frente a depredação da vida humana e a subserviência ao sistema sociopolítico-econômico capitalista, que retira os sonhos e a oportunidade de sonhar e realizar outros mundos.

Como destacam Souto, Fita e Fonfría (2015), por ser oportunizadora da construção mediada de identidades socioespaciais, a Geografia pode e deve contribuir ao despertar de uma identidade terrena, planetária, pautada no exercício crítico e transformador da ecocidadania, que se volta ao rompimento de condições e modos de vida atrelados a massificação de mentalidades e comportamentos sociais e ambientalmente fúteis, nas quais estão embutidos o consumismo, o individualismo, o mérito, a competitividade, o lucro a todo custo, e outros, como práticas naturalizadas do comportamento existencial humano.

Significa, do ponto de vista objetivo do processo, a oportunidade de criar alternativas didático-pedagógicas que problematizam e tematizam as questões socioambientais, desde o lugar de vida dos sujeitos – a casa, a rua, o bairro, a cidade –, mas caminhando em direção a globalidade dos fenômenos e de como, mesmo na microescala da ação de cada indivíduo social, é possível intervir neste emaranhado em crise e construir redes coletivas ativas; do ponto de vista subjetivo, é a oportunidade de desconstruir atitudes e posturas predatórias, comportamentos nocivos à Terra, para fazer valer não só o pertencimento ao lugar e o direito à vida, mas, numa projeção global, tornar possível que professores e alunos se reconheçam como cidadãos planetários, ao elaborarem intersubjetivamente uma identidade terrena, imaginando desde a sala de aula e lutando nos espaços sociais comunitários por outro mundo (ou outros mundos, o mundo dentro de cada um).

Agora a geografia escolar tem outra alternativa para desenvolver seu trabalho alfabetizador em direção a consolidação da consciência ambiental e geográfica. O fato de reivindicar a vida diária e suas repercussões na elaboração da subjetividade, o permite considerar em sua atividade formativa articular a explicação da realidade com as revelações subjetivas dos significados que as pessoas manifestam ao ser interrogadas sobre as condições geográficas do lugar que habitam (RIVERA, 2012, p. 41).

Estes elementos objetivos e subjetivos, que entretecem Geografia escolar, Educação Ambiental e a formação dos professores, alinham-se com as proposições ecoformadoras de

Silva (2008), que ao beber das considerações de Pineau (2004), avança em direção a Educação Ambiental como campo de possibilidades para a realização destas propostas contemporâneas de formação, que incitam uma transição paradigmática para a educação, que adere a uma cosmovisão revisitada e pós-crítica da natureza, ao afirmar que

A educação para, no e pelo ambiente passa a ser um processo de conscientização sobre o papel que os ambientes biofísico e cultural jogam, respectivamente e mutuamente, no processo de formação do humano e do ambiente natural e social. Ela se presta a uma leitura hermenêutica sobre a ligação entre os indivíduos e seu ambiente (natural e social); sobre como essa ligação influencia concretamente e simbolicamente as experiências de cada um e, conseqüentemente, sobre como o indivíduo define sua relação com o ambiente e como se torna humano nele, por ele e com ele (SILVA, 2008, p. 100)

Deste modo, como frisam Figueiredo (2007), ao defender a ideia da ecopráxis, e Lobino (2013), ao argumentar em defesa da necessidade de uma práxis educativa socioambiental competente e consciente, há que se apontar interventivamente para a ecoformação dos professores de Geografia na qualidade de necessidade contemporânea para percorrer outras trilhas e descortinar outras significações à Educação Ambiental, possibilitando alternativas didático-pedagógicas inovadoras e respostas embebidas em utopias críticas que contribuam com o exercício crítico-transformador da ecocidadania para enfrentamento da crise socioecológica contemporânea. Defende-se, assim, para uma Geografia ecoformadora, na escola e nas instituições de formação profissional, e para a Educação Ambiental sentidos formativos que estejam pautados numa perspectiva crítica, transformadora e emancipatória (TOZZONI-REIS, 2008).

São novas repostas à crise socioecológica e civilizatória que emergem na e para a formação de professores de Geografia, criando outros olhares e outras práticas nos percursos formativos, não mais descolados da realidade dos sujeitos – os protagonistas da transformação que a sociedade-mundo necessita –, mas entretecidos às demandas sociais situadas nas coordenadas do mundo contemporâneo, de uma educação recivilizatória, como discute Morin (2000; 2003), que exista em função de uma glocalidade dos fenômenos (NARDY e DEGASPERI, 2016), pautados em processos ecoeducativos que ressignifiquem o ser humano e a natureza como dimensões indissociáveis na história da Terra (SOFFIATI, 2008; FRAGA, 2016).

É em face destes apontamentos propositivos e interventivos para a ecoformação dos professores de Geografia que se lança as sementes de esperança para cogitar outros caminhos

contemporâneos a trilhar, de modo a romper com uma formação e com práticas escolares em Geografia que já não se alinham às expectativas e necessidades educacionais do tempo presente. Deste modo, convém pôr em tela, reforçando estas proposituras, o professor de Geografia que se espera com este processo e o que nele e a partir dele pode ser gerado para construir estas alternativas didático-pedagógicas crítico-transformadoras, indicadas enquanto caminho a percorrer e objetivo a atingir.

4.3.1 Indo daqui para lá na formação de professores de Geografia: tessituras ecoformativas

Em face aos apontamentos trazidos até aqui, de natureza propositiva-interventiva, convém permanecer ressaltando e enfocando a formação dos professores de Geografia enquanto espaço político-pedagógico potencializador de outra ação educativa, ação crítico-transformadora a partir da Educação Ambiental. O sentido do transitar daqui para lá está circunscrito dentro de um movimento multirreferencial, o qual busca referências múltiplas e heterogêneas para fundamentar a necessidade de que o que aqui está disposto permita a confecção, a tecelagem crítico-transformadora, de outra formação para os professores de Geografia. Esta bricolagem científica (KINCHELOE e BERRY, 2007), que é também pedagógica em muitas de suas intencionalidades, adentra a complexidade do objeto, a formação de professores de Geografia e a Educação Ambiental, não para repetir os caminhos percorridos, mas para compor novos enredos centrados em elementos que dantes não foram observados, ou ignorados, ou invisibilizados. A ecoformação é um destes elementos.

Martins (2004; 2014) anuncia que os fenômenos educativos, por sua natureza complexa, não podem ser observados numa linearidade científica que inexplora a multidimensionalidade de elementos que os criam, os movem e os podem também transformá-los. Isto significa compreender a formação como um espaço de múltiplas possibilidades transformadoras, não apenas como um momento instrucional-formativo – centrado numa racionalidade técnica – que prioriza uma cientificidade esvaziada de humanidade. De acordo com Martins (2014, p. 468) “A perspectiva multirreferencial se propõe a abordar os fenômenos sociais, mais especificamente, os relativos à educação, de modo a estabelecer um novo “olhar”, um olhar mais plural sobre o “humano” [...]”, ou seja, significa compreender os fenômenos educativos não apenas por meio de um viés científico que explora elementos técnicos e estáticos, mas compreendê-los como situacionais,

molhados de emoção e humanidade e que precisam estar embebidos nisto, a partir das proposições que emergem de uma abordagem multirreferencializada.

A ecoformação é um componente que traduz um olhar multisituacional e multirreferencial para processos formativos, especificamente aqueles que formam profissionais do ensino, a partir de conhecimentos de origens múltiplas, pautados numa mobilização crítica e transformadora, encorpada por novos olhares e práticas humanas que viabilizem este reencontro consigo mesmo, com o outro e com a Terra. É uma abordagem que explora mais a fundo os trâmites educativos ocorrentes na formação dos professores, por meio de temas como a Educação Ambiental, viabilizando outras miradas a partir de si para o outro e para o mundo, compreendendo a necessidade de produzir outras subjetividades que nascem de um movimento intersubjetivo e que se materializam numa outra relação com o mundo habitado por estas relações. A Educação Ambiental sobressalta por meio da ecoformação, e vice-versa, por compreender não apenas a dimensão socioecológica embutida e ambicionada nesta formação, mas por ser um eixo temático que corporifica estas tessituras ecoformativas desejadas para a educação do século XXI. Para tanto, há de se concordar com as ponderações de Silva (2008), que delinea argumentativamente um panorama sobre a Educação Ambiental desejada para que tais enredamentos contemporâneos sejam tecidos.

a educação ambiental deveria se engajar concretamente na transformação dos comportamentos e na promoção de uma consciência sobre as responsabilidades individuais e coletivas. Isso pressupõe uma educação para os valores, não no sentido de se inculcar e impor uma ética universal, mas no sentido de um debate sobre os valores que melhor respondem ao propósito de uma humanidade que pretende reinventar sua relação com a natureza e seu projeto de humanidade. Noutros termos, trata-se de educar para o entendimento de que os problemas ambientais não são nem necessários, nem contingentes. Não resultam, portanto, de acasos ou de fatalidades, mas sim das escolhas éticas, estéticas, técnicas e científicas que a humanidade fez ao longo da história (SILVA, 2008, p. 101).

Abalar a visão estática para enxergar os processos, fenômenos, problemas socioambientais e os sujeitos por eles afetados e também deles partícipes é o caminho para a resignificação e reinvenção das práticas educativas, não mais no sentido de colocá-las a favor de dispositivos educacionais que as podem, mas torná-las subversivas e confrontadoras de lógicas imperativas e verticais, acríicas e apolíticas. A ecoformação tem se mostrado força pedagógica que caminha no sentido de não apenas fortalecer a Educação Ambiental como temática que a mobilize e a situa nos trâmites educativos, uma vez que se faz necessário um eixo que a permita tornar-se conhecida e vivenciada, mas preocupada também em oferecer

outros pressupostos teóricos e metodológicos que estimulem os sujeitos do ensino-aprendizagem a trilhar outros caminhos de autodescoberta, de redescoberta criativa do mundo e do outro e de descoberta transformadora de ação possíveis para compor outras formas de ser-estar na Terra.

A ecoformação nasce como perspectiva que anseia por outras “[...] relações recíprocas entre pessoa-ambiente [...]” (PINEAU, 2004, p. 522), relações compostas por outros valores e comportamentos não mais regidos pela monetarização e precarização da vida, ambas compreendidas como dimensões intrínsecas; como ressaltado por Acosta (2016), a vida é preciosa demais para ser respaldada por valores capitalistas que negam a liberdade e a criatividade para embutir nela uma existência completamente obcecada pela manutenção de forças político-econômicas que a anula. O descosturar deste formato de vida parte da costura científico-pedagógica de práticas educativas que formem sujeitos socioambientais contemporâneos cientes e conscientes do valor de suas vidas no contexto da crise socioecológica e do quanto estas podem cooperar para que haja um futuro ser-estar na Terra.

Transitar de um lado a outro, daqui para lá, na formação dos professores é, antes de quaisquer apontamentos, compreendê-la inacabada e em permanente construção individual-coletiva, tal qual são os fenômenos e processos educativos (MARTINS, 2014). Os apontamentos realizados para que esta transição paradigmática na formação dos professores aconteça se dão no sentido e significado de que o modelo circunscrito em torno de elementos centrados numa ciência moderna não dão conta da complexidade educativa contemporânea, sendo urgente formular propostas plurais que estimulam corajosamente outros circuitos e giros translacionais, que levem os sujeitos agentes partícipes destes a se moverem e serem movidos por outras abordagens, atitudes, valores, comportamentos e visões de mundo.

Isto, mediante as considerações de Silva (2011) e Roldão (2007), precisa acontecer a partir de um olhar para o ato de ensinar, intrínseco ao professor. Este ato não pode ser findado apenas dentro de uma unilateralidade esvaziada de intencionalidade e construção coletiva. Ensinar não é fim, é meio, é processo, é complexo e, portanto, é um ato para o qual os professores devem ser formados a partir de uma formação não-instrucional, não-instrumental ou meramente tecnicista, mas produtora de sujeitos mediadores capazes de criar e conduzir situações de aprendizado do mundo a partir de leituras cotidianas, locais em sua origem geográfica, mas que se emaranham às leituras de um mundo que urge por outras existências. Parte-se do entendimento do professor como sujeito social formador de outros sujeitos sociais. Neste sentido, o ensinar não pode focar apenas uma dimensão conteudista,

centrada em conhecimentos estaques e irreconhecíveis aos cotidianos dos que os ouvem e os tentam aprender, mas pautada numa dialogicidade vida-conhecimento, um saber-vida, movido pela necessidade de construir diálogos entre o que se aprende a partir do ensinar por intermédio das relações produzidas e constantemente refeitas dentro do plano social local-global.

Os professores de Geografia são leitores-escritores do mundo, local-globalmente situados, que conduzem propostas didático-pedagógicas circunscritas nesta concepção (MIRANDA, 2019). Os professores de Geografia também precisam ser enxergados como autores cidadãos, (re)escritores de cidadania no espaço-mundo contemporâneo. No entanto, estes precisam ser movidos a se autorreconhecerem e reconhecerem sua ação desta forma, a partir de circuitos de formação que os levem a tal ponto. A formação de professores de Geografia, mesmo diante de anos de pesquisas que trazem outros apontamentos, ainda requer um adentramento com maior vivacidade nestas tessituras crítico-transformadoras. A ecoformação emerge como elemento proponente disto. Os educadores-geógrafos são portadores de conhecimento capaz de promover outras inteligibilidades e outras conectividades entre sujeito-mundo, sociedade-natureza, guiadas por um tensionamento crítico-reflexivo-transformador do modelo social, político e econômico que os nega tal capacidade.

Como propõe Rivera (2007, p. 39), “os pensamentos do professor devem estar atrelados às alternativas pedagógicas a pôr em prática para transformar a educação geográfica, devem ser também pertinentes às transformações dos protagonistas dos fatos”, significa associar a construção desta maneira de pensar-agir a um desvio do ensinar Geografia como finalidade educativa para operar mecanicamente o mundo de acordo com os conceitos e orientações verticalizadas e comportamental e socialmente aceitas como corretas. Ensinar Geografia requer mover leituras crítico-transformadoras do mundo, local-globalmente, frutificando outros comportamentos que respeitam a pluralidade do ser-estar na sociedade-mundo. E isto, mais uma vez, volta-se a necessidade de ecoformar os professores de Geografia.

São novos protagonismos que surgem em detrimento dos antagonismos sociais, os quais ainda se projetam no plano educacional, oprimindo novas concepções e abordagens que anseiam por transformar. Ecoformar os professores de Geografia têm ligação direta com este fato: os professores são agentes de transformação socioeducacional. O trabalho destes indivíduos não está apenas amalgamado aos muros, paredes e utensílios escolares, mas se

põe a serviço de construir e enxergar o conhecimento como degrau que eleva os sujeitos sociais a outros patamares de auto-hétero-ecorreconhecimento e atuação (PINEAU, 2004; SILVA, 2008). Ou seja, os professores de Geografia são mobilizadores de outras leituras, relações e ações dos sujeitos sociais em escolarização, de modo que estes possibilitem a transformação que a sociedade-mundo com urgência tem demandado. A crise, aqui desprovida de adjetivações e sendo entendida em seu sentido mais amplo possível, avança ainda mais quando se nega aos alunos outras visões de mundo, a partir de suas localidades e histórias de vida, desconstrutoras deste relacionamento oblíquo com o mundo e reconstrutoras dos sujeitos como capazes de problematizar, criar, intervir e transformar suas realidades, protagonizando-as, mas projetando-se globalmente como indivíduos capazes de verem o mundo com outros olhos que não mais os olhos de outrem, pois “[...] quem dorme com os olhos dos outros, não acorda a hora que quer” (VIDA, 2018, s/p).

Ecoformar professores de Geografia requer a produção de outras atitudes de aprendizagem, conforme os apontamentos de Gutiérrez e Prado (2013). Estas atitudes estão pautadas, no caso da formação de professores, numa ressignificação profissional, voltando-se a compreensão do caráter humano que envolve o ensinar-aprender. A partir da Educação Ambiental, enquanto eixo ecoformativo, as atitudes de aprendizagem profissionais em Geografia voltam-se, portanto, a construção de outras abordagens mais humanas e aproximativas entre local-global e a vida dos sujeitos sociais imersos nos movimentos de aprendizagem geográfica. Também tais atitudes movem os professores a se situarem como produtores de um conhecimento socioambientalmente capaz de transformar tanto os que ensinam quanto os que aprendem, dentro de uma coletividade aprendente, uma comunidade de aprendizagem.

Tais atitudes de aprendizagem também situam os professores acerca da importância do processo, agindo nele de forma não mecânica, mas permanentemente reflexiva. De acordo com Mateiro (2003) e Silva (2011), o comprometimento reflexivo dos professores com seu trabalho advém de uma formação crítico-emancipadora guiada pelo tecer destas atitudes de aprendizagem, as quais transformam o processo em “[...] uma trajetória que, embora imprevisível, é sempre vital, intencionada e produtiva” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 69). A busca permanente, não pelas certezas pedagógicas, mas por possibilidades que sirvam de fundamento à potentes ações crítico-transformadoras, é mobilizada por atitudes de aprendizagem que criam o comprometimento crítico-transformador socioambiental nos professores de Geografia. Para tanto, Gutiérrez e Prado (2013) apresentam pontos de

destaque implicados na mobilização destas atitudes de aprendizagem, que dizem respeito ao desenvolvimento das capacidades individuais, mas também coletivas, uma vez que se voltam a produção de outras relacionalidades com a sociedade-mundo.

- Implica romper moldes estereotipados, improdutivos e reprodutivos, abrindo-se a horizontes que busquem o desenvolvimento do ser humano e à transformação social.
- Implica que o educador ou educadora, sem deixar de ser um “ensinador” – e um bom “ensinador” –, se preocupe e saiba promover uma aprendizagem com sentido voltado à formação da cidadania ambiental na sociedade planetária.
- Implica a formação de uma consciência integradora e mobilizadora “que vai além do individual ao coletivo, transformando os recursos internos das pessoas em catalisadores de uma sinergia social transformadora”. (p. 70)

Estas atitudes de aprendizagem funcionam como engrenagens que fazem os professores de Geografia em formação a girarem em outros sentidos, buscarem outras rotas, construir outros roteiros, ao perceberem a capacidade que neles reside e que potentemente pode elevar a Geografia a uma ciência e disciplina escolar crítico-transformadora. O envolvimento com a Educação Ambiental nesta trajetória formativa inicial parte do conjunto de ideias libertadoras da profissão, ou seja, produzindo profissionais que compreendam o ensino da Geografia como caminho para consciências libertas da opressão massificada na sociedade-mundo. Há de se concordar com uma frase emblemática mencionada por Tonini e Kaercher (2015, p. 68), reconhecendo que “Sabemos que nossa graduação sempre será limitada”. Sim, há muitas fragilidades e hiatos a desvelar, sobretudo em face do asseveramento da crise, no que tange à perda da humanidade e ao irreconhecimento do outro como semelhante, isso sem nem mencionar os comportamentos predatórios e antiecológicos ainda vividos cotidianamente, inclusive pelos professores.

Não é fácil recompor processos formativos, tentando enxergá-los com outras lentes para, se possível, nele atuar de outra forma. As práticas e experiências formativas dos sujeitos que vivenciam os cursos de formação de professores de Geografia estão alinhadas às expectativas de aprendizagem profissional que ultrapassam os limites do querer e fazer destes indivíduos. É algo que, aparentemente, está fora de alcance. No entanto, pensando cotidianamente, na tentativa de recompor os cotidianos formativos como espaço de multiplicidade e horizontalidade, é bem possível imaginar e realizar propostas de formação de professores que transponham os engessados moldes burocratizados academicamente, de

modo a não sucumbir sem tentar outras práticas e experiências que formem outros professores de Geografia.

O pensamento espacial, um dos elementos centrais e um dos objetivos principais da Geografia educadora, de acordo com Cavalcanti (2008), dentro das coordenadas da sociedade-mundo contemporânea, requer ultrapassar a mera leitura espacializadora de fenômenos e acontecimentos, geográficos ou não. É necessário munir-se de outros elementos, como a planetariedade, a solidariedade, a afetividade, a coletividade, dentre outros já apontados e os quais Gutiérrez e Prado (2013) nomeiam chaves pedagógicas para uma educação do século XXI, entendendo o espaço como fruto de relações socioambientais em desequilíbrio contínuo e a partir das quais o pensamento espacial, mobilizado pelos professores de Geografia em sala de aula, pode provocar rupturas e outras tessituras. A Educação Ambiental surte uma nova possibilidade de outras lógicas socioespaciais no ensinar-aprender Geografia, de modo a não apenas ler e agir espacialmente, mas refletir, compreender, analisar, intervir e transformar o espaço socioambientalmente a partir de outras lentes (OSORIO, 2015). A Educação Ambiental atua na formação dos professores de Geografia como ecoformadora, movendo estes sujeitos a se posicionarem de modo a mover-se pedagogicamente por utopias e ideias libertárias que compõem para a Geografia um sentido e significado crítico-transformador.

Para Gutiérrez e Prado (2013, p. 69), as atitudes de aprendizagem, contextualizadas aqui na e para a formação de professores de Geografia, caminham por meio de palavras que objetivam: “sentir, intuir, vibrar emocionalmente (emocionar)”, uma racionalidade molhada de emoção, não mais a técnica fria e calculista, conteudista, mas aprender pelo sentir, pelo viver, pelo ser e estar aqui, percorrendo o conhecimento espacial e construindo o pensar o espaço geográfico também por meio do que é sentido, intuído, o que emociona; “imaginar, inventar, criar e recriar”, um professor capaz de compor outros roteiros de ensino-aprendizagem, que inquieta-se na busca da criação, da concepção de outras possibilidades educativas que permitam imaginar outros mundos, a partir do mundo ao redor, do mundo vivido e do mundo possível de ser vivenciado; “relacionar e interligar-se, auto-organizar-se”, um professor que compreende a necessidade da auto-organização e da interligação como elementos fundamentais para uma prática de ensino de Geografia que permita experiências geográficas significativas.

“Informar-se, comunicar-se, expressar-se”, importantíssimo aos professores de Geografia, sobretudo na contemporaneidade, afinal dele é requerido um conhecimento de um

mundo em permanente mudança, mas que também urgencia a expressividade deste conhecimento como catalizador de outras mudanças, de modo que seja possível “localizar, processar e utilizar a imensa quantidade de informações [...]”; “criticar, avaliar, sistematizar e tomar decisões”, ao passo em que se possibilita e se abre um caminho de aprendizagem novo, este professor reconhece a necessidade de atentamente olhar para este processo com o rigor necessário, porém sem perder a emoção do imprevisto; “pensar a totalidade (holisticamente)”, a Geografia existe por isto, para pensar o todo, o mundo como um todo, composto por fenômenos diversos, de origens e consequências múltiplas, e ao professor também isto é pedido, mas não apenas sob o ponto de vista da ciência, mas sob o ponto de vista de que a prática pedagógica é um todo e composta também por múltiplos fenômenos, os quais também lhe servem de componentes reflexivos e crítico-transformadores para desenhar e praticar outras possibilidades.

Estas atitudes de aprendizagem movem-se no sentido de possibilitar esta formação centrada noutras expectativas de aprendizagem profissional, a partir das quais não se perde o rigor científico, mas se renuncia a unicamente compor a prática de ensino pelo rigor metódico-científico para esperar e imaginar, dentro de uma perspectiva freiriana (FREIRE, 1996), o quanto o conhecimento geográfico pode ser libertador, transformador e interventor. A ecoformação, atuando por intermédio da Educação Ambiental, assegura para a formação dos professores de Geografia a humanização das práticas e experiências, mas também do conhecimento na qualidade de engrenagem transformadora da realidade, da construção de protagonismos locais-globais e da consciência socioambiental como fator determinante para outro entendimento da Geografia como potencializadora do ser-estar cidadão social, ambiental, política, econômica e humanamente movido pelo desejo de outro mundo.

Ao mesmo tempo em que indicam a necessidade de repensar a formação dos professores de Geografia, sobretudo pela indicação de termos – as chaves pedagógicas – que em muito faltam aos cursos de formação, como argumenta Miranda (2019), estas atitudes de aprendizagem acenam a importância de continuar sendo proposto para a formação roteirizações que tomem por base a construção de alternativas e possibilidades que caminham no sentido de fortalecer o papel instrutivo-humanizador do professor na sociedade-mundo contemporânea. Ao mesmo tempo em que se percebe o quão necessário é não abrir mão de instruir, também se reconhece a necessidade de humanizar o ensino (MATEIRO, 2003; SILVA, 2011). Esta humanização perpassa por trajetórias formativas que igualmente tenham

por base a humanizar os professores, não apenas elevar estes sujeitos a ingressar no mundo do trabalho de posse de um diploma que os habilite ao exercício de uma profissão.

Tardif (2002) assinala a relevância de se compreender o trabalho docente como um ofício movido pela interatividade e reflexividade, como atitudes e elementos estruturantes de uma ação sobre objetos que não são técnicos e muito menos inertes. Ora “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (p. 31). E, portanto, “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas [...]” (p. 35). Para tanto, a ecoformação apregoa à formação de professores de Geografia a necessidade de não apenas construir e mobilizar uma práxis socioambiental, mas humana, permeada pela compreensão do outro como partícipe das relações que deflagram o ensinar-aprender. É de grande importância reconhecer os professores como humanos que promovem a humanização de outros semelhantes, a partir de práticas que cooperam com o desenvolvimento dos indivíduos e da coletividade para além de regramentos que os estereotipam e os normativizam, homogeneizando-os.

A construção individual-coletiva de um ensino-aprendizagem geográfico centrado na confecção desta consciência e protagonismo socioambiental local-global, quer seja na formação dos professores de Geografia quer seja nas escolas, perpassa pela ecoformação como perspectiva fundante de um relacionamento com a profissão, com seu objeto e consigo mesmo, com a ação por ela desempenhada, com os sujeitos que com ela se envolverão e com o mundo onde ela está em acontecimento, visando a desconstrução do engessamento unilateral, enfocando apenas o professor como agente central dos processos formativos, abrindo-se a tripolaridade ecoformativa, como apontado por Silva (2008, p. 100).

Como campo tripolar, a ecoformação reconceitua a educação nos termos de uma relação complexa que ocorre no âmbito individual e no âmbito das trocas com as alteridades humanas e não humanas e com o ambiente natural e social. Sendo assim, a ecoformação não pressupõe o primado do indivíduo, do social ou do ambiente natural, mas parte da idéia de que os processos formativos constituem uma relação complexa e interdependente do homem consigo mesmo, com os outros e com o ambiente.

Para (re)pensar a formação dos professores de Geografia, sob a ótica ecoformativa que ressignifique o papel da Educação Ambiental como eixo proponente de outros olhares e outras práticas e experiências nesta trajetória, é preciso considerar que não pensamento espacial, não há formação cidadã, não há aprendizagem geográfica sem que haja uma correlação permanentemente reflexiva entre sociedade e natureza, ou ainda, entre o eu, o(s)

outro(s) e o mundo. Revela-se, portanto, o entendimento de que para ensinar-aprender Geografia, assim como para formar professores atuantes nestes processos formativos e para recompor o papel exercido por esta área disciplina na formação escolar dos sujeitos sociais é preciso confeccionar proposições didático-pedagógicas tecidas por meio da ecoformação, costurando de modo crítico-transformador as relações entre os sujeitos e destes com o mundo, em suas múltiplas escalas de existência e resistência.

Apesar de estes apontamentos interventivos semear esperanças que frutifiquem outras possibilidades e alternativas à ecoformação dos professores de Geografia, como dito, é necessário verificar em que medida, que lugar, que concepções, que práticas e experiências abarcam a Educação Ambiental nos cursos de formação de profissionais do ensino de Geografia. É necessário descortinar a realidade em que os sujeitos formadores e formados estão circunscritos para entender como é possível migrar, transitar e transformar a Educação Ambiental para ecoformar professores de Geografia comprometidos objetiva e subjetivamente com um processo de ensino-aprendizagem crítico-transformador, o qual revalorize a vida, a natureza, a Terra, a comunidade, o lugar, os territórios e as culturas e existências múltiplas na sociedade-mundo contemporânea.

Se o que está sendo posto são outras narrativas formativas, ou melhor, ecoformativas, a partir das práticas e experiências em Educação Ambiental, crendo que assim é possível cogitar outras alternativas e possibilidades didático-pedagógicas a partir de giros contemporâneos, então é preciso compreender as narrativas que apontam que práticas e experiências formativas em Educação Ambiental estão em acontecimento na formação dos professores de Geografia para que estes apontamentos interventivos tornem-se não apenas palavras lançadas, reflexões em alta voz, mas sementes semeadas no caminho formativo em Geografia, gerando expectativas para possíveis rupturas e transições.

5 NARRATIVAS FORMATIVAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Neste capítulo estão apresentados os dados referentes a realização das entrevistas e questionários com os sujeitos imersos no trabalho formativo com Educação Ambiental na formação de professores de Geografia. A partir de um olhar para a realidade, é possível tecer olhares e questões que tragam à tona a necessidade de rever os roteiros formativos que têm, ou não, estruturado e possibilitado um trabalho formativo socioambiental na formação dos profissionais do ensino de Geografia. A análise dos dados obtidos por meio de entrevistas abertas temáticas (APÊNDICE A), realizadas com os docentes formadores, e dos questionários *on-line* (APÊNDICE B), submetidos aos discentes, ambos sujeitos partícipes do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, ocorre à luz da análise de conteúdo, enquanto método analítico para desvelar a Educação Ambiental em ocorrência e a Educação Ambiental que é possível e necessária à formação de professores neste campo do saber.

Inicialmente, antes desta análise, pretende-se lançar um panorama acerca de quem são os sujeitos pesquisados, e partícipes voluntários nesta investigação, e qual sua realidade formativa, o curso, mirando o Projeto Pedagógico do Curso – PPC como fonte de algumas informações que completam o entendimento da realidade em tela. Porém, cabe ressaltar, que não consiste numa análise documental, apenas numa visão geral do funcionamento do curso, de seu quadro atual e em que lugar está situada a Educação Ambiental, dentro do perfil curricular. Por conseguinte, tais análises estão alinhavadas por argumentos e proposições que emergem a partir da ecoformação, que não é tratada como objeto a ser descortinado nesta formação investigada, sobretudo nos dados analisados, mas como possibilidade crítico-transformadora que emerge por entre as entrelinhas das narrativas e apontamentos das entrevistas e respostas obtidas por meio do questionário *on-line*, compondo, portanto, as tessituras que consigam não somente lançar luzes por entre os dados, mas iluminar o caminho para uma ecoformação de professores de Geografia diante da complexa crise socioambiental contemporânea.

5.1 CENÁRIO, SUJEITOS, DESAFIOS E ELEMENTOS METODOLÓGICOS

Historicamente, a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE tem se destacado como importante centro de formação acadêmica e desenvolvimento técnico-científico no

norte-nordeste do Brasil. De acordo com informações coletadas em seu sítio eletrônico⁷, a UFPE foi implantada em 11 de agosto de 1946, numa integração entre escolas de nível superior que a precederam e se espalhavam por toda a capital pernambucana, o município de Recife, na qual está localizada. Antes mesmo de sua criação, a Faculdade de Filosofia do Recife já existia desde o início da mesma década em que foi fundada a universidade.

O curso de Geografia, conforme informações constantes no PPC e no sítio eletrônico⁸ que comporta as informações de amplo acesso sobre o mesmo, data do ano de 1950, quatro anos após da fundação da UFPE e dez anos após a criação da Faculdade de Filosofia do Recife, a qual viria a tornar-se o atual Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH, que abriga o curso desde sua criação, há 70 anos atrás⁹.

Tendo passado por muitas transformações ao longo destas sete décadas, que também seguem as tendências nacionais quanto ao próprio movimento da ciência no país e as normas que regulam o funcionamento do ensino superior – sobretudo as que competem a formação de professores, como é destacado nas informações obtidas –, o curso atualmente apresenta-se dividido em dois segmentos formativos: a licenciatura, que possui maior quantidade de alunos e turnos em funcionamento, e o bacharelado. A expressividade da licenciatura levou também a criação do curso na modalidade à distância, no ano de 2015.

Nota-se que, apesar dos esforços em garantir o amplo acesso a informações sobre o curso, sua estrutura e funcionamento de modo geral, o domínio eletrônico apresenta-se obsoleto, no sentido de que se vê necessário a atualização de muitas informações, como o perfil curricular do curso, por exemplo, que ainda traz nomenclaturas de disciplinas que já foram alteradas, bem como há a falta de outros componentes que surgiram e não aparecem no *site*.

Quanto aos aspectos, concepções e elementos formativos constantes no PPC do curso de licenciatura em Geografia, o cenário investigado, destaca-se o alinhamento com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996), a qual, com base em princípios democráticos, institui, disciplina, regula e conceitua a educação nacional, cabendo entre estas as diretrizes para a formação dos profissionais do ensino em nível superior. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, é possível verificar tal

⁷ <https://www.ufpe.br/institucional/historia>, acessado em 5 de novembro de 2019 e 2020.

⁸ <https://www.ufpe.br/geografia-licenciatura-cfch>, acessado em 5 de novembro de 2020.

⁹ Tendo sido criado em 4 de dezembro de 1950, o curso de Geografia completa no ano de 2020 seus 70 anos de fundação.

alinhamento e ainda tecer olhares além, que dizem respeito ao próprio movimento científico-pedagógico em torno da Geografia.

O curso pretende construir um perfil de educador - geógrafo possuidor de uma sólida base de conhecimentos, capaz de atualizar-se numa área de saber que lida com informações e habilidades que se renovam. Assim, esse educador geógrafo deve ser um professor que busque o conhecimento de modo continuado, acompanhando as mudanças que ocorrem na sociedade e na ciência e que forme cidadãos capazes de compreender e atuar no espaço em que vivem. A estruturação do curso objetiva preparar o futuro docente para que se torne atuante na comunidade escolar, tanto no que se refere à sua disciplina quanto aos temas transversais e, especialmente, no que concerne à integração da escola com o lugar onde está inserida. (UFPE, 2013, p. 8.)

Mediante os elementos destacados, é possível compreender que o curso se destina a formar professores comprometidos e conscientes acerca das questões geográficas – e aí inserem-se as dimensionalidades circunscritas nestas – de seu tempo, trabalhando em prol não apenas do desenvolvimento científico e pedagógico, mas tendo como parâmetro também o alcance da comunidade escolar e de seu entorno. De acordo com Couto (2010), trata-se de uma leitura científico-pedagógica e epistemológica que enxerga a Geografia não mais como desconectada da prática social, enclausurando-se apenas num viés academicista e burocrático, mas abrindo-se aos desafios e às necessidades em relevo na contemporaneidade.

Nesse sentido a geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade, com uma “visão espacial”, é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania (CALLAI, 2001, p. 134).

O Projeto Pedagógico do Curso destaca bem sua concepção de que o educador-geógrafo, nomenclatura também defendida por Pereira (1999), lida com a contemporaneidade dos fatos que criam as narrativas escolares em Geografia, sobretudo pelo fato de ser a Geografia uma disciplina escolar voltada a compreensão das dinâmicas socioespaciais em diferentes escalas, o que requer permanente atualização dos professores, como também destaca o documento. E isto leva a olhar para as questões ambientais como também elemento central para o ensino de Geografia na atualidade, sobretudo pelo cenário contemporâneo que implica a urgente preocupação, conscientização e mudança humanitária em torno do tema.

O PPC também destaca que os temas transversais, tal qual é a Educação Ambiental, faz parte da formação oferecida pelo curso e também como parte integrante da ação didática do professor dentro da comunidade escolar, mas estendendo-se a comunidade do entorno das instituições escolares, num sentido extensionista, buscando o cotidiano extramuros como palco formativo para a Geografia escolar, como destaca Couto (2010). Convém dizer que, a princípio, tal elemento indica a potencialidade da ecoformação para a formação oferecida a estes professorandos, no sentido de que o protagonismo cidadão socioambiental, uma vez neles nascendo e sendo engajado neste percurso de formação, consegue também alcançar as práticas escolares em Geografia e promover os diálogos entre escola e comunidade, necessários ao ensino como prática social.

Pela expressividade histórico-social do curso de Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, compreende-se que investiga-lo e, a partir disto, tecer miradas contemporâneas que permitam avanços significativos quanto a formação de professores neste campo disciplinar, caminha não somente pelo entendimento deste cenário em específico, comprometendo-se exclusivamente com este, de modo a hipercontextualizar as proposições que emergem a partir de diálogos contemporâneos entre Geografia e Educação Ambiental por intermédio da ecoformação. Intenta-se, sobretudo, alcançar quantos cenários for possível, a partir do cenário da UFPE, tendo em vista a projeção científica que esta possui, mas também pelas limitações impostas pelos tempos atuais. É importante que se reafirme o caráter e as implicações pertencentes à pesquisa educacional, de acordo com Gatti (2001), pois mesmo enfocando cenários particulares, contextos específicos e subjetividades em trânsito nestes, ainda assim é preciso compreender que tais investigações nutrem concepções e ideias que se multiplicam em torno de mudanças necessárias aos roteiros formativos, sejam eles escolares ou acadêmicos, tal qual esta pesquisa apresenta.

Ou seja, isto significa que os apontamentos propositivos-interventivos realizados nesta investigação, assim como em tantas outras que enveredam pelos meandros dos percursos formativos de professores e as práticas, sejam elas escolares ou acadêmicas, conseguem trazer à tona problematizações que impulsionam múltiplos olhares e os convida a olhar noutras direções crítico-reflexivas-transformadoras. Neste movimento processual, plural e polissêmico (ARDOINO, 1998) encontram-se questionamentos que nos levam a outras respostas complexas e contemporâneas, as quais são pensadas dentro de limites contextuais e institucionais, obviamente, mas permitem também a abertura de outras frentes que rompem as trincheiras do conhecimento na formação dos profissionais do ensino, como

é o caso da presente investigação. Neste caso, mesmo enfocando um cenário impregnado de subjetividades únicas e práticas igualmente impregnadas de contextualidade, é possível alcançar outros sujeitos e outros cenários de formação de professores através do que aqui é levantado como ponto luminoso.

Desde fevereiro de 2020, o mundo convive com as incertezas provocadas pela pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e isto também afetou fortemente as instituições de ensino, em todos os níveis e por todo o país, acarretando reconfigurações necessárias para o prosseguimento das atividades, inclusive de pesquisa, como esta. De acordo com Schwarz (2020), a pandemia afetou todas as áreas de formas diferentes, mas as instituições de ensino definitivamente tiveram um abalo considerável, sobretudo por precisarem se readaptar de forma rápida, até mesmo súbita, a realidade pandêmica. Assim como a muitas outras investigações, esta também foi afetada por este cenário, forçando a redução de muitas expectativas metodológicas, além da sobrecarga psicológica que todo este cenário abrigou durante todos os meses. Deste modo, mesmo entendendo a relevância em investigar este cenário e os sujeitos dele partícipes, os empecilhos provocados pela pandemia embarreiraram muito o avanço da investigação em novas frentes metodológicas, alcançando, talvez, outros cenários que pudessem fornecer mais subsídios e expusessem de modo ainda mais ampliado as relações estabelecidas com a Educação Ambiental na formação de professores de Geografia.

Para além do cenário, é preciso alinhava-lo aos sujeitos componentes deste. Num mapeamento simples dos últimos quatro anos de ofertas do componente curricular Educação Ambiental, foram encontrados três docentes que ministraram este componente. Além disto, também foram abrigados por esta investigação alunos que estejam cursando, que cursaram o componente ou que já finalizaram o curso, há no máximo dois anos, e que também tenham cursado o mesmo componente curricular, ampliando a margem de busca por respostas e elementos para a análise. No entanto, convém situar que componente curricular está sendo falado.

De modo geral, o curso de licenciatura em Geografia está estruturado em componentes curriculares obrigatórios de conteúdos geográficos, componentes curriculares obrigatórios de formação pedagógica geral, componentes curriculares obrigatórios de prática, componentes curriculares obrigatórios de estágio curricular supervisionado, componentes curriculares eletivos, conforme esquematizado no quadro abaixo.

QUADRO 2 - COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFPE

<p>Componentes curriculares obrigatórios de conteúdos geográficos</p>	<p>Introdução à Ciência Geográfica Fundamentos de Geologia e Petrografia Fundamentos de Climatologia Introdução à Geomorfologia Biogeografia Geografia da População Geografia Agrária Geografia Urbana Geografia Industrial e dos Serviços Climatologia Dinâmica Fundamentos de Pedologia e Edafologia Leitura de Cartas Cartográficas Geografia Econômica e do Mundo Atual Geografia Regional do Brasil Geografia Regional do Nordeste Metodologia do Trabalho Científico Introdução e Aplicações de Geotecnologias Educação Ambiental Trabalho de Conclusão de Curso</p>
<p>Componentes curriculares obrigatórios de formação pedagógica geral</p>	<p>Fundamentos da Educação Gestão Educacional e Gestão Escolar Fundamentos Psicológicos da Educação Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Escola Básica</p>
<p>Componentes curriculares obrigatórios de prática</p>	<p>Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia Metodologia do Ensino da Geografia 1 Metodologia do Ensino da Geografia 2 Avaliação da Aprendizagem Didática Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais - Libras</p>
<p>Componentes curriculares obrigatórios de estágio curricular supervisionado</p>	<p>Estágio Curricular Supervisionado 1 Estágio Curricular Supervisionado 2 Estágio Curricular Supervisionado 3 Estágio Curricular Supervisionado 4</p>
<p>Componentes curriculares eletivos</p>	<p>Estatística Aplicada à Geografia Geografia Política Formação econômica e territorial do Brasil Antropologia Cultural 1 Geografia de Pernambuco Fundamentos da Ecologia Português Instrumental Geomorfologia costeira Agroecologia Introdução a oceanografia Geografia Cultural</p>

Fonte: baseado no PPC do curso de Licenciatura em Geografia da UFPE. BOTELHO, 2020.

Dentro dos componentes curriculares obrigatórios de conteúdos geográficos, está situado o componente Educação Ambiental. Situá-lo dentro deste eixo é significativo, sobretudo em face dos apontamentos realizados até então e em virtude do histórico do curso, que atribuía a tal componente um caráter eletivo, de acordo com as informações desatualizadas acerca do perfil curricular do curso oferecidas no domínio eletrônico

consultado. O reposicionamento deste componente curricular, que junto a outros componentes, como Biogeografia, obrigatório, e Fundamentos de Ecologia, eletivo, compõem uma tessitura de debates mais incisivos acerca das questões ambientais, porém é válido afirmar que somente a Educação Ambiental consegue aglutinar os aspectos pedagógicos quanto histórico-social-político-econômicos referentes às questões ambientais, buscando convergências com a Geografia e seu ensino. Tal reposicionamento do componente, passando-o de eletivo a obrigatório, compondo o rol de componentes de conhecimento geográfico, ilustra a preocupação em pormenorizar o diálogo entre Geografia e Educação Ambiental na formação do educador-geógrafo, alicerçando o comprometimento deste profissional do ensino que transita por este perfil curricular a envolver-se, construir e materializar ações em Educação Ambiental que estejam entrelaçadas à Geografia.

De acordo com as informações contidas no Projeto Pedagógico do Curso, o componente curricular Educação Ambiental possui uma carga horária total de 90 horas e é ofertada obrigatoriamente no 5º semestre do curso. Este componente, portanto, integra a segunda metade da formação do educador-geógrafo, quando este já tem passado por outros conhecimentos importantes à compreensão mais ampla das questões sociais e ambientais que dialogam para a construção do raciocínio socioespacial do professor de Geografia. Além disso, observa-se que outras discussões necessitam de um debate específico sobre a Educação Ambiental e as convergências com a Geografia, como é caso de componentes que se inserem após o semestre de oferta deste em destaque. Observa-se com certa clareza que o componente curricular ocupa uma posição estratégica na formação dos professores de Geografia, pois está situado no “meio do caminho”, lidando com os conhecimentos pedagógicos e geográficos já trazidos pelos estudantes, assim como outros debates socioambientais que lhes acompanham noutras atividades complementares, mas também lançando as bases para prosseguimento no entender da importância e dos diálogos que emergem entre estes dois campos de atuação profissional do professor.

Mas é preciso compreender como tem acontecido tal componente, na materialidade da formação, por intermédio das narrativas e informações que seus sujeitos oferecem. Neste caso, foram convidados a participar os docentes e discentes do curso de licenciatura em Geografia que experienciaram o componente curricular ao longo dos últimos quatro anos, ou seja, tanto os docentes partícipes, por meio de entrevista aberta temática (APÊNDICE A) quanto os discentes partícipes, por meio de questionário *on-line* (APÊNDICE B),

compreendem um interstício de quatro anos de funcionamento do curso, os últimos quatro anos que precedem esta investigação.

Os docentes formadores investigados, após a identificação destes dentro do período em tela, totalizaram três e todas do gênero feminino, sendo duas docentes do quadro de efetivos, ou seja, docentes permanentes do Departamento de Ciências Geográficas – DCG, e uma docente que atuou como substituta no período compreendido pela investigação. Num primeiro olhar aproximativo, surpreende-se pela atuação massiva de docentes do gênero feminino, o que pode trazer duas leituras distintas: primeiramente, percebe-se que docentes do sexo masculino não têm familiaridade com o trato tanto da temática quanto do componente curricular ou não possuem formação adequada para lidar com o mesmo, sobretudo pelo departamento em tela ter mais docentes do gênero masculino que do gênero feminino; secundariamente, percebe-se que as docentes apoderam-se mais do trato deste eixo temático e, conseqüentemente, deste componente curricular, em virtude de suas áreas de atuação e de sua formação voltarem-se mais às questões pedagógico-ambientais.

Notadamente, a profissão docente no ensino superior tem sido majoritariamente ocupada por homens, o que em muito influencia também na ausência de determinadas discussões, uma vez que o embrutecimento masculino, provocado por um estereótipo social másculo, é elemento impeditivo de certas posturas mais afetivas e mais intersubjetivas. A martirização histórica do feminino, subjugando as mulheres ao patriarcado, atrelada a infantilização da docência, que impõe às mulheres o ensino infantil devido ao instinto “maternal” que este nível de ensino aparenta necessitar, como resgata historicamente (MATOS, 2010). Assim, na atuação feminina na docência no ensino superior há também muitos entraves, sobretudo pela maior reentrância do gênero em áreas das ciências humanas que nas áreas das ciências físicas, naturais e tecnológicas. Em face de uma discussão mais centrada no departamento em tela, e também no perfil curricular do curso, nos últimos anos tem ocorrido uma gradual transição de um perfil de docentes com larga experiência acadêmica para docentes mais jovens e recém doutores, e grande parte são mulheres. Um exemplo disto está em uma das investigadas. Mas a atuação docente feminina no componente curricular, num período tão longo, sem uma alternância masculina, demonstra que a área temática de Educação Ambiental ainda é vista como área delegada às mulheres docentes no departamento. E esta é uma discussão a ser aprofundada através das falas das professoras.

No decorrer da análise de suas narrativas, as docentes são tratadas pela letra “d”, remetente ao termo empregado para referir-se a elas – docente – tendo cada uma a numeração,

de acordo com a ordem em que foram entrevistadas, ou seja, d¹, para a primeira docente entrevistada, d², para a segunda, e d³, para a última entrevistada. Como ilustra o quadro 2, as docentes possuem perfis distintos, de acordo com as informações coletadas em seus respectivos Currículos Lattes, e isto também fica mais evidente ao longo de suas narrativas.

QUADRO 3 - PERFIS DAS DOCENTES ENTREVISTADAS

Docente (d)	Formação acadêmica	Tempo de atuação no magistério superior	Áreas de atuação (ensino-pesquisa-extensão)
d ₁	Graduada em Geografia (1977-1980). Especialista em Pesquisa nas Ciências Sociais (1982) e em Capacitação de professores e Instrutores de Treina (1992-1993). Mestrado em Geografia (1984-1988). Doutorado em Geografia (1995-2002). Pós-doutorado (2013-2014).	36 anos	Grande área: Ciências Humanas / Área: Ciência Política / Subárea: Gestão do território. Grande área: Ciências Humanas / Área: Geografia / Subárea: Governança ambiental. Grande área: Ciências Sociais Aplicadas / Área: Turismo / Subárea: Análise espacial do turismo. Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Educação Ambiental. Grande área: Ciências Sociais Aplicadas / Área: Turismo.
d ₂	Graduação em Ciências Geográficas (2003-2007). Mestrado em Geografia (2007-2009). Doutorado em Geografia (2009-2013).	12 anos	Grande área: Ciências Humanas / Área: Geografia. Grande área: Ciências Biológicas / Área: Ecologia. Grande área: Ciências Biológicas / Área: Botânica. Grande área: Ciências Exatas e da Terra / Área: Geociências.
d ₃	Graduação em Geografia (2005-2008). Mestrado em Geografia (2009-2011). Doutorado em Geografia (2013-2018).	2 anos	Grande área: Ciências Humanas / Área: Geografia. Grande área: Ciências Humanas / Área: Geografia / Subárea:

Inovação Tecnológica.
Grande área: Ciências Humanas / Área: Geografia / Subárea: Geografia Regional.
Grande área: Ciências Humanas / Área: Geografia / Subárea: Gestão Ambiental.
Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Ensino-Aprendizagem.
Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Tópicos Específicos de Educação.

Fonte: elaborado com base em informações coletadas na Plataforma Lattes¹⁰. BOTELHO, 2020.

Como observado, os perfis das docentes partícipes da investigação são bastantes distintos com relação ao tempo de atuação no ensino superior, mas convergem na formação acadêmica e em algumas áreas de atuação. Todas são graduadas, mestres e doutoras em Geografia, porém apenas a primeira docente, com maior tempo de atuação, possui o pós-doutorado. Quanto as áreas de atuação, é necessário apontar para a ausência da Educação Ambiental nos perfis das docentes d₂ e d₃, que apesar de se envolverem e atuarem com questões ambientais, de modos distintos, não declaram em seus currículos a atuação nesta subárea. Apenas a docente d₁ destaca a Educação Ambiental como sendo uma de suas subáreas de atuação, tanto no ensino, quanto na pesquisa e na extensão.

Convém situar temporalmente que a diferenciação de atuação no ensino superior entre as docentes equivale a mais de dez anos, o que nos conduz ao seguinte entendimento: a docente d₁ tendo mais ampla atuação com a Educação Ambiental no contexto da formação de professores, mas também em outros espaços que a permitiram atuar com este tema; já a docente d₂, apesar dos doze anos de experiência, no contexto do departamento em tela, ainda é mais recente; enquanto isso, a docente d₃ atuou especificamente como professora substituta, tendo apenas dois anos de experiência no ensino superior. Estas diferenciações contribuem para um amplo leque de informações e experiências, evidenciando transformações que

¹⁰ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>, acessado em 18 de novembro de 2020 para consulta aos dados atualizados das três docentes pesquisadas.

acompanham a prática profissional destas docentes ao longo dos tempos, mas especificamente tangencia as transformações do perfil e da prática docente no âmbito da formação de professores de Geografia da UFPE.

As diferentes temporalidades abarcadas pelas docentes partícipes da investigação demonstram dois elementos a serem debatidos mediante suas narrativas: de um lado, há a possibilidade de verificar a evolução do tratamento da Educação Ambiental na formação de professores de Geografia, tendo em vista as transformações crítico-reflexivas tanto no âmbito do departamento em questão quanto no cenário nacional-global, em torno das discussões sobre o tema; de outro lado, há a possibilidade de compreender diferentes narrativas que tecem tempos diferentes e são alimentados por diferentes concepções, ideias e experiências que são traduzidas em práticas heterogêneas em Educação Ambiental e que tendem a construir olhares diversificados sobre o eixo formativo na formação dos professores de Geografia.

Tais elementos são mais aprofundados mediante as narrativas apresentadas pelas docentes. As narrativas giraram em torno de suas experiências, ideias, concepções, tendências e questionamentos quanto a Educação Ambiental na formação de professores de Geografia, através de entrevista aberta temática, cujo tema é este último destacado. O item em sequência (5.2) tratará com maior profundidade as informações narradas pelas docentes, sendo estas analisadas a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Para a análise destas narrativas, tem-se as seguintes categorias: *desafios socioambientais contemporâneos*, *necessidades educativas socioambientais* e *diálogos entre Educação Ambiental e ensino de Geografia*. Os elementos de análise destas categorias surgem a partir das narrativas das docentes, que apresentaram de formas distintas e com o uso que lhes é comum de termos inerentes às suas práticas, ideias, concepções e tendências acerca da Educação Ambiental na formação de professores de Geografia, ou seja, mesmo utilizando de termos diferenciados, a partir das subjetividades exercidas nas narrativas, as docentes apresentam elementos que se comunicam e se voltam à compreensão das categorias.

Quanto aos professorandos, os discentes do curso de licenciatura em Geografia, houve o levantamento de exatas 25 respostas por meio de formulário eletrônico com o uso da plataforma *Google Forms*. Em virtude do cenário pandêmico, já descrito, foi inviável alcançar mais respondentes, apesar do extenso período em que o formulário esteve disponível para ser respondido. Entre os dias 1 e 31 de outubro de 2020, os alunos foram convidados a participar da investigação, tendo acesso ao formulário através de compartilhamentos por

meio de aplicativos de mensagens, redes sociais e nas salas de aula virtuais de docentes que se dispuseram a notificá-los acerca da existência do formulário e reiteraram a participação dos mesmos. Novamente, em virtude da pandemia enfrentada e dos desafios impostos por esta, é compreensível a quantidade pequena de sujeitos que se dispuseram a responder, sobretudo em face de questões de cunho pessoal e também das questões que envolvem diretamente a carga de trabalho virtual e a adaptação ao modo de dar continuidade ao curso. Mas, destaca-se que as respostas conseguem alinhar-se às narrativas das docentes, o que será realizado após a análise das respostas obtidas via formulário no item correspondente a isto (5.3), permitindo o entendimento e lançando olhares além para alcançar a ecoformação como proposição interventiva crítico-transformadora para formar professores de Geografia.

Os perfis dos alunos respondentes podem ser descritos de modo simples, uma vez que se trata de informações a nível de aproximarmo-nos do entendimento de quem são estes indivíduos¹¹. Das 25 respostas obtidas, grande parte foram de alunos que se declararam do gênero masculino, num total de 15 respostas, e o outro grupo informou se identificar como gênero feminino, num total de 10 respostas. A média de idade variou entre 18 e 55 anos. Quanto ao semestre de ingresso no curso de licenciatura em Geografia, a grande maioria informou ter ingressado em 2017 (16 respostas), enquanto outras pequenas parcelas de respondentes informaram ter ingressado no ano de 2016 (4 respostas) e 2018 (5 respostas). Já o semestre cursado no momento da resposta ao formulário, os alunos informaram em sua maioria estar cursando entre o 7º e 8º¹² semestre do curso (12 respostas), ou seja, já cursaram o componente curricular Educação Ambiental; já outra parcela informou estar cursando o 5º semestre (5 respostas), que refere-se ao semestre de oferta regular e obrigatória do componente curricular Educação Ambiental, ou seja, estes alunos estão cursando o componente; já um outro grupo de alunos informou terem acabado ou estar em fase de finalização do curso – o que compreende a confecção e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso – (8 respostas).

Tais respostas permitem traçar um perfil amplo de respondentes. Por um lado, há os alunos que já cursaram o componente curricular, sendo que alguns destes estão em fase de conclusão do curso dentro do semestre remoto (2020.3) e outros já finalizaram ou estão apenas preparando a apresentação de seus respectivos Trabalhos de Conclusão de Curso

¹¹ Trata-se das respostas obtidas na parte I do formulário *on-line* (APÊNDICE C), que trata da identificação dos respondentes.

¹² Em virtude do semestre remoto e a readaptação das atividades para uma tentativa de concluir o calendário acadêmico, os alunos identificaram estarem cursando uma mescla dos dois semestres que correspondem ao ano de 2020 (2020.1 e 2020.2), o qual foi ofertado como 2020.3.

dentro deste mesmo semestre remoto; por outro lado, vê-se a participação de alunos que estão a cursar o componente curricular Educação Ambiental como respondentes, o que também fornece um entendimento não apenas do que estes têm desenvolvido nesta jornada formativa, mas também com relação às expectativas quanto a Educação Ambiental e uma reflexão analítica das práticas ocorrentes enquanto cursam o componente dentro deste cenário pandêmico.

Trazendo à tona os elementos que descrevem as experiências formativas dos professorandos no tocante ao componente curricular Educação Ambiental, procura-se não apenas analisar como estes têm sido recepcionados e tem saído deste momento de sua formação, mas também lançar olhares para além disto, na busca por compreender as marcas¹³ deixadas nestes sujeitos por meio de sua passagem por esta etapa. É possível fazer inferências nos resultados obtidos com o formulário on-line, as quais revelam uma Educação Ambiental não apenas vinculada às práticas desempenhadas na formação de professores, mas àquelas que estes esperam realizar na medida em que assumam suas posições nas salas de aula mundo afora.

5.2 NARRATIVAS DOCENTES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

À medida em que diferentes temporalidades formativas transitam na formação de professores, é possível verificar como diferentes práticas vão sendo nutridas por múltiplas ideias, concepções, tendências e outros giros epistêmicos que conduzem distintas possibilidades, olhares e movimentos na formação. As docentes entrevistadas, convidadas a narrarem suas vivências e experiências formativas quanto a Educação Ambiental na formação de professores de Geografia, demonstraram isto. São diferentes ideias e concepções, movidas por diferentes tendências, ocupantes de diferentes temporalidades formativas que coexistem na formação de professores, mas tendem a não serem tão similares, sobretudo pela subjetividade que envolve o processo educativo, movido também por relações educador-educando que se diversificam e que criam potencialidades para investidas diferenciadas, como também fica claro. A relação com a Educação Ambiental também é explicitamente diferente, estando atrelada não apenas ao olhar específico para a questão ambiental, mas para as questões educacionais como um todo, mirando o cenário local-global e o desafio contemporâneo de se formar professores neste.

¹³ “Quem educa marca o corpo do outro” (DOWBOR, 2008).

“[...] o processo de aprendizagem é um processo interativo pelo qual ocorrem transferências, para que o educando aprenda, acredita que seja capaz de criar significados, de pensar, sonhar e desejar” (DOWBOR, 2008, p. 68), ou seja, aprender está associado às interações desenvolvidas para e neste ato, mas também refere-se às implicações vivenciadas neste processo, o quão (in)fecundas podem ser. Na formação de professores, as interações que movem as aprendizagens profissionais precisam ser criadas e movidas de modo a encorajar os professorandos a enxergarem-se como capazes de agir crítico-reflexivamente sobre as questões que nutrem o trato das temáticas e conteúdos que trabalharão com seus alunos, como é o caso da questão ambiental, mas também estimulá-los a uma transição de olhar: descostura-se o olhar de aluno e costura-se o olhar do professor, do mediador de processos, do agente de esperança. Para isto, não se nega o sonhar, o esperar, o vivenciar de ações didático-pedagógicas no ensino superior que permitam tais transições paradigmáticas, como ressalva Cunha (2005).

As narrativas das docentes suscitam elementos como estes, os quais permitem a análise da Educação Ambiental na formação de professores de Geografia a partir de quatro eixos analíticos que perpassam os relatos apresentados. Ressalta-se que os elementos que permitem a análise destas categorias ora podem apresentar mais de uma narrativa correspondente, permitindo homogeneizar as falas das docentes, uma vez que estas apresentem similaridades em suas falas, ora podem apresentar uma única narrativa correspondente a este, a partir de um tema exclusivamente abordado por uma das docentes com o uso de um termo que introduza uma ideia por ela apenas anunciada, conforme apontamentos de Bardin (2011). Para o autor, a “análise categorial” (BARDIN, 2011, p. 36) pode ser nutrida por itens que expressem a totalidade da mensagem que diz respeito a categoria, ou “gaveta” (p. 37), numa tentativa de aglutinar as narrativas dos sujeitos, mesmo que estes apresentem estes itens variados, conforme suas experiências próprias e as subjetividades exercidas enquanto as narram, criando uma diversidade de elementos importantes ao aprofundamento analítico deste eixo analítico utilizado como prisma para a compreensão das narrativas apresentadas. Neste caso, convém explicitar quais sejam estas categorias, conforme viabiliza o quadro 4.

QUADRO 4 - CATEGORIAS DE ANÁLISE E DEFINIÇÕES

Categorias de análise	Definição
Desafios socioambientais contemporâneos	Os enfrentamentos contemporâneos, do ponto de vista socioambiental, constituem-se desafios amplamente vivenciados não somente pela ciência e

	educação, mas pela sociedade-mundo de modo geral. O olhar para estes constitui-se peça fundamental para condução dos debates e práticas na formação de professores de Geografia, com vista ao encorajamento profissional que leve estes sujeitos a assumirem posturas crítico-transformadoras.
Necessidades educativas socioambientais	Na atualidade, os desafios que se apresentam precisam vir acompanhados de possibilidades crítico-transformadoras que permitam o desenvolvimento de uma Educação Ambiental comprometida com a construção do bem viver neste século, sendo esta a maior necessidade educativa socioambiental posta. É preciso frisar que necessidades educativas sempre existirão, quando o que está sendo posto como horizonte são os desafios socioambientais contemporâneos.
Diálogos entre Educação Ambiental e ensino de Geografia	Não há como conceber práticas formativas em Educação Ambiental, contextualizadas na formação de professores de Geografia, sem prospectar e viabilizar diálogos entre as duas dimensionalidades postas em formação no componente curricular em tela: a própria Educação Ambiental, eixo formador dinamizador e central no componente curricular, e o ensino de Geografia, ação didático-pedagógica desempenhados pelos futuros professores em formação e a partir do qual também a Educação Ambiental é movida, de modo a superar os desafios, lidar com as necessidades e tecer novas práticas.

Fonte: BOTELHO, 2020.

As categorias também são pensadas como eixos que competem ao debate acerca da ecoformação de professores, tendo como parâmetro a compreensão de que a Educação Ambiental, mobilizada neste processo, precisa estar alinhada a estes eixos. Por isso, verifica-se o diálogo entre cada categoria, evidenciando que uma não existe sem que haja o descortinar da outra, sobretudo para um aprofundamento crítico-transformador que permita a tessitura de uma Educação Ambiental projetada e praticada na formação de professores de Geografia que atenda às necessidades, (des)caminhos e desafios deste século.

Estas categorias são pensadas como chaves pedagógicas para a construção da ecoformação em Educação Ambiental na formação de professores de Geografia, na qualidade de proposta interventiva, contudo é necessário destacar que, mesmo tendo isto em vista o descortinar da Educação Ambiental em ocorrência através da falas das docentes entrevistadas, não buscou-se revelar a ecoformação em si, mas dar vazão aos elementos empíricos que trazem à superfície os movimentos formativos socioambientais no ensino superior em Geografia e a partir deles mover os diálogos necessários para apontar noutra direção. A ecoformação, portanto, emerge como tendência e potência propositiva – um corte epistêmico-pedagógico contemporâneo, uma resposta e aposta inovadora frente aos cenários

e desafios atuais – que remete ao tecer de novas possibilidades e alternativas dentro do trabalho com a Educação Ambiental na formação dos professores de Geografia.

Necessário frisar que para cada categoria posta surgem elementos que as decifram e desvelam, mediante as narrativas das docentes. Estes elementos permitem o aprofundamento não somente das categorias, mas enseja um debate mais amplo sobre a formação de professores de Geografia, pois o esforço crítico-reflexivo desta investigação é promover esses giros contemporâneos a partir de miradas que fomentam novos olhares e práticas nos percursos formativos, desdobrados a partir de tendências crítico-transformadoras como é a ecoformação. Portanto, a análise das categorias estará alinhavada às narrativas e aos elementos que delas emanam, mas também ao tecer de uma nova colcha de retalhos para a Educação Ambiental na formação de professores de Geografia.

5.2.1 Desafios socioambientais contemporâneos

O século XXI trouxe consigo a problemática socioambiental como grande desafio humanitário. Os desequilíbrios provocados pela marcha progressista capitalista, em todo o mundo, subjugarão a natureza a uma série de ações degradadoras em nome do desenvolvimentismo tecno-científico moderno. A noção de meio ambiente, fragilizada por um discurso ecológico-sustentável falso moralista, descolou-se das práticas sociais, como frisa Jacobi (2015), resguardando a tal entendimento apenas a natureza como ecossistemas florestais que distam dos grupamentos sociais modernos e “intocados” pela ação humana, e mais distanciados do cotidiano dos sujeitos. No entanto, na contemporaneidade há uma luta para a desconstrução de que ideias como a sustentabilidade, o ecodesenvolvimento e a ecoconvivência planetária não estejam apenas atreladas a uma noção de natureza distanciada da vida das pessoas, construindo uma noção mais ampla de meio ambiente que se confunde com a presença do ser humano na natureza e da natureza no ser humano. Um movimento dialógico e indissociável pela existência na/da Terra.

Dentro dos percursos formativos compreendidos pelos movimentos ecoeducativos, entende-se que os desafios socioambientais contemporâneos são múltiplos e estão cada mais nítidos aos sujeitos sociais. Dentro dos trâmites pedagógicos atuais, a Educação Ambiental precisa assumir uma posição estratégica, embebida em um teor sociopolítico que costura novos entendimentos baseados nestes desafios e, ao passo em que isto acontece, os sujeitos apercebem-se da potente força e da necessidade de uma consciência ecológica crítico-

transformadora que pode mudar a realidade local-global em que estão inseridos. Como pontuam Chaves e Farias (2005),

A consciência ecológica não nasce no vazio. Ela emerge, antes de tudo, de uma realidade: a poluição, a fome, as desigualdades sociais, a interferência do sistema econômico no sistema ecológico, a deterioração da qualidade de vida, a degradação do meio ambiente, a ocupação desordenada do espaço ambiental. Também, a consciência ecológica emerge, igualmente, no contexto de uma nova consciência ética (p. 64).

Não distantes dos percursos formativos de professores e da noção de meio ambiente que neles é posta em prática, os desafios socioambientais contemporâneos devem atuar como força à construção desta consciência ecológica que movimenta a práxis socioambiental, destacada por Lobino (2013), a qual não foge ao entendimento de que o mundo contemporâneo está colapsando e as práticas educativas em Educação Ambiental precisam munir os sujeitos sociais, e nestes incluem-se os professores, de uma leitura ativa e crítico-transformadora que os permita atuar nos cenários cotidianos, pensando nas problemáticas que afligem diretamente suas vidas, mas mirando o cenário global, a Terra enquanto pátria e bem comum (GADOTTI, 2001; MORIN e KERN, 2003).

Diante disto, as docentes narram alguns elementos que importam à compreensão de como os desafios socioambientais contemporâneos precisam ser enxergados nos roteiros e circuitos de formação de professores de Geografia, mirando o enfrentamento à complexidade da crise em curso e de um posicionamento estratégico-cidadão do professor de Geografia em formação perante estes desafios que se interpõem à existência humana na Terra. Tais elementos são explicitados a seguir, no quadro 5.

QUADRO 5 - ELEMENTOS DE ANÁLISE DA CATEGORIA DESAFIOS SOCIOAMBIENTAIS CONTEMPORÂNEOS

Elementos de análise	Narrativas correspondentes
Crise socioambiental	d ₃ : “O que se direciona muito mais com pontuais práticas <i>ecofriendly</i> e com a evolução da discussão acerca do pensamento ecológico, acerca da crise socioambiental, que se destaca no século XXI, mas que antecede a tudo isso, considerando as transformações desencadeadas pela evolução do próprio modelo capitalista de produção, que se tornou dominante baseado em princípios que conduzem a acumulação; e por conduzirem a acumulação, estão muito mais preocupados em quanto de crescimento percentual eu vou ter no final de cada ano, do que como eu posso desenvolver um conjunto de relações, de práticas, de vivências que possibilitem suprir minha necessidade sem privar as

	<p>futuras gerações de também terem a possibilidade de suprir as suas necessidades.</p> <p>d₃: “Então, observar esse contexto evolucionário da discussão é uma perspectiva muito interessante do curso, é uma maneira de nos mostrar que essa discussão tem data, na perspectiva de que nós nos tornamos alertas pra crise socioambiental, mas também é uma maneira de nos lembrar que o problema persiste”</p>
<p>Problemática socioambiental</p>	<p>d₁: “Então, pra mim, qualquer processo educativo deve ser crítico-reflexivo e, no caso, a gente adjetivando essa educação, eu colocaria essas questões ambientais, com a problemática ambiental, de modo geral, problemas, conflitos, e até mesmo a própria gestão ambiental.”</p> <p>d₂: “A gente tem vivido, assim, tempos bem obscuros, que desestimulam muito o aluno de graduação na sua formação e também problemas ambientais, que por mais que esses problemas levem a sociedade, os alunos, a quererem alguma mudança, mas acontece, eu acredito, uma onda geral de desestímulo de tentar mudar algo, né?! É complicado, nos dias de hoje, questões políticas, econômicas influenciam muita essa ação de nós seres humanos, em prol do meio ambiente, de uma educação voltada pra essas questões.”</p> <p>d₃: “A Educação precisa ser ambiental, ela precisa me preparar pra lidar com os meus desafios, ela precisa me preparar para buscar soluções pros problemas que eu enfrento na minha microescala e também precisa me preparar para estar alerta para estas outras escalas maiores, que podem me oferecer soluções ou podem se sobrepor a minha escala menor, criando desafios, tentando transpor modelos que não se aplicam a minha realidade, tentando impor soluções que simplesmente eu não posso adotar, pois eu não tenho o capital para adotar, o conhecimento para adotar ou a cultura não permite, mas elas são entendidas como civilizadas, são entendidas como mais evoluídas, porque se baseiam nos pioneiros de um paradigma científico e tecnológico de conhecimento.”</p>
<p>Sociedade-natureza</p>	<p>d₃: “Eu preciso entender como que as escolhas sociais se encadearam ao longo do tempo, de tal forma a produzir uma sociedade predatória, e eu preciso entender que isso não é por natureza, que isso não é uma ausência de outras possibilidades, que não é por que não tem outro caminho viável, mas porque o ser humano foi conduzido e desenhado para escolher esse direcionamento, baseado num modelo único de felicidade, sucesso, que é baseado no consumo, que se norteia pelo ter em relação ao ser. Você avalia as pessoas por quanto dinheiro elas têm, pela qualidade da casa onde elas vivem, pelo bairro onde elas residem, um conjunto de elementos que estão para além do ser. São para além de quanto conhecimento você possui, de quanta generosidade</p>

você aplica, de como as suas relações são mais ou menos equilibradas, mais ou menos justas. Você baseia tudo no externo e nessa perspectiva você constrói um entendimento que se norteia para o consumo e normaliza conceitos, escolhas que foram feitas anteriormente. Então, eu valido a importância da Educação Ambiental, mas valido que a Educação seja ambiental, e não simplesmente um curso, uma disciplina dentro de um curso, como o de Geografia, que vai nos alertar para uma discussão.”

Fonte: BOTELHO, 2020.

É preciso salientar que, das três docentes, a docente d₃ é a que mais apresenta um discurso politizado em torno dos desafios socioambientais contemporâneos, indicando sua inclinação para leituras mais aprofundadas sobre estes que as demais docentes; no entanto, as demais docentes apresentaram alguns elementos argumentativos em suas narrativas que indicaram uma leitura do cenário atual local-global, porém não com tanta ênfase, sobretudo política, uma vez que a crise socioambiental, a problemática socioambiental e a relação sociedade-natureza são elementos fundamentados também por um debate no plano político, ao passo em que fundamenta e fomenta a necessidade de um diálogo politizado na formação de professores de Geografia. Estes desafios são políticos, ao mesmo tempo em que são existenciais, econômicos e sociais, não cabendo uma dissociação entre estas dimensões.

A docente d₃ salienta em sua narrativa a necessidade de que haja um resgate histórico, transportando a compreensão da crise socioambiental e seus desdobramentos até o século XXI, mas que isto é insuficiente, caso não haja uma leitura crítico-reflexiva dos impactos desta crise nas vidas das pessoas, em suas práticas e vivências cotidianas do tempo presente e das futuras gerações. Tal apontamento conduz a enxergar que a crise socioambiental é uma crise das práticas, experiências e subjetividades no século XXI, que se desenrola através de um processo sócio-histórico que deságua na contemporaneidade com maior força e que, portanto, depende de um traçar entre passado-presente-futuro para lançar olhares e práticas outras que venham na contramão do aprofundamento desta crise. A partir disto, e também como destacado por Lobino (2013), crê-se que a formação de professores não pode caminhar pelo vazio sócio-histórico, mas também não pode deixar de projetar um futuro, afinal a Educação Ambiental não lida apenas com uma temporalidade fixada, ela lida com um espaço-tempo em permanente dinâmica, que urge pelo agendamento permanente de outras consciências ecológicas atuantes.

Na formação dos professores, ou melhor, dos ecoprofessores, como destaca Souza (2013), o olhar para a crise socioambiental demanda estes movimentos de idas e vindas

históricas que se projetam para o amanhã, sempre mirando o dia depois de amanhã, afinal este talvez não venha a existir, caso o modelo societário-ambiental vigente perdure por mais tempo. Os educadores têm um papel decisivo no processo de transformação de ideias que carregam consigo elementos de experiências e vivências que ainda conservam um teor capitalista acumulador de bens e gerador do mal estar do século XXI, como a própria docente d³ frisa, caminhando numa itinerância educativa socioambiental que vai de encontro a estes valores tão arraigados na existência humana para dar lugar a novos valores regidos por nova ética socioambiental, que bebe dessa ecoconvivência e do equilíbrio reintegrador ser humano-natureza (FRAGA, 2016).

A politização da Educação Ambiental, a partir do debate acerca da crise socioambiental, da problemática socioambiental e da relação sociedade-natureza na formação dos professores de Geografia, perpassa pela compreensão de que é preciso formar professores como agentes políticos, como cidadãos, capazes de discernir a complexidade da teia societária global contemporânea a partir dos diálogos com o lugar, com as práticas cotidianas, com os cenários da vida, com os partícipes do dia a dia dos bairros e cidades. Como argumenta Gouvêa (2006, p. 165),

Para cumprir este papel, a educação ambiental deve envolver como objeto próprio, o confronto com as estratégias de desenvolvimento e do processo de globalização, bem como comportar, nesta missão, a dimensão da cidadania, da ética e da justiça. Nesse sentido, trabalhar com educação ambiental significa reunir não apenas a capacidade de superar desafios que nos são cotidianamente apresentados no mundo moderno, como também esperar que seus militantes/defensores se reconheçam e ajam como cidadãos, para também inspirar a construção/garantia desse processo em seus educandos/aprendizes.

A Educação Ambiental é, sobretudo, um eixo de formação sociopolítica na formação dos professores de Geografia. Não há como negar isto. Tratar a crise socioambiental como elemento crucial para o entendimento dos desafios socioambientais contemporâneos dentro da Educação Ambiental é promover diálogos a respeito da vida, da cotidianidade, do eu-político do professor, do cidadão que está em preparação para formar outros cidadãos. E isto requer o envolvimento do professor de Geografia com as causas socioambientais não apenas pelo viés técnico da questão, mas pelo viés prático, solidário, intersubjetivo, fraterno e ecoconvivente. A Educação Ambiental atua como propulsora de uma outra existência deste professor, pautada pela consciência que este constrói ao longo de sua formação, reconhecendo a necessidade de subverter certas lógicas, através do conhecimento geográfico,

para construir novas ideias, posturas e lógicas horizontais e coletivas através do ensino de Geografia, objeto e objetivo de suas ações escolares. Como destaca Lobino (2013) trata-se de uma reorientação, uma mudança de direção, pois para assumir-se professor diante do cenário contemporâneo, em que os desafios socioambientais descortinam uma realidade em crise tão aproximada do cotidiano dos indivíduos, faz-se necessário buscar repensar os pressupostos educativos e sociopolíticos que são basilares para a atuação deste professor, tendo como pano de fundo toda a conjuntura local-global em crise e que urgencia práticas educativas outras.

Ainda de acordo com a docente d₃, que salienta que mesmo o curso – referindo-se ao componente curricular Educação Ambiental – tratando destas questões sócio-históricas, mas também apoiando-se em miradas e giros contemporâneos e futuros, há uma permanência do problema – da crise e da problemática socioambiental envolvidas numa relação sociedade-natureza catastrófica. Deste modo, percebe-se que a docente sinaliza a importância tamanha em continuar insistindo no mesmo assunto, reincidindo neste debate, tanto pela necessidade de abordar os vieses que vão sendo construídos a partir de novos desdobramentos provocados pelo aprofundamento da crise quanto pela inércia social e política que ainda move o mundo em direção a um colapso global. Na formação de professores de Geografia, trilhar a Educação Ambiental é percorrer caminhos inesgotáveis de construção de uma consciência socioecológica em permanente movimento de vir a ser, à medida em que os desafios socioambientais contemporâneos vão assumindo novos traços e afetam a vida das pessoas de variadas maneiras.

Convém ressaltar que a problemática socioambiental que não se confunde com a crise socioambiental em si, pois esta primeira estaria enfocada mais especificamente no asseveramento das tensões entre ser humano e natureza, constituindo uma problemática de ordem social e ambiental indissociável e inclusa nesta crise; já a crise socioambiental, refere-se não apenas a este emaranhado colapsado entre ser humano e natureza, mas a miríade de outras questões que perpassam a existência humana, os sistemas político-sociais-econômicos que corporativizam e mercantilizam a vida em torno de uma ideia de globalização e desenvolvimentismo, como sinaliza Acosta (2016). A docente d₂, ao referir-se sobre a problemática socioambiental, nos leva a olhar para a formação de professores contemporânea e para a sociedade na qual está se insere com certo pesar pela “onda de desestímulo”, a qual ela se refere.

De fato, nos últimos anos – mais especificamente nos últimos dois anos – o Brasil e o mundo assistiram a inúmeros eventos que evidenciaram, na mídia, o desgaste socioambiental global e o desdém político para o lidar com estas questões. Tendo isto em vista, nota-se, mais uma vez, o quão necessário é o teor político da Educação Ambiental que atua como eixo formador de professores de Geografia, não apenas habilitando-os a estas leituras simplistas e focadas no trabalho manual com tal temática, mas numa ruptura com esse desestímulo provocado pela inércia social e política global diante do aprofundamento da problemática socioambiental, acentuando os efeitos da crise socioambiental.

Contudo, tal narrativa da docente d₂ ao mesmo tempo em que pontua esse desestímulo educacional e social – ambos em sintonia – parece também indicar que pouco pode ser feito para que se rompa com isto, criando não somente o entendimento de que a docente não vislumbra todo o poder crítico-transformador da Educação Ambiental na vida dos alunos que forma, mas também de uma ausência de postura política da mesma no trato da Educação Ambiental que mobiliza na formação de seus alunos. Talvez, seja uma leitura apressada e um julgamento mesquinho, porém é preciso expor que este ponto de vista acerca da narrativa da docente d₂ não está atrelado apenas ao trecho que corresponde a problemática socioambiental, mas a toda sua fala, como se verá mais adiante. Mesmo compreendendo que não se deve julgar a fala desta docente, sua postura e suas ideias, práticas e experiências postas na narrativa, ainda assim é preciso cogitar o quanto destes elementos também se fazem presentes noutros circuitos formativos para além do cenário sob análise. Há inúmeros outros cursos de licenciatura em Geografia espalhados país afora e que lidam de formas das mais variadas com a Educação Ambiental, alguns tendendo a instrumentalizá-la enquanto outros tendendo a buscar nela um caminho formativo emancipatório quanto as questões socioambientais que tendem uma cidadania planetária desde o professor.

Muitos e múltiplos são os cenários, os sujeitos, as práticas e as experiências que se lançam na formação de professores, mas tal afirmativa da docente d₂ acende luz sobre tal questão: estaria a Educação Ambiental na formação de professores de Geografia contribuindo para uma quebra com o desestímulo dos futuros professores quanto ao cenário e às questões socioambientais? Logicamente, tal fato não está apenas apegado a ausência de politização nos percursos formativos em Educação Ambiental, mas também a uma concepção de formação de professores somada a uma estrutura geral – quer seja ela curricular, quer seja ela material – que pouco ou não coopera para esta finalidade. De fato, é uma discussão que precisa ser feita, não apenas no tocante a Educação Ambiental, mas num sentido mais amplo

da formação dos professores de Geografia. O teor político e social de qualquer discussão que se volta a compreensão dos fenômenos socioambientais, que perpassam toda a prática profissional do professor de Geografia na escola, deve estar sempre em evidência na formação destes profissionais do ensino, pois eles lidam com um conhecimento – o geográfico – que bebe diretamente de um debate sociopolítico e ambiental permanente sobre o espaço geográfico, objeto do conhecimento com o qual este sujeito formador lida (RIVERA, 2012).

Para, talvez, lançar luzes sobre tal questão e avançar numa direção crítico-reflexiva que aprofunde o entendimento de qual Educação Ambiental a formação de professores de Geografia necessita, a docente d₃, ao abordar a problemática socioambiental e relação sociedade-natureza, a partir de um olhar bastante convidativo ao diálogo e a reflexão, traz à superfície questões que sirvam como mecanismo para repensar e reposicionar a Educação Ambiental na formação dos profissionais do ensino de Geografia como fortalecedora de um ativismo sociopolítico e ambiental que comunica-se amplamente com os desafios deste século, de modo a reconfigurar a vida dos sujeitos nele imersos. De acordo com a narrativa trazida pela docente, a Educação precisa ser ambiental, no sentido de que ela prepare os sujeitos sociais para lidar com os desafios que estão postos no ambiente em que vivem, em seu espaço geográfico, em seu lugar, em seu território, em sua região, em sua paisagem.

De fato, há de se concordar com a mesma, porém é necessário ir mais além do socioambientalismo, na verdade. É preciso conceber outras dimensionalidades para um trabalho pedagógico que envie pela reconfiguração atitudinal-comportamental dos sujeitos sociais numa sociedade embebida em desafios socioambientais. A valorização da vida, dos direitos humanos e dos direitos de todos os seres (GADOTTI, 2001) precisa fazer parte de uma cultura que não é hegemônica, que não é parte uma totalidade que está arraigada ao capitalismo e as tendências ideológico-políticas neoliberais. Para Gutiérrez e Prado (2013) e para Arroyo (2013) não há educação que esteja subalternizada aos princípios regentes desses sistema-mundo excludente e desigual que consiga formar para a cidadania real, mas para uma cidadania forjada e tolhida do autorreconhecimento e do conhecimento de mundo libertário e comprometido com os desafios seculares. É uma cidadania mínima, disfarçada e fajuta.

Do ponto de vista das mudanças educativas que os desafios deste século anunciam, verifica-se a Educação Ambiental como caminho para uma formação cada vez mais comprometida com os desafios diários enfrentados cotidianamente, com a vida comunitária, com as problemáticas circundantes e que entremeiam a vida dos indivíduos e da coletividade

comunitária. Não há como falar de Educação Ambiental, e muito menos de ensino de Geografia, sem abordar temáticas de peso e relevância comunitária e, menos ainda, sem comunicar-se com a vida dos sujeitos envolvidos neste processo didático-pedagógico socioambiental. Para a docente d₃ isto é uma evidência a ser levada em consideração na formação dos professores de Geografia ao trilharem o componente curricular Educação Ambiental, porém ultrapassando este pequeno momento de sua formação. É perceptível em sua narrativa que a visão da docente é possibilitar aos professores uma profunda formação socioambiental que dialoga permanentemente com as dinâmicas espaço-temporais passadas, presentes e futuras, garantindo com que estes sujeitos formadores exerçam uma prática pedagógica que se distancie de valores cíclicos no trato das questões socioambientais – valores que reforçam veementemente o sistema-mundo predatório – e fazendo com que estes exerçam, de fato, uma prática pedagógico-geográfica crítico-transformadora, que permita viver para construir outro mundo.

Talvez resida aí a desmistificação e a reorientação da Educação Ambiental na formação dos professores de Geografia, rompendo com a apatia e com o desestímulo, anunciado pela docente d₂, de modo que seja possível direcionar a formação dos professores de Geografia à uma atuação socioambiental de cunho político, um ativismo pedagógico que caminha para a resolução dos problemas reais enfrentados pelos estudantes de Geografia em suas comunidades, em suas vidas. Rivera (2012) pontua fortemente tal posicionamento e reforça que as temáticas no ensinar Geografia, neste século, precisam estar endereçadas e entrelaçadas à vida dos sujeitos. Arroyo (2013), abordando o protagonismo como chave para reconfigurar não só os currículos, mas as práticas pedagógicas e a educação em si, sinaliza que a vida dos sujeitos sociais em formação, quer estejam eles nas escolas ou quer estejam nas universidades, precisam alinhar-se com as propostas de ensino e dialogar amplamente com as temáticas nelas presentes, de modo que haja uma dialogicidade entre o que se ensina e o que se aprende, evitando os hiatos e o irreconhecimento do conhecimento. É necessário identificar-se com o que é aprendido.

No momento em que os professorandos passam a se identificar com o que aprendem e a mobilizar estes conhecimentos na realidade em que atuam, tanto no âmbito do curso, a partir de propostas de pesquisa, de projetos de extensão quanto nos estágios curriculares supervisionados obrigatórios e nos não obrigatórios, isto torna-se motivacional para que estes sujeitos mediadores da aprendizagem geográfica consigam se perceber como atuantes dentro das comunidades escolares e extraescolares, na qualidade de agentes de transformação e não

apenas numa ideia concebida de professor como sujeito que apenas tem a tarefa de ensinar. O professor não apenas ensina, ele transforma realidades por meio do conhecimento, fortalecendo os espaços em que atuam e os sujeitos que ali aprendem, de modo que consigam superar as desigualdades sociais que os acomete, pensando, sobretudo, nas realidades em que a democracia e a política não passam de apenas ideias confusas e distópicas, além de cenários em que as problemáticas sociais e ambientais se confundem amplamente com a vida da comunidade. E nisto é necessário pensar as escolas como um território-lugar dotado de uma capacidade de promover outras experiências, outras expectativas de vida, ao mover a luta social por intermédio do conhecimento, como frisam Giroux e Simon (2013)

Deste modo, os desafios socioambientais contemporâneos, ancorados à crise socioambiental, a uma problemática socioambiental que nela é fortemente sentida e que é produzida por uma relação sociedade-natureza em constante jogo de forças desequilibradas, sempre pendendo para o antropocentrismo, constituem-se chaves para a formação de professores que não apenas ensinem a Geografia como mecanismo de manutenção de uma cidadania mutilada e à serviço do capital, mas que habilite-se a um ativismo didático-pedagógico em Geografia que esteja alicerçado e comprometido com os desafios que se interpõem à qualidade de vida local-global.

Os professorandos em Geografia, neste sentido, passando pelo componente curricular Educação Ambiental, por mais que estejam compreensivamente desestimulados, desestímulo este que atua para reforçar os comportamentos e esquemas atitudinais à serviço do capitalismo predatório, precisam ser encorajados ao compromisso com a sociedade-mundo do tempo presente que urge por posturas didáticas e práticas pedagógicas que descosturem estes ideários falidos e provocadores de falência, movendo os sujeitos sociais em situação de aprendizagem a assumirem outros posicionamentos, outros comportamentos, outras escolhas e outras atitudes frente a um mundo repleto de desafios a serem vencidos. Esta é uma necessidade educativa contemporânea que se traveste do socioambientalismo, pois é basilar para a atuação, produção e mobilização do conhecimento geográfico um diálogo reequilibrado, sensível e ativo acerca da relação sociedade-natureza para buscar as soluções à problemática socioambiental e as possíveis saídas para a crise em andamento.

5.2.2 Necessidades educativas socioambientais

Dentro deste cenário, em que os desafios socioambientais acirram a necessidade de permanência do debate sobre a Educação Ambiental e de uma igual permanência na

dinamização e recriação criativa de suas práticas, nas escolas e nos percursos formativos de professores de Geografia, há de se apontar as necessidades educativas que emergem e que sinalizam a relevância de prospectar novos olhares, caminhos e alternativas para formar socioambientalmente. As necessidades educativas socioambientais multiplicam-se à medida em que avançam os efeitos da crise socioambiental, ampliando os desafios a serem perseguidos e compreendidos à luz de elementos crítico-transformadores.

As docentes entrevistadas, mesmo possuindo diferentes, porém convergentes, pontos de vista que assinalam os efeitos que todo este cenário causa à formação dos professores de Geografia também narram elementos que indicam que necessidades educativas emergem a partir destes movimentos. Tais necessidades, apesar de já há muito conhecidas, chamam atenção não apenas por indicarem um caminho possível para compor o debate sobre a Educação Ambiental na formação dos professores de Geografia, mas também se lançam como caminhos para promover outra formação, reconfigurando o olhar sobre a questão socioambiental, que é basilar para a formação dos profissionais do ensino da Geografia.

QUADRO 6 - ELEMENTOS DE ANÁLISE DA CATEGORIA NECESSIDADES EDUCATIVAS SOCIOAMBIENTAIS

Elementos de análise	Narrativas correspondentes
Interdisciplinaridade	<p>d₁: “E aí, eu também entendo que esse processo, ele pode ser dar, deve se dar no contexto de uma metodologia interdisciplinar. Então, pra mim esse contexto tem que ser interdisciplinar. Primeiro porque eu entendo que a Educação Ambiental ela precisa dar essa formação mais abrangente de qualquer situação, de qualquer problema ou de qualquer ambiente, de qualquer lugar. Então, se eu preciso ter essa visão abrangente, as relações que se estabelecem, a própria complexidade que é para o entendimento de um determinado lugar, de um determinado problema, então via interdisciplinaridade, no sentido de complementariedade, de interrelações. Então, uma metodologia interdisciplinar ela se faz necessária pra que as pessoas entendam esse contexto mais amplo.”</p> <p>d₂: “No ensino superior, a gente trabalha ele disciplinarmente, mas em várias disciplinas minhas, independente de ser Educação Ambiental ou não, a gente trabalha também temas da Educação Ambiental, porque é um tema que impacta qualquer ser humano, qualquer aluno do ensino superior. Na Geografia, que é o curso ao qual eu faço parte, a Geografia ela tem essa base mais ligada intrinsecamente com o meio ambiente. Com os ecossistemas, com o que tá lhe afetando ali na cidade, nas comunidades, porque o meio ambiente é muito amplo nesse sentido.”</p>

	<p>d₃: “Ver, por exemplo, que na última década, acredito que nos últimos vinte anos, mulheres foram chamadas para ensinar esse conteúdo específico que é a Educação Ambiental, que foi elencado dentre um conjunto de outras disciplinas, é notório, é significativo, porque eu entendo que, enquanto geógrafo, nós precisamos colocar esse ambiente como sendo elemento, como sendo ponto chave de reflexão quando eu tô estudando Geografia Urbana, quando eu tô estudando Geomorfologia, quando eu tô estudando Geografia Econômica.”</p>
Reflexão	<p>d₁: “Porque a Educação Ambiental, necessariamente, ela precisa levar a mudança, muito no contexto da ação, da reflexão e da ação. O processo educativo deveria também, de modo geral, mas às vezes a gente sabe que muitas práticas e muitos processos, eles ainda têm essa coisa da repetição, da memorização, falta ainda mais da ação, da ação [inaudível]. Eu vejo a Educação Ambiental na formação de professores de Geografia algo que não é difícil de fazer, agora é preciso que o professor esteja entendendo que aquilo que ele está falando e fazendo, ele necessariamente deverá estar recheado, além daquele conteúdo basicamente, mas fazer com que o aluno reflita, com que o aluno pense e que o aluno apresente atitudes que possam levar a mudança. Esse pra mim é o grande objetivo.”</p> <p>d₃: “E esta é a Educação Ambiental. Não é simplesmente dizer “ah, hoje é dia de reciclagem”, que é importante, mas eu só começo a desenvolver essa prática de reciclar, quando eu entendo essa conexão. Eu me conecto com o local, eu me conecto com o regional, eu me conecto com o nacional, eu me conecto com o planetário. Eu percebo que mesmo sendo uma única pessoa, eu tenho impacto. Um copo que eu deixei de jogar fora é um copo a menos nesse meio ambiente, mas eu só consigo ter essa reflexão, quando eu tenho autoestima o bastante para entender que eu como indivíduo importo pra coletividade. Se eu não importo nem pra mim, como é que eu posso compreender a minha importância enquanto ente social. A gente precisa regatar isso e não são 60 horas, e não são cartazes, não é uma ação em um dia, é uma prática evolutiva, revolucionária, transformadora que conecta você com você mesmo, que conecta você com o seu local de origem, com a sua comunidade, com a sociedade de maneira mais ampla, e a partir destas conexões se estabelece uma nova maneira de viver, produzir e se reproduzir, baseada numa escolha consciente e não na imposição de modelos que vêm de fora.”</p>
Prática	<p>d₂: “E na minha experiência, nesses últimos quatro anos, eu estou na UFPE, é recente, eu tenho percebido uma vontade muito grande dos alunos em ter uma formação mais concreta na Educação Ambiental. Uma formação que possibilite eles a exercerem uma prática em Educação Ambiental, não ficar só na teoria, nos eventos políticos, do que aconteceu historicamente, quais os problemas</p>

	<p>ambientais que levaram às questões atuais. Mas muito mais do que isso eles são bastante críticos, os alunos eles pedem, sabe, nos cobram indiretamente nas suas argumentações, nas suas críticas durante as aulas não só informações, mas eles nos cobram um modelo de educação pro ensino superior que dê ferramentas práticas pra eles exercerem isso junto aos seus alunos. [...] Mas eu percebo, e já somando a outras disciplinas que a gente ministra, como metodologia do ensino de Geografia, eles sentem a falta dessa prática, do saber fazer, do saber pensar uma aula que possibilite uma prática que engaja o aluno, que atraia o aluno pra o contexto ambiental que a gente vive, pra compreender que o que tá ali perto da sua casa, que o que acontece ali no seu bairro.”</p>
Impacto	<p>d₃: “Eu sou geógrafa, sou formada em licenciatura em Geografia, tive a oportunidade de cursar a disciplina Educação Ambiental e um dos atos dessa disciplina era você ir pra campo, você ir para as escolas atuar como professor por algumas horas e produzir algumas dinâmicas com os alunos de uma determinada escola pública. Dinâmicas que vão versar sobre dia do índio, dia da árvore, dia da água, determinadas temáticas que se conectam com a ideia do eco, que se conectam com a ideia da Educação Ambiental como vem sendo trabalhada. E uma questão que sempre me impactou foi imaginar qual a transformação que isto está gerando. Fazer alguns cartazes e conversar com aquelas crianças, conversar com aqueles adolescentes por 1 ou 2 horas sobre a importância dos indígenas, a importância dessa cultura, a importância da preservação, a importância da água... em que medida isto realmente impacta a vida daquelas pessoas, quando a gente eleva em consideração comunidades que não têm água encanada, comunidades que não têm coleta de lixo, comunidades que precisam desflorestar por que precisam de madeira pra cozinhar? Em que medida esse tipo de discurso, que é muito pontual, nos oferece a possibilidade de transformar esses nossos alunos, e esses que serão nossos alunos, e nos permite criar a consciência como docentes de uma prática pedagógica que seja consistente, consistente com o ambiente que a gente vive?”</p>

Fonte: BOTELHO, 2020.

Dentre as mais variadas necessidades educativas alinhadas à Educação Ambiental posicionada frente aos desafios emergentes, as docentes sinalizaram em suas narrativas quatro elementos importantes e necessários à formação dos professores de Geografia, na medida em que pensam em como este componente curricular contribui para formar estes profissionais, mas também como este eixo temático pode ser encaminhado junto às práticas pedagógicas em Geografia na educação básica. De um lado, estas necessidades indicadas soam como elementos já presentes e que permeiam as práticas das docentes entrevistadas,

sobretudo das docentes d_1 e d_2 , mas de outro há também o tom de denúncia e de indignação, assim como de expectativa por mudança, vindo principalmente da docente d^3 .

Por outro lado, é necessário salientar que já são elementos fortemente presentes na construção do ideário sobre a Educação Ambiental, quer seja na escola quer seja nas universidades, como frisa Lobino (2013). Das escolas às universidades, e vice versa, a Educação Ambiental tem sido amplamente debatida em torno da interdisciplinaridade – ou do diálogo de saberes (LEFF, 2009; 2012) –, da reflexão, da prática – estas duas últimas compreendidas como elementos intrínsecos uma a outra, como sinalizam Nardi e Degaspery (2016) – e do impacto, no sentido da prática como produtora de um alcance impactante e transformador em sua essência, levando em consideração não somente o tom positivo do debate proposto para a Educação Ambiental na formação, até aqui tecido, mas a articulação entre os elementos que compõem este eixo de análise.

Do ponto de vista dos processos pedagógicos contemporâneos, sobretudo os que formam professores, estes elementos são indissociáveis para a confecção das propostas que circulam nas trajetórias formativas, sobretudo na elaboração e execução de projetos de pesquisa e extensão, dimensões indissociáveis juntamente com o ensino. Contudo, frisando ainda mais este último, a extensão, no tocante ao alcance dos espaços reais para além das paredes das salas de aula nos cursos de formação de professores, estes elementos denunciam que a Educação Ambiental na formação em Geografia, dos que a ensinam nas escolas, necessita voltar-se ao diálogo com a realidade, com as problemáticas reais, munindo estes sujeitos mediadores da aprendizagem geográfica de uma consciência socioambiental, ou socioecológica, que esteja alicerçada aos desafios presentes na vida cotidiana e atrelados às experiências dos sujeitos. Não há como vincular Educação Ambiental e ensino de Geografia, na contemporaneidade, sem perpassar este diálogo pela experiência cotidiana, pelos desafios locais e pelas problemáticas que afetam diretamente a vida dos sujeitos aprendentes. Ou seja, dentro de uma perspectiva relacional-dialógica, que amplamente encontra correspondência com uma perspectiva crítico-transformadora, como frisado por Figueiredo (2007), este posicionamento:

Explicita os fatores problemáticos que indicam a conveniência de pensar num outro modelo de Educação Ambiental, que foca as relações críticas e transformadoras, entre seres humanos diferentes entre si, entre estes e a cultura e entre estes e a natureza, num contexto ampliado de pesquisa-intervenção engajada (FIGUEIREDO, 2007, p. 65)

Dentro do cenário das falas das docentes entrevistadas, a inclinação permanente à reflexão e à prática, invadindo também um diálogo a respeito da interdisciplinaridade como movimento necessário e formativo e do impacto como alcance resultante do alinhamento destes elementos, sugerem uma Educação Ambiental de caráter engajado e intervencionista, que encontra amparo na extensão. Curiosamente, apenas a docente d₁ apresenta em seu currículo Lattes projetos de extensão e atuação profissional voltados ao exercício da Educação Ambiental no e para além do espaço institucional acadêmico, o que lhe dá maior subsídio para respaldar os indicativos apresentados. Por outro lado, o olhar inquieto e crítico das docentes d₂ e d₃ salientam que a Educação Ambiental que existe na formação dos professores de Geografia carece de alinhar-se às expectativas contemporâneas, que atravessam todo o campo educativo, no sentido de que os professores são vistos hoje como mais do que apenas transmissores de conhecimentos, mas construtores de visões de mundo que coopera com a transformação deste.

No decorrer das falas das docentes entrevistadas, a clareza com que a extensão é trazida à tona para abordar e alinhar a Educação Ambiental à formação dos professores de Geografia chama atenção pela importância e a centralidade deste debate. Não se trata apenas de um componente disciplinar enclausurado numa teorização, na decodificação e conceituação da Educação Ambiental, mas amplificar o potencial e o alcance desta formação a partir de propostas de ensino, enviesados pela pesquisa-extensão, que dialoguem profundamente com a vida dos professorandos e com a sociedade na qual se inserem. Ou seja, reforça-se o teor político e cidadão da Educação Ambiental na formação em Geografia, uma vez que este eixo não habilita os futuros professores apenas a lidar com conceitos e práticas em EA, mas lhe permite uma reconexão pessoal-social com a sociedade em que estão inseridos, formulando práticas pedagógicas que igualmente voltem-se a estes mesmos pressupostos crítico-transformadores, que os movem agora a uma cidadania com sentido, uma cidadania socioambientalmente lida, forjada e experienciada em sua formação profissional.

O aparecimento da pesquisa-extensão como movimento na Educação Ambiental no âmbito da formação dos professores de Geografia atua como componente que eleva o nível do debate a respeito das práticas didático-pedagógicas no ensino superior a uma saída brusca das informações ambientais, que apresentam um teor despolitizado e um conteúdo esvaziado de criticidade e potentemente transformador, para trazer à tona o processo educativo

socioambiental que desvela a necessidade de atuação, participação, colaboração e crítico-transformação, consoante a afirmativa de Jacobi, Tristão e Franco (2009, p. 67).

As práticas educativas ambientalmente sustentáveis nos apontam para propostas pedagógicas centradas na criticidade e na emancipação dos sujeitos, com vistas à mudança de comportamento e atitudes, ao desenvolvimento da organização social e da participação coletiva. Nessa proposta de educação reflexiva e engajada, centrada nos saberes e fazeres construídos com e não para os sujeitos aprendentes e ensinantes, a educação ambiental difere substancialmente da informação ambiental. Esta ainda é focada na elaboração e transmissão de conteúdos descontextualizados e “despolitizados”, no sentido de instaurar mudanças efetivas na realidade através da tessitura de um conhecimento crítico, intencionalmente engajado.

À princípio, a interdisciplinaridade surge como elemento nas falas das professoras. É sabido por elas, e por todos os que pesquisam-atuam em Educação Ambiental, que a interdisciplinaridade é um movimento necessário à efetividade e abrangência das práticas educativas em EA. Por ter uma natureza transversal, movendo-se de formas diferentes e dialógicas entre os mais variados campos de conhecimento e de formação, a Educação Ambiental assume o desafio de promover um diálogo de saberes, como propõe Leff (2012), o qual mobiliza uma complexidade inerente a todo e qualquer percurso interdisciplinar. De acordo com este mesmo autor, não se trata de ambientalizar a discussão dentro de cada área de conhecimento que dialogue com a Educação Ambiental, mas promover um conhecimento novo a partir destes diálogos, sobretudo pela interrelação entre saber social e saber ambiental, que são a base para a constituição de processos educativos socioambientais, segundo Leff (2009). Portanto, não se trata apenas de pôr em pauta os conteúdos de cada área e esperar que isso baste, mas buscar as articulações que promovem uma consciência ecológica abrangente, realística e comprometida.

Como propõe Leff (2012), o diálogo entre saber social e saber ambiental, os quais estão em plena circulação dentro da Geografia, construindo seu objeto de estudo, é fundamental para uma Educação Ambiental cuja finalidade não seja apenas ancorar os sujeitos à responsabilidade de não causar danos aos ecossistemas, mas entender que danos são cometidos diariamente, como estes os afetam e como estes cenários podem ser mudados. As três docentes parecem entrar num consenso quanto a efetividade da busca por “interrelações” e uma “visão abrangente”, como destaca a d_1 ; já as docentes d_2 e d_3 parecem buscar o dialogismo dentro dos componentes curriculares que compõem a trajetória formativa dos professores de Geografia, mirando a necessidade de que a Educação

Ambiental, apesar de ter uma roupagem disciplinar – como consolida a legislação competente – necessita de uma abrangência maior, percorrendo outros temas que existem nos eixos temáticos tratados na formação dos professores de Geografia.

Mencionando exemplos, as docentes d_2 , de sua prática, e d_3 , de seu olhar para a formação, ressaltam que a Educação Ambiental carece da interdisciplinaridade na formação dos professores, sobretudo por seu caráter transversal, para que seja consolidada justamente a abrangência de compreensão e atuação do professor de Geografia como agente socioambiental, uma vez que, de acordo com a d_2 , as relações sociais com/no meio ambiente consolidam-se como peça basilar para o conhecimento geográfico. Suertegaray (2003) traz como contributo esta mesma perspectiva e afirmativa, assim como Mendonça (2001), ao tecer apontamentos crítico-argumentativos em favor de uma Geografia socioambiental. Ou seja, para fazer, atuar e ensinar Geografia não há como desvincular as dimensionalidades social e ambiental, quer seja curricularmente falando quer seja praticamente falando. É preciso buscar a convergência, o diálogo, as intersecções permanentes entre estas duas dimensões, ancorando-as a uma igual busca por aportes didático-pedagógicos na formação de professores de Geografia, os quais estejam alicerçados à Educação Ambiental, enquanto eixo de onde provém estes debates e práticas.

O entendimento que se tem destes pontos de vista caminham por dois sentidos: de um lado, uma crítica a disciplinaridade da Educação Ambiental na formação de professores, que mesmo tendo indicativo legal, acaba limitando as potencialidades formativas inerentes à uma formação socioambiental de professores de Geografia, se apenas for encarada como mais uma disciplina presente no corpo curricular que estrutura a trajetória percorrida pelos professorandos; de outro lado, uma igual crítica a ausência de um olhar e de uma reentrância acerca de um debate em torno de três elementos fundamentais à formação dos professores de Geografia – educação, sociedade e meio ambiente –, os quais necessitam perpassar os demais componentes, na qualidade de discussões e práticas que se alinham às urgências contemporâneas quanto ao conhecimento geográfico.

As sugestões trazidas pela docente d_3 são um exemplo de como pode ocorrer uma interdisciplinaridade formativa quanto a questão socioambiental, levando em consideração de que se trata de um curso de formação de professores e a dimensão pedagógica precisa estar sempre presente, não como uma sombra, mas como uma presença epistêmica real e propositiva. A docente em questão sinaliza que o ambiente precisa ser “ponto chave de reflexão” dentro de disciplinas como Geografia Urbana, Geomorfologia e Geografia

Econômica. Neste momento, cabe a indagação: há como debater os conteúdos programados dentro destes componentes curriculares sem olhar para as questões socioambientais e as implicações pedagógicas disto para reflexão-ação dos professores de Geografia?

Parte-se da ideia da Geografia socioambiental, em que a Geografia assume um debate e uma prática científico-pedagógica aprofundada pela articulação dialógica entre as dimensões sociais e ambientais, como ponto de proposição para compreender e tentar responder a tal questionamento. Ora, se a Geografia se ocupa das relações sociais e das implicações desta para com o meio ambiente, compreendendo este como fruto do conjunto de existências humanas e não-humanas, sociais e naturais, como frisa Reigota (2010), há de se pensar que dentro de um componente, como os citados pela docente d₃, tais debates são de extrema importância e necessidade, sempre mirando também a relevância didático-pedagógica para o conhecimento geográfico na contemporaneidade, sobretudo.

Deste modo, não há como conceber o estudo da cidade, em suas múltiplas e mistas formas e feições, sem que haja um aprofundamento em torno do quanto a questão socioambiental está arraigada à formação, expansão e estrangulamento dos centros urbanos na contemporaneidade; não há como a Geomorfologia, ao apontar e analisar as formas de relevo, desvincular-se da compreensão de como estas feições geomorfológicas impactam a vida das pessoas, sobretudo em face, mirando contextos urbanos, da ocupação desordenada de certas áreas, por exemplo; e também não há como promover estudos sobre a Geografia Econômica sem que haja um compreensão dos impactos socioeconômicos pretéritos e atuais que desgastam e desequilibram os ecossistemas naturais às custas do desenvolvimentismo capitalista. E, principalmente, não há como desvincular nenhum destes debates propositivos à formação de um olhar didático-pedagógico geográfico perpassado pela presença de uma Educação Ambiental que critica e transforma a realidade socioespacial.

Porém, é necessário cautela ao tecer tais afirmações. Acredita-se numa Geografia socioambiental, em que os movimentos da sociedade implicam diretamente nas dinâmicas ambientais, e esta rompe com as disjunções dentro da Geografia que corporificam os separatismos, por exemplo, entre Geografia Física e Geografia Humana, como salientado por Mendonça (2001). Entretanto, nem todo conhecimento da Geografia Física e nem todo o conhecimento da Geografia Humana pode ser rotulado como socioambiental, no entanto a convergência entre estas duas dimensionalidades geográficas, através das problemáticas contemporâneas que salientam a necessidade de um novo olhar que emana das dinâmicas socioespaciais produzidas pela crise socioambiental em diferentes e complementares escalas,

necessita do socioambientalismo geográfico, e no caso da formação dos professores neste campo, de um socioambientalismo didático-pedagógico em Geografia que construa as bases de um conhecimento geográfico num mundo marcado por uma crise socioambiental a todo vapor.

Na concepção aqui defendida, um estudo elaborado em conformidade com a geografia socioambiental deve emanar de problemáticas em que situações conflituosas, decorrentes da interação entre a sociedade e a natureza, explicitem degradação de uma ou de ambas. A diversidade das problemáticas é que vai demandar um enfoque mais centrado na dimensão natural ou mais na dimensão social, atentando sempre para o fato de que a meta principal de tais estudos e ações vai na direção da busca de soluções do problema, e que este deverá ser abordado a partir da interação entre estas duas componentes da realidade (MENDONÇA, 2001, p. 124).

Parte-se do princípio de que, na atualidade, a força com que a crise socioambiental atinge a sociedade-mundo é tanta que não há como ignorá-la a ponto de não buscar saídas formativas, mirando a educação como caminho e alternativa possível, que não sejam socioambientais. Em Geografia, a busca por estes diálogos ampliados pelo socioambientalismo perpassam pela reentrância das problemáticas reais, que afetam diretamente o cotidiano experienciado pelos sujeitos sociais, e no caso da formação dos professores neste campo disciplinar é necessário que o exercício didático e pedagógico deste socioambientalismo mova os professores ao engajamento profissional crítico-transformador, profundamente necessário ao exercício da profissão professor neste século.

A interdisciplinaridade, portanto, aparece como caminho para promover na formação dos professores, como assinalam as entrevistadas, estes diálogos mais amplos e estes olhares mais atentos e mais envolvidos com os desafios do tempo presente. Não tratar mais a Educação Ambiental como uma momentaneidade formativa, tampouco um compilado de informações ambientais, mas como um movimento mais amplo e mais aprofundado em vários momentos da formação destes profissionais do ensino de Geografia, significa o anseio por construir conexões socioambientais formativas que envolvam os professores no tratamento, via pesquisa-extensão, de problemáticas reais e numa formação cidadã que está ligada não somente ao entendimento do conhecimento geográfico, social e ambiental, mas na contribuição deste para a transformação socioambiental ambicionada e que desafia estes professores em formação.

No campo da reflexão, as docentes d_1 e d_3 contribuem com falas muito importantes e que elevam o debate até aqui feito, sobretudo por reafirmarem a necessidade da

ressignificação do papel desempenhado pela Educação Ambiental como eixo formativo presente na formação dos professores de Geografia. E esta ressignificação não é um presente, não é uma dádiva, é uma construção individual-coletiva entre docentes e professorandos que é feita de forma permanente nos cursos de formação de professores, de modo a diminuir o arranhar da superfície e aprofundando o modo como são tratadas certas temáticas. A docente d¹ dá o indicativo basilar para introduzir a fala da docente d³, curiosamente. Primeiramente, a d¹ ressalta a necessidade da “mudança”, mas que isto só pode acontecer com base na reflexão e na ação, fugindo a modelos didático-pedagógicos cujos elementos centrais se dão a partir da “repetição” e “memorização”, como a mesma cita; posteriormente, a d³ eleva a discussão a um nível sociopolítico, em que o engajamento e protagonismo do professor de Geografia é visivelmente detectado como peça fundamental, superando a obsolescência de práticas formativas no ensino superior que ainda trazem consigo ranços de uma Educação Ambiental pouquíssimo efetiva e nada crítico-transformadora.

Visivelmente, as duas docentes entram em plena concordância a respeito da necessidade e da importância da reflexão como estrado para a mudança e para a ressignificação do tratamento dado à Educação Ambiental, quer seja no ensino superior quer seja na educação básica. E isto também implica num debate sobre que perspectiva educacional nutre a necessidade da reflexão sobre as problemáticas socioambientais na formação dos professores e na formação escolar, uma vez que a fala de ambas contempla as duas instâncias. Ambas estão falando de uma educação centrada na mudança, mudança proveniente de um movimento reflexivo, crítico e transformador, cujo propósito é a atuação dos indivíduos e o reconhecimento da/na coletividade social como agentes dessa mudança.

A reflexão, portanto, surge como elemento que rompe com uma racionalidade técnico-instrumental com a qual os professores ainda lidam, em muitos dos circuitos formativos percorridos por estes. O olhar e o lidar técnico do professor com relação ao seu trabalho pedagógico, que instrumentaliza os conteúdos obtidos ao longo de sua formação, é uma herança cartesiana e obsoleta que ainda perdura nos cursos de formação de professores. A prática é forjada por elementos externos e supervaloriza uma hierarquização de saberes, a qual põe no topo da ordem de prioridades e maior esforço pedagógico o saber científico, ou seja, o ensinar o conteúdo da ciência. A ausência de relacionalidade entre estes saberes inviabiliza um movimento reflexivo, o qual, segundo Schön (1997), é necessário para promover uma articulação entre o saber a ser ensinado, proveniente da ciência, o saber pedagógico, que forja o caráter didático-pedagógico por trás da ciência, e o saber da ação

pedagógica, que permite a viabilização e o diálogo entre os dois primeiros, centrados na construção de um processo em que o professor alcance o aluno com metodologias de ensino que favoreça a aprendizagem.

Dentro da ótica das docentes, a reflexão assume o papel de desconstruir essa operacionalização instrumental e juntamente as práticas obsoletas que não condizem com o real papel da Educação Ambiental na formação e na ação didático-pedagógica dos professores de Geografia. A docente d³ deixa muito mais claro o que se quer dizer com esta discussão, quando faz a seguinte afirmação:

A gente precisa regatar isso e não são 60 horas, e não são cartazes, não é uma ação em um dia, é uma **prática evolutiva, revolucionária, transformadora** que conecta você com você mesmo, que conecta você com o seu local de origem, com a sua comunidade, com a sociedade de maneira mais ampla, e a partir destas conexões se estabelece uma nova maneira de viver, produzir e se reproduzir baseada numa escolha consciente e não na imposição de modelos que vêm de fora. (Trecho da narrativa do docente d³. BOTÊLHO, 2020. Grifo nosso.)

Significa apontar que a reflexão atua como um elemento catalizador de uma mudança que encontra o professor em sua formação inicial e se multiplica em suas práticas escolares, tanto na formação como após esta. A reflexão é um elemento importante para a Educação Ambiental na formação dos professores, pois o conteúdo socioambiental com a qual a mesma lida requer uma conexão do sujeito com o mundo, trocando as lentes com que este o enxerga, passando de uma apatia ou uma observação emudecida para um protagonismo sociopedagógico que lê, interpreta, dialoga, ensina e transforma o mundo em que atua, como destaca Lobino (2013). A formação socioambiental em Geografia, movida não apenas pela presença de um único componente curricular que desempenhe este papel, precisa estar embebida num movimento de articulação pedagógica destes saberes sociais e ambientais para a construção de uma consciência mais ampla, que não enxergue a realidade socioespacial de modo bifurcado, de um lado social e de outro ambiental.

A reflexão é um fio condutor que move as articulações entre as dimensionalidades formativas que entram em jogo na formação dos professores de Geografia, evitando que estas entrem em disputa. Notoriamente, por muitas disputas curriculares, alguns saberes se sobrepõem aos outros e isso prejudica uma formação mais ampla que atenda às necessidades do mundo contemporâneo, uma vez que tende a hierarquizar os saberes, privilegiando o espaço e a relevância de uns frente aos outros. É preciso compreender, portanto, mediante os

elementos trazidos pelas docentes, desde o movimento de interdisciplinaridade até o indicativo da reflexão, que na formação dos professores de Geografia há uma centralidade em conceber a Geografia, evitando que a balança esteja em desequilíbrio e permitindo o diálogo entre os componentes curriculares que compõem as trajetórias percorridas pelos professorandos. E a reflexão atua na qualidade de não somente alinhar essas dimensionalidades, mas também de dar sentido e significado ao que o professor está fazendo em sua formação, ao que ele está pensando e como o pensa e, por meio disto, como ele pode agir, tal qual salienta a docente d₃.

Na medida em que os professores refletem sobre o que fazem, sobre o que os permite este fazer, entendem o processo de ensino-aprendizagem e os elementos que norteiam as possibilidades nele existentes há uma desconstrução de práticas que já ficaram para trás, ou seja, práticas que não ligam o indivíduo que as percorrem à realidade na qual estão imersos, desvinculando-o de um protagonismo baseado no entendimento multidimensional (social, político, ambiental, humanitário) que tece o espaço de sua vida. Como dito pela docente d₃, não se trata de “cartazes”, que são feitos apenas em dias marcados no calendário escolar como aqueles em que haverá uma sensibilização ambiental, que também entra em declínio na Educação Ambiental, como pontuam Nardy e Degasperri (2016). Isto é, a reflexão na ação e a ação reflexiva, como ponderam Schön (1997) e Tardif (2000), possibilita ao professor esse diálogo amplo e realista, que não se põe à serviço de uma desorientação do indivíduo, mas lhe norteia na busca por uma consciência sensível e uma sensibilidade consciente no/do processo.

E em Educação Ambiental, nesta formação socioambiental de professores de Geografia, a reflexão mostra-se como elemento que forja uma ligação direta com as expectativas de aprendizagem contemporâneas, em que o sujeito discerne e atua no mundo, intimamente associadas a uma sociedade em crise que urge por uma mudança. Mudança, como destaca o início da narrativa da docente d₁, que só é possível por meio da reflexão e da ação, ou seja, da reflexão na/da prática. Esta última, põe-se em permanente diálogo com a primeira, sendo compreendidas como dimensões não disjuntas, mas em constante dialogismo formativo em Educação Ambiental, estando esta também compreendida como movimento maior para além de um componente curricular.

A prática, elemento que entra no circuito de análise alinhado à reflexão, é mencionada mais diretamente pela docente d₂, como centralidade de sua fala, apesar de esta mesma dar indícios de que esta não se desvincula da reflexão, porém não mencionando

diretamente este vínculo indissociável. Já as docentes d_1 e d_3 realizam esta articulação entre reflexão e práticas em suas narrativas, apesar de apontarem mais centralmente a reflexão. O que se busca compreender é que o processo formativo socioambiental dos professores de Geografia não está centrado só na reflexão, numa teorização vazia, e nem só na prática, numa ação vazia, mas numa dialogicidade teoria-prática que também encontra o ensino-pesquisa-extensão, presente também nas camadas que compõem as narrativas das docentes entrevistadas, como sustentáculo para esta formação outra, significativa e cidadã, ou melhor, ecocidadã.

Deste modo, é preciso que se diga que os movimentos entre teoria e prática em Educação Ambiental produzem não somente um dialogismo teórico-prático socioambiental, articulando saberes sociais e ambientais, mas constrói uma cidadania docente ou uma docência cidadã que está envolvida no protagonismo socioambiental, como destaca Souza (2013). Noutros termos, vem à tona o ecoprofessor ou o professor ecoformador, ambos se confundem, mesmo que os termos não sejam tão semelhantes. Para além dos termos, as narrativas das três docentes anunciam indícios suficientes para compor uma tessitura crítico-transformadora em Educação Ambiental no âmbito da licenciatura em Geografia que transpõe os limites curriculares, aprisionados dentro de lógicas ainda academicistas, para gerar uma comunicação direta com as necessidades educativas ambientais contemporâneas e a superação dos desafios socioambientais que os têm gerados.

A docente d^2 se comunica com a narrativa das docentes d_1 e d_3 ao anunciar a prática em sua fala. No entanto, é preciso compreender o que a esta quer dizer com o que traz em sua fala. A docente enfatiza bastante a necessidade da prática e do quanto os alunos cobram, mesmo que indiretamente, isto, e não somente no componente curricular Educação Ambiental. Mais uma vez, frisando o que a docente d_2 assinala, 60h/a são insuficientes para dar conta de tamanha complexidade, o que é superado por um movimento interdisciplinar formativo no ensino superior, que vai além dos compartimentos incomunicáveis e gera este diálogo movido por uma reflexão sobre a prática e uma prática reflexiva a partir do ensino-pesquisa-extensão.

A docente d_2 afirma que os alunos sentem a falta de “ferramentas práticas” e, apesar da não concordância com o termo ferramenta – que passa uma ideia muito técnica –, não se pode negar que a docente esteja totalmente errada. Em muitos aspectos da formação dos professores, a prática é um elemento pouco compreendido pelos docentes, que optam mais pela teorização que pelo praticar, relegando aos estágios curriculares supervisionados este

atributo, o que claramente é errado. Mesmo com a previsão de uma carga horária prática em muitos dos componentes curriculares presentes na trajetória de formação dos professorando, ainda não se compreende o suficiente o papel da prática e de sua articulação com a teoria para muito mais do que a fixação de conhecimentos, mas uma atuação crítico-reflexiva pedagógica dentro destes componentes.

Como argumenta Schön (1997), os professores precisam entender o papel da teoria e a dimensão prática por trás de cada um destes conhecimentos que compõem o todo, o saber a ser ensinado. Mas não se deve negar que o praticar e, à medida em que se pratica, o refletir no praticar coopera para a fixação deste saber a ser ensinado e cria uma relação muito mais nítida entre conhecimento científico e conhecimento pedagógico. A prática é um componente indispensável para a realização de um projeto de formação que não se ponha para fora da realidade e nisto, novamente, desponta o ensino-pesquisa-extensão como proposição emergente que possibilita esta articulação dialógica entre teoria e prática na formação dos professores.

Lobino (2013), definindo os percursos de uma práxis ambiental, ou socioambiental, como pontua Figueiredo (2007) – dentro de uma perspectiva eco-relacional –, pontuam a relação teoria-prática como basilar para uma Educação Ambiental crítica-transformadora e dialógica que se põe a serviço não apenas de disseminar conhecimentos ambientais, mas de se comunicar multidimensionalmente com a sociedade, atuando nela, estando nela, reinsserindo os sujeitos nela. E dentro do movimento de efetivação de uma outra visão e leitura dos processos formativos em Geografia, especificamente na licenciatura, há uma urgência em buscar estes caminhos para a confecção desta forma de conceber o socioambientalismo geográfico, pontuado por Mendonça (2001), como estruturante dessa formação ressignificada e ressignificadora, ao passo em que se constitui cidadã, teórico-prática, crítico-transformadora e dialógica.

Portanto, as ferramentas práticas, mencionadas pela docente d₂ cabem, mas não como receitas prontas, como estruturas a serem reproduzidas, mas como um “saber fazer, saber pensar”, como a mesma pontua em sua fala. Este saber-fazer, saber-pensar estão plenamente de acordo com a necessidade deste estreitamento e entendimento da relação teoria-prática na formação dos professores de Geografia. Os saberes profissionais, como pontua Tardif (2002), são produzidos dentro deste circuito de indissociabilidades entre teoria e prática, mas também, como ressalta Cunha (2005), entre ensino-pesquisa-extensão enquanto dimensões fundantes de qualquer formação que ambiciona uma profissionalização ampla e atendida aos

desafios e percalços profissionais. As ferramentas, portanto, são fruto de um conhecimento teórico entendido e em comunicação com um conhecimento prática experimentado na formação, fugindo aos modelos de replicação de ações formativa em Educação Ambiental.

E quando a docente d_2 anuncia que também há uma cobrança por um modelo de educação para o ensino superior, voltado ao fornecimento destas ferramentas – na verdade, construção –, talvez seja este o modelo do qual está se falando. No entanto, convém dizer que pelo teor de sua narrativa, talvez não seja este o modelo colocado por ela. Apesar disto, por não especificar diretamente com exemplificações, abre-se espaço para dialogar com os elementos da narrativa da docente, entendendo que se trata sim de um modelo de educação para o ensino superior, porém um modelo a ser confeccionado à muitas mãos, sobretudo daqueles que percorrem diretamente as trajetórias de ensino-pesquisa-extensão, mobilizando esta relação teoria-prática e construindo as ferramentas práticas individuais-coletivas como produto de todo este processo.

Crê-se que aí habita uma relação direta com o que a docente d_3 nomeia por impacto. Impactar a formação e na formação, o que de certo modo está ligado a mudança que a Educação Ambiental traz em si para a formação e na prática dos professores de Geografia, como pontua a docente d_1 , e dentro deste processo de construção de um modelo de educação que municia os professorandos de ferramentas práticas, construídas ao sabor deste movimento, como assinala a docente d_2 . Em toda a extensão de sua narrativa, a docente d_3 deixa muito clara a necessidade de um educar socioambiental que perpassa a formação dos professores de modo completo, articulado e que cria condições para construir outras práticas de/em formação, a partir não somente de conhecimentos técnicos pré-estabelecidos, mas da construção de uma relação outra com conhecimentos contidos na experiência destes indivíduos ao longo de toda sua formação inicial. O componente curricular Educação Ambiental, mesmo com sua limitação de carga horária e constituindo um fragmento dentro do mosaico formativo, o qual ambicionamos tornar um todo bem menos fragmentado e muito mais dialógico, se espalha como uma compreensão formativa, ou melhor ecoformativa, desde então.

Este impacto está diretamente associado a uma fuga de uma Educação Ambiental que cumpre qualquer papel formativo, menos formar socioambientalmente, quer seja no ensino superior quer seja na educação básica. Professores e alunos que não são impactados pelo que fazem e, em consequência, não impactam as comunidades em que atuam e vivem não conseguem frutificar dentro de uma ótica pedagógica socioambientalmente ativa, mas se

colocam numa situação de passividade frente às circunstâncias circunscritas nas práticas. Quando as práticas não estão atreladas às experiências, estão soltas e pulverizadas, sem vínculo e sem sentido, como destaca a docente d₃ ao longo de sua narrativa, é isto que acontece com a Educação Ambiental. Como destaca Jacobi (2015), a Educação Ambiental que não se comunica com a realidade, que se abstém de construir uma postura ativa e participante da realidade, não viabiliza uma formação que realmente leve o sujeito à mudança e, conseqüentemente, torna-se um compilado de práticas livrescas e panfletárias.

A Educação Ambiental dos cartazes, das maquetes, do dia disso e dia daquilo é obsoleta, é minúscula perante um mundo que tem urgência por um outro olhar, por uma outra prática social, em que o meio ambiente não seja uma imagem de natureza distanciada da vida cotidiana, mas algo fortemente presente e que necessita encontrar nas práticas sociais cotidianas a busca por um equilíbrio, uma reinserção harmônica (REIGOTA, 2010; 2012). Estas práticas, somadas a outras, tendem a trazer o “cinismo”, afirmado por Layaargues (2008), da Educação Ambiental, pois são reducionistas e estão amalgamadas a uma pretenciosa ludicidade disfarçada de desmobilização político-social dentro da escola. Dentro disto, verifica-se que há uma disseminação de um comportamentalismo socioambiental aceitável, mantendo certos parâmetros e ideias em funcionamento e que atendam ao capitalismo vigente, enquanto uma reflexão maior, mais atrelada à vida e ao contexto em que ela ocorre, não acontece e não transforma os indivíduos em partícipes de uma luta que é política, social, econômica e humanitária na busca por alternativas reais, não meramente imagináveis como uma realidade idealizada.

Isto implica numa nova representação ou reconhecimento da prática social cotidiana como espaço para impacto, mas não um impacto negativo, como que fadados a gerar mais e mais problemáticas socioambientais no espaço imediato experimentado. Implica reorganizar as ideias e entender que a prática social cotidiana é espaço para gerar impactos positivos, transformadores, que cumprem com as necessidades do tempo presente e que se põem para fora dos repetitivos ciclos viciosos e capitalistas que servem apenas para o fracasso socioambiental e a perda da qualidade de vida, como destacam Acosta (2016) e Sezyshta (2018). O impacto gerado pelos professores na aprendizagem de seus alunos está diretamente associado a forma como são/foram impactados em sua formação inicial. Deste modo, impactar a formação inicial é vista como necessidade educativa socioambiental, do mesmo modo como é preciso impactar a Educação Ambiental em ocorrências nas escolas, mas

fazendo-a pelas mãos de professores impactados e crítico-transformadores, como pontuam Tozzoni-Reis (2008) e Lobino (2013).

Ao se referir às dinâmicas que pouco ou não impactam e àqueles que tanto as mobilizam, os professores, tanto os que transitam momentaneamente por elas, os alunos, a docente d³ suscita uma discussão que tem sido realizada há bastante tempo. Como destaca Soffiati (2008), por exemplo, no cerne dos debates sobre Educação Ambiental está a necessidade de revisitar e rever de que modo são concebidas as práticas, muitas das quais ainda são conduzidas apenas como veículo de informação ambiental, não promovendo articulações e diálogos que possibilitam uma consciência socioambiental e que esteja ligada à experiência vivida pelos sujeitos sociais em formação, tanto professores quanto alunos. Neste caso, há também uma comunicação com a narrativa anterior da docente d₂, a qual menciona as ferramentas práticas como uma necessidade detectada pelos alunos do curso de licenciatura em Geografia.

É necessário salientar, então, que os questionamentos, para os quais a investigação busca tecer algumas respostas, levantados pela docente d₃ ao fim de sua fala, reverbera como sendo um caminho pelo qual é possível atingir, e não somente detectar, o impacto das práticas em Educação Ambiental no ensino superior, sobretudo na formação de professores. As ferramentas práticas que precisam ser construídas dentro deste processo de formação teórico-prática, que é interdisciplinar e que busca impactar os sujeitos, são os mecanismos para dinâmicas outras, rompendo com as velhas conjecturas que têm movido as dinâmicas obsoletas apontadas pela entrevistada. No caso, novas dinâmicas são movidas por novas ferramentas práticas que não são roteirizadas e pré-estabelecidas para serem reproduzidas pelos professorandos, mas se tornam elementos para uma docência livre, estimulada pelo diálogo permanente entre teoria e prática, envolvida no ensino-pesquisa-extensão como basilar para sua constituição (LOBINO, 2013).

Trata-se, portanto, de pensar uma prática pedagógica socioambiental em Geografia movida por uma postura educativa ambiental alinhada com as necessidades educativas socioambientais que são evidentes e extremamente necessárias à docência contemporânea. Este é o maior impacto que pode ser gerado na formação dos professores para este tempo e também o maior desafio que se constitui como caminho a ser trilhado. Impactar a formação de professores de Geografia é promover uma ruptura com um modelo educativo cartesiano, centrado na ausência de diálogos entre os componentes curriculares que estão estabelecidos como caminho de aprendizagem. Ou melhor, é pensar um caminho de aprendizagem baseado

na dialogicidade entre as dimensões que compõem a formação teórico-prática do professor de Geografia a partir de uma ótica pedagógica libertária, comunicativa, crítico-transformadora. A Educação Ambiental ocupa um lugar forte neste movimento de resignificação formativa, mas ela não pode estar detida a apenas uma momentaneidade, um conjunto de dinâmicas vazias e sem sentido aos professores.

Para impactar, os professores precisam ser impactados. A formação que lhes é oferecida carece de mergulhar nos interstícios sociais, nos fenômenos em permanente dinâmica no espaço geográfico, estimulando um pensar didático-pedagógico embebido nas questões que desafiam a humanidade a buscar uma rota de retorno a si e a reconfigurar sua existência. Os movimentos interdisciplinares, dialogando por entre saberes sociais e ambientais, promovendo uma relação resignificadora entre teoria e prática e estabelecendo a partir disto o ensino-pesquisa-extensão como a base da formação profissional e socioambiental dos professores de Geografia são os ingredientes ecoformativos capazes de gerar não apenas este outro olhar, mas a permanência na busca por outras práticas formativas no ensino superior, movidas pelo desejo de ecoformar e atravessando as impossibilidades que cercam a formação de professores neste tempo.

Talvez seja a isto que a docente diz nomeie como sendo “prática pedagógica consistente”, ou seja, uma prática que vai além do explorado e fracassado uso de recursos didáticos lúdicos que se disfarçam de um engano formativo, transitando a uma resignificação destes elementos para uma prática que desconstrói a visão que os indivíduos têm sobre a realidade e a relação que estes estabelecem com ela. Trata-se de mover a formação de professores por meio de uma ótica crítico-emancipatória que escapa de aspectos pragmáticos e neotécnicos, traços de uma racionalidade técnica, para buscar a indissociabilidade entre teoria e prática como eixo norteador da formação e da atuação do professor, estabelecendo uma dialogicidade entre experiência, conhecimento e transformação dos sujeitos no processo educativo socioambiental (SILVA, 2008; LOBINO, 2013).

Então, entende-se que a interdisciplinaridade, dentro da formação dos professores, é um movimento que busca a interligação e a partilha entre os componentes curriculares, mas ao mesmo tempo também estimula um olhar além da Educação Ambiental como componente, enxergando-a e exercitando-a como movimento educativo que está presente a todo momento do formar professores de Geografia, uma vez que o conteúdo central que move a sua prática é socioambiental e não se pode dissociar as dimensões que estão imbricadas na construção do olhar geográfico para a realidade, pois este é tanto social quanto é ambiental;

na mesma medida, a prática e a reflexão emergem como indissociáveis para conduzir este caminho de aprendizagem interdisciplinar, pois não basta que haja uma comunicação e um reconhecimento dos diferentes saberes, é preciso não sobrepor uns aos outros, buscando um dialogismo entre eles e isto vem por intermédio de uma prática reflexiva ou de uma reflexão na prática, entendendo os elementos socioambientais que estão em jogo na construção do saber geográfico e como este potencializa o impacto; por último, o impacto é fruto de uma teoria-prática em pleno dialogismo prático-reflexivo, constituindo um percurso de aprendizagem profissional docente em Geografia que busca através da relação entre a Educação Ambiental e o ensino de Geografia alcançar as realidades dos indivíduos e os conduzir a uma outra identificação-comunicação-participação nestes espaços, que seja esta de natureza crítico-transformadora.

5.3.3 Diálogos entre Educação Ambiental e ensino de Geografia

Em consonância com os diálogos tecidos até aqui, tendo como ponto de partida os elementos norteadores que amparam a prática em Educação Ambiental, no cenário real e no campo das possibilidades para a ecoformação, destaca-se a necessidade de ampliar o olhar para o objeto em específico da ação docente em Geografia: o ensino desta disciplina. As relações múltiplas estabelecidas entre a Geografia escolar e a Educação Ambiental transitam por um campo de incertezas, uma vez que, como destacam as entrevistadas, ainda perduram práticas obsoletas que em nada cooperam para a concretização de um trabalho pedagógico que esteja pautado nos princípios norteadores e desafiadores que encabeçam a educação no século XXI, como destacam Morin, Ciurana e Motta (2003).

Neste ponto da jornada, acredita-se que é preciso convergir para um dialogismo crítico-transformador entre o ensino de Geografia e a Educação Ambiental não apenas no sentido de fortalecer a Geografia como componente curricular da educação básica ou atribuir às práticas de ensino nesta disciplina alguma dinamicidade de cunho socioambiental. Vai além disto, transpõe isto. Significa atribuir à Geografia o *status* de ciência escolar crítica e transformadora, ou seja, não apenas um compilado de conteúdos engessados e mecanicamente comunicados aos sujeitos escolares, mas um conjunto de conhecimentos sociais e ambientais em plena identificação com as experiências cotidianas dos sujeitos em seus múltiplos circuitos de vida, seja ele no espaço real seja ele no espaço virtual – ou na intersecção de ambos –, construindo práticas que estimulam os que ensinam-aprendem

(professores e alunos) a mergulhar nas problemáticas que cercam suas vidas, buscando alternativas para lidar com elas de modo que seja possível enfrentá-las e combatê-las.

As docentes entrevistadas esboçam alguns elementos para que se possa construir estas relações entre estas dimensões intimamente imbricadas na formação dos professores de Geografia. E são estes elementos que tendem a revelar o teor das práticas, que não necessariamente estão envolvidas neste, por talvez serem alguns destes indicativos mais uma idealização que uma realidade de sala de aula das docentes. Mas para compor os roteiros educativos socioambientais ideais é preciso entender os que estão sendo movidos até então, na busca por um ir além destes.

QUADRO 7 - ELEMENTOS DE ANÁLISE DA CATEGORIA DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ENSINO DE GEOGRAFIA

Elementos de análise	Narrativas correspondentes
Extensão	<p>d₁: “No caso da formação de professores de Geografia, eu entendo que esse processo ele já acontece, sem necessariamente estar dizendo: ‘olha, isso é Educação Ambiental!’. Porque pra gente exemplificar esses processos as práticas são importantes, ou através de projetos de extensão, através de uma outra proposta de atividade, de ação, do fazer ela vai acontecer. E, no caso da Geografia, pela visão interdisciplinar que a Geografia nos oferece, então acho que esse processo necessariamente ele está presente, ele é presente. Mas vejo também a necessidade de se alertar as pessoas para isso. Porque, por exemplo, eu estou trabalhando com Geografia Urbana e estou vendo uma determinada questão dentro da Geografia Urbana, sei lá, uma expansão da cidade, uma ocupação irregular e aí eu vou vendo necessariamente, então, falar de tudo. Eu vou falar das questões sociais, eu vou falar das questões políticas que envolvem aquilo, eu vou falar das questões ecológicas que envolvem aquilo, as questões culturais...”</p> <p>d₂: “Na Educação Ambiental, a gente tenta despertar nos alunos do ensino superior a necessidade de sair do usual, sair das práticas que não atraem, que são pouco criativas, das práticas que não ligam os alunos à comunidade também, porque a gente sabe ainda há muito isolamento dentro do ambiente escolar, pouca integração de projetos.”</p>
Desafios	<p>d₃: “Eu acredito nessa educação, porque essa educação me conecta comigo, foi o que me inspirou a ser professora, em primeira instância. Mudar e abrir a perspectiva de que outros seres humanos pegassem o seu melhor e superassem com seu melhor os desafios que eles têm. E esses desafios são ambientais. Eles são ambientais, porque estão dentro de casa, estão dentro do bairro, estão dentro da cidade, estão no acesso e na falta de acesso, no fluxo</p>

	<p>e na falta de fluxo, no dinheiro e na ausência do dinheiro. Eles são nossos e se a gente não prepara essa nova geração pra entender isso e pra mudar as escolhas, a gente vai continuar consumindo muito mais rápido do que temos possibilidade de reproduzir e simplesmente alheios, porque ainda estamos baseados naquele entendimento do século XX, que o planeta é grande demais e que a gente pode usar tudo, porque sempre vai ter.”</p>
Cidadania	<p>d₂: “Nas minhas disciplinas de Educação Ambiental, a gente debate a questão do sujeito ecológico. É sempre um debate inicial que eu trago pra eles, pra incitar neles a reflexão de que a gente não tem que só levantar uma bandeira aqui ou ali sobre o meio ambiente, não é isso. A gente precisa também começar a partir do indivíduo, do eu, enquanto membro de uma sociedade, então eu sempre trago esse debate inicial dessa questão do sujeito ecológico e sempre tentando fazer essa ligação do sujeito, enquanto membro dessa sociedade, e da responsabilidade dele enquanto professor. Então, vão se somando essas responsabilidades. Eu sujeito, eu membro da sociedade, participante daquela sociedade, as corresponsabilidades, e eu futuro professor em formação, que vou ser um influenciador de mentes, um influenciado de seres humanos, de pessoas”.</p> <p>d₃: “Essa Educação que precisa ser ambiental, ela me atrai, ela me conecta, é uma educação que me possibilita entender o valor, a qualidade, a importância do saber do meu local, do ambiente que eu partilho, e a partir disso tomar decisões sobre o que devo ou não, sobre o que eu quero ou não, sobre o que é importante ou não adotar de outros mundos, de outras realidades que não são a minha; me possibilita aceitar sem estagnar, me possibilita entender e, portanto, escolher, tomar decisões. É muito triste quando a gente vai ver nos livros de Geografia exemplos de semiárido e colocam terras que estão muito distantes daquela que, muitas vezes, nossos alunos vivem dentro delas”.</p>

Fonte: BOTELHO, 2020.

De modo geral, as docentes mergulharam não somente em suas práticas, mas teceram a partir delas um olhar para além da sala de aula, buscando conectar-se com os propósitos que fundamentam a Educação Ambiental na formação de professores de Geografia. Ao elencarem, de modo direto ou nas entrelinhas de suas narrativas, a extensão, os desafios e a cidadania como elementos, verifica-se que há um alinhamento com o que fora discutido nas categorias anteriores e que as docentes têm um raciocínio focado, mesmo que de modos e pontos de vista diferentes, na construção de um processo educativo socioambiental bem estruturado e coerente com suas posturas frente a sua atuação na formação dos professores.

E isto claramente também se traduz na detectável necessidade que as docentes têm de ir além dos muros da universidade, de buscar na realidade extramuros as potencialidades formativas que encaminham roteiros de mudança nas práticas pedagógicas universitárias e escolares, uma vez que estas primeiras impactam os mobilizadores destas últimas. A extensão, portanto, aparece como um caminho para tal.

Já tendo amplamente destacado a prática como elemento fundamental para a Educação Ambiental no ensino superior, as docentes deixam mais explícito, sobretudo na narrativa da docente d¹, que a extensão é um mecanismo que fundamenta e mobiliza na formação dos professores de Geografia este outro olhar para a Educação Ambiental, entendendo-a como processo meio e não como objeto fim. Noutros termos, verifica-se que a extensão, como um dos princípios basilares das práticas pedagógicas universitárias, estrutura a trajetória de formação dos professores de modo não apenas a dar conta de uma carga horária prática, mas a possibilitar uma comunicação deste sujeito em formação com a realidade para além da sala de aula do curso de licenciatura; de outro lado, verifica-se também que esta extensão assume o papel de viabilizar um outro olhar para os desdobramentos no ensinar Geografia a partir da Educação Ambiental, entendendo o quanto a Geografia está intimamente associada a um processo e a procedimentos educativos que são de natureza socioambiental e que outros caminhos emergem a partir desse mecanismo de diálogo universitário-escolar na formação dos professores de Geografia.

O professor-geógrafo, como aponta Pereira (1999), precisa entrar em contato com a realidade, se relacionar com ela e a partir desta experiência construir os caminhos de formação que lhe permitirão não se tornar um profissional do ensino que apenas verbaliza o que aprendeu na sala de aula da universidade, mas se reconhece como um sujeito capaz de produzir conhecimento na escola e de refletir-agir sobre sua própria prática, como argumenta Garcia (2012). A inserção comunitária é um dos elementos cruciais para uma leitura mais aprofundada e para a construção da práxis educativa contemporânea, como sugere Imbernón (2011), uma vez que a construção desta última não pode ocorrer apenas dentro de uma excessiva teorização sobre a realidade e nenhuma incursão nela. O professor de Geografia carece desta aproximação ativa com a realidade para além da universidade e isto não pode restringir-se apenas às momentaneidades formativas, compreendidas como componentes curriculares – o caso dos estágios supervisionados, por exemplo –, que ficam retidas a algumas etapas do ciclo de formação profissional.

A extensão surge como um veículo, a partir das falas das entrevistadas, que permite a construção da prática e das ferramentas práticas, até aqui bastante pontuadas nas narrativas delas. O entendimento da extensão como um mecanismo de formação para além das paredes e muros da universidade diz muito sobre o entendimento de que prática as docentes estão se remetendo, quando abordaram a prática como elemento importantíssimo para a Educação Ambiental na formação dos professores de Geografia. A extensão não significa somente o praticar, o ato da ação, mas também se norteia pelas atividades de pesquisa e ensino, que se somam indissociavelmente a esta para compor o tripé formativo acadêmico e que é essencial para uma formação docente completa, em suas múltiplas dimensionalidades (CUNHA, 2005).

Noutros termos, a extensão emerge como um elemento nas falas das docentes, especialmente a docente d¹, que permite um dialogismo na formação dos professores de Geografia, ao conectar os conhecimentos que aparecem fragmentados na trajetória formativa percorrida pelos professorandos e que podem ser mais bem explorados e entendidos dentro de uma prática extensionista. Para a Educação Ambiental o efeito é de interrelação, como já fora dito pela docente d₁, possibilitando que os conhecimentos tratados como desconexos possam entrar em diálogo crítico-reflexivo e ativo por intermédio da extensão, permitindo não somente o contato com a realidade dentro de uma ótica científica, ou puramente geográfica, mas também pedagógica, educativa. Ou seja, ao explorar a extensão como mecanismo que viabiliza um caminho de formação criativo e de fomento a uma práxis educativa socioambiental diversificada, também viabiliza a transformação do ensinar Geografia pelas mãos de professores transformados ao sabor de movimentos e diálogos entre a teoria e a prática, congregando os conhecimentos sociais e ambientais presentes na trajetória percorrida por estes e atribuindo-os também o olhar didático-pedagógico em Geografia.

E assim são criadas as possibilidades de formação do ecoprofessor, segundo Souza (2013), mirando a inserção comunitária para além dos muros das universidades como sendo um foco da Educação Ambiental dentro da formação dos professores de Geografia. Mas, para tal, não basta trata-la como componente curricular e limitar-se às 60h/a dedicadas à ele, mas encará-la como processo que perpassa toda a formação dos professores em Geografia, uma vez que esta é, sobretudo, de natureza socioambiental e, para tanto, se requer uma formação socioambiental que se comunica com a realidade extramuros das universidades, atingindo as problemáticas reais que se assentam sobre a prática pedagógica dos professores, levando-os

ao autorreconhecimento transformador que potencializa a confecção de projetos, como sugerido pela docente d², capazes de modificar a Educação Ambiental em ocorrência nas escolas. E este é um bom caminho para conceber uma trajetória ecoformativa em Geografia.

Este movimento de formação anunciado pelas professoras é também um elemento importante para a desconstrução e superação dos desafios, como é narrado pela docente d³. Já entendido que a Educação Ambiental na formação dos professores precisa necessariamente carregar consigo uma compreensão sobre os desafios socioambientais contemporâneos, agora emerge um outro entendimento necessário sobre os desafios, entendendo-os como problemáticas que circundam as práticas pedagógicas dos professores de Geografia na atualidade, entrincheirando-as, mas ao mesmo tempo aparecem como uma força potencializadora de transformação. E a narrativa politizada e atenta aos desafios socioambientais contemporâneos da docente d₃ sugere isto de modo contundente.

Os desafios são ambientais. Na atualidade, como destacado por Soffiati (2008), as antropossociedades enfrentam o dilema macroestruturante de uma crise ambiental em pleno curso e em pleno colapso. Para Leff (2009), o desafio maior para a sociedade global atual é uma ideia de sociedade que impera como sendo predatória, consumista e assentada sobre um incalculável e inesgotável poço de riquezas ambientais. Mudar as cabeças, levá-las a um outro olhar e outra prática, como a docente d₃ afirma, é o desafio majoritário da atuação dos professores neste século, e destacam-se os professores de Geografia nesta tarefa transformadora. A Geografia, como argumentado por Couto (2010), ocupa papel importantíssimo para a transformação das práticas sociais, entendendo que o espaço é constituído, feito e refeito, por meio destas e não há como dissociar a dimensão humana do espaço. De igual modo, não se pode negar a presença da natureza nas práticas sociais. O ser humano está na natureza, o espaço geográfico é produto das interrelações entre estas duas dimensões. A partir da compreensão das práticas que estão imbricadas neste processo é possível desconstruir imaginários e discursos que corroboram práticas sociais degradantes.

Provocar a catarse nas representações socioespaciais circunscritas na produção e mobilização das práticas sociais, como reafirma Couto (2010), é determinante para uma reconfiguração da relação ser humano-natureza e, portanto, viabiliza o empoderamento socioambiental capaz de retirar da geração atual o entendimento da natureza como objeto consumível e refém da predação antrópica. Neste caso, as práticas pedagógicas em Geografia, seja nas escolas seja nas universidades, precisam estar disponíveis a uma igual catarse, ao mesmo tempo em que viabiliza com que esta atinja os sujeitos que delas fazem parte,

levando-os não somente a um esclarecimento e problematização sobre a percepção da crise socioambiental em diferentes escalas, mas a uma postura ativa, crítica e transformadora, que se envolve e protagoniza a mudança, como as docentes entrevistadas também já têm apontado.

Os desafios de dentro de casa, da rua, do bairro, da cidade e daí para escalas maiores confunde-se com o que discutem Callai e Moraes (2017). Estes desafios são contribuintes de uma transformação no ensinar Geografia que não somente depende de uma problematização a partir do cotidiano, da experiência que o faz, estacionada na teorização sobre a realidade, como é o caso da formação dos professores, ou de uma conteudização das experiências sociais cotidianas, no caso das escolas. É preciso ir além e transformar os professores, enquanto agentes de esperança, em autores de práticas de ensino de Geografia que se comunicam com a vida, com os desafios contidos nela e com as potencialidades que residem na força de mudança que os sujeitos inscritos nessas realidades possuem (RIVERA, 2012). Mais uma vez, os elementos nos trazem à ecoformação como proposição didático-pedagógica crítico-transformadora na formação dos professores de Geografia, encorajando-os a ir além dos clichês, dos lugares-comuns formativos, encabeçando uma mudança que inicia dentro das trajetórias de formação e atinge a formação social-escolar contemporânea.

Cabe ser dito, portanto, que a narrativa da docente d₂ aponta na direção dos desafios não como impedimentos à concretização de uma Geografia crítico-transformadora, que se é possível atingir a partir da Educação Ambiental, mas são componentes de um encorajamento e de um protagonismo didático-pedagógico em Geografia que vai em busca de outras jogadas e outros miradas para compor novos roteiros avivados pelo desejo de mudar enquanto ainda é possível, de formar uma nova geração de professores e de alunos, nas escolas, que sejam capazes de mudar o mundo em que vivem, mudar suas representações e, conseqüentemente, suas práticas sociais cotidianas, da micro à macro escala. E cabe mais ainda ser articulada tal narrativa às narrativas acerca da extensão, proferidas pelas docentes d₁ e d₂. Logicamente, estes desafios engatilham e são constituintes das ações extensionistas formadoras de outras consciências em trânsito na formação contemporânea de professores de Geografia, que requer outras ferramentas práticas para lidar com o ensino desta disciplina nas escolas, mas também requer outras perspectivas para amparar percursos formativos de professores para além do prescrito, do já realizado e do que, notadamente, não tem dado certo.

Estes desafios desafiam a formação dos professores a buscar outras óticas para enxergar o que é possível ser feito para mudar, para provocar mudança em si e no outro. A

Educação Ambiental na formação dos professores de Geografia é um componente e uma trajetória de transformação, de articulação e de interrelação, de interdisciplinaridade e de criação de outras ferramentas que transformam igualmente o ensino de Geografia. Isto está bem claro até então. Neste caso, a extensão é provocada pelos desafios ambientais que emergem neste cenário de crise e problemática socioambiental para partir em direção a outros roteiros de formação que deem conta da complexidade socioambiental contemporânea. E aí está um indicador ecoformativo para a formação dos professores de Geografia. Se é necessário trilhar uma outra confecção de práticas e a extensão é o veículo para isto, abrindo trilhas na formação para uma inserção comunitária dos professores de Geografia, e neste movimento a Educação Ambiental assume um importante e destacado papel de propiciar estes diálogos, articulações e mudanças, então a ecoformação aponta nesta mesma direção para frisar a necessidade de formar professores de Geografia como agentes socioambientais, agentes de transformação e de esperança para esta e para as futuras gerações.

Basilares para provocar e construir a cidadania dos professores de Geografia, e não somente a cidadania como destino e finalidade do ensinar Geografia, a extensão e os desafios nos levam às narrativas das docentes d² e d³ acerca da cidadania. Cabe não ser um debate que vai exaurir o conceito de cidadania, afinal não é este o propósito, mas o entendimento de que as narrativas das docentes se encaminham para provocar que o ensino de Geografia forma cidadãos, mas a cidadania que se requer perante o mundo contemporâneo é outra, é aquela avivada pela necessidade de agir, de falar, de problematizar e de intervir na realidade, assumindo um posicionamento crítico-transformador inconformado.

A cidadania emerge como elemento dentro desta categoria não por acaso, mas por ser um conectivo entre a Educação Ambiental e o ensino de Geografia, sem sombra de dúvidas. Já há um amplo debate sobre o quanto a Educação Ambiental provoca outras relações entre a cidadania e o meio ambiente (LOUREIRO, 2003), assim como há também um amplo debate percorrido sobre o ensino de Geografia e sua profunda e densa contribuição à formação cidadã nas escolas (CALLAI e MORAES, 2017). Mas aqui trata-se de compreender que as docentes d² e d³ provocam elementos importantes para alinhar ainda mais a Educação Ambiental ao ensino de Geografia, tais como: sujeito ecológico, responsabilidade, educação e saber local. São quatro pontos importantes a serem destacados nas narrativas das docentes e que permitem trilhar não só as práticas por elas desempenhadas, mas também o entendimento que estas têm sobre as necessidades que residem dentro da relação entre o ensinar Geografia e o movimento educativo socioambiental intrínseco a este.

Se por um lado, as docentes expressam, ambas, a forte presença de uma formação cidadã como pauta para práticas em Educação Ambiental, por outro é preciso salientar que essas práticas ocorrem dentro da formação dos professores, ou seja, há de se discutir a formação cidadã dos profissionais do ensino de Geografia. Como visto, a inserção comunitária, que aqui dialoga com o uso da expressão “saber local”, pela docente d³, expressando sua posição de que o professor de Geografia não é somente aquele que encaminha práticas de ensino com vista à cidadania, mas é um professor cidadão comprometido com os desafios de uma formação cidadã no contexto dos desafios que se apresentam neste cotidiano, de onde emana o saber local.

Tuan (1983) já deixava explícita que a intimidade com o lugar, as múltiplas relações estabelecidas a partir das experiências que se desenham no espaço imediato da vida, são capazes de produzir estas representações, e estas produzem as práticas, que por seu posto se tornam saberes que potentemente transformam todo o ciclo elencado até aqui, como também argumenta Couto (2010). Neste caso, o lugar apresenta-se como não somente um conceito construído e que municia o professor de Geografia de um mecanismo para a construção de representações e práticas sociais outras, mas também é possível mover por meio dele a mudança, a transformação cidadã que sustenta o ensinar Geografia e a Educação Ambiental destes tempos. Tudo começa pela experiência com o lugar. E daí para escalas maiores, tanto de pensamento quanto de ação, uma vez que estes sujeitos da aprendizagem – reconhecidos como professores e alunos – se reconhecem dentro da sociedade-mundo como protagonistas e, assim, reconhecem a planetariedade de sua cidadania.

Para lidar com os desafios que são meus, seus e nossos, como destacou a docente d³, é preciso iniciar uma incursão pela experiência da vida cotidiana no lugar, nas comunidades, nos bairros, nas cidades. E a Geografia está aí para promover estes circuitos de aprendizagem que oportunizam não somente um entendimento técnico e conceitual, dentro de uma perspectiva conteudista, mas uma compreensão de si, do outro e da cidadania como base para a construção de outros mundos possíveis, como assinala Acosta (2016). Este saber local tende, portanto, a potencializar relações crítico-transformadoras entre Geografia e Educação Ambiental, ou uma perspectiva educativa socioambiental à Geografia, que impulsionam a cidadania a patamares mais elevados e a novos roteiros possíveis para as práticas pedagógicas do tempo presente, tempo de buscar o Bem Viver.

Isto nos conduz a pensar que a geração da responsabilidade, que é frisada pela docente d², está aí para nos revelar que se trata de uma cidadania comprometida com as problemáticas

reais e não somente aquelas que estão agrilhoadas aos livros didáticos, às práticas obsoletas, mas sobretudo as que permeiam a vida. Somam-se, de acordo com a narrativa da mesma, as responsabilidades do professor em ser um membro participante desta sociedade e também um futuro professor em formação. Mas cabe salientar a necessidade de perceber e compreender isto como dimensões intimamente associadas. Não há exercício profissional docente, sobretudo em Geografia, sem o autorreconhecimento cidadão, sem o autorreconhecimento como membro partícipe de uma sociedade e do papel fundamental exercido pelo professor na construção de outras sociedades possíveis.

Garcia (2012) salienta que o professor é um sujeito cidadão dotado de uma capacidade de reconhecer sua prática pedagógica como instrumento de transformação da sociedade na qual ele está inserido, ao passo em que ele está transformando futuras gerações desde os movimentos dentro da sala de aula. Lobino (2013) também destaca o quanto as práticas pedagógicas socioambientais, exercidas por professores cuja práxis é reconhecida como socioambiental, devem potencializar o compromisso social do professor como “influenciador de mentes”, como destaca a docente d₂. Neste caso, convém salientar que o exercício didático-pedagógico do professor de Geografia é amplamente socioambiental, no sentido de reconectar a si mesmo e os sujeitos que com ele aprendem a ler-intervir-mudar o mundo, e isto está atrelado ao seu reconhecimento próprio como parte de uma sociedade local-global cujo impacto de suas práticas pode ser determinante de mudanças.

Portanto, a formação dos professores de Geografia carece de caminhar dentro destes pressupostos elencados, reinserindo os professorandos como sujeitos críticos e transformadores, conscientes da necessidade de criar estratégias que construam a noção de responsabilidade de modo coletivo e horizontal, pois são todos parte da mesma sociedade, vivendo sob as mesmas pressões socioambientais cotidianas (LOUREIRO, 2003). E isto conecta-se com a necessidade de rever e mudar as decisões e escolhas socioambientais cotidianas, como frisa a narrativa da docente d₃, movimentos que influenciam diretamente na tomada de uma outra consciência cidadã capaz de atuar na sociedade-mundo de modo transformador. Neste caso, volta-se a repetir a necessidade de que seja tanto o ensino de Geografia quanto a Educação Ambiental, postos em diálogo, reconhecidos como crítico-transformadores. E habitam aí tessituras capazes de compor tramações inovadoras que fundamentam o socioambientalismo inerente às práticas pedagógicas no ensino de Geografia, tanto nos cursos de formação inicial quanto nas salas de aula das escolas.

Não há como tratar dos desafios que nutrem as práticas extensionistas na formação dos professores de Geografia sem que isto não tenha um forte rebatimento na construção de uma postura e consciência profissional cidadã. A cidadania começa no professor e não é um objeto que lhe seja oferecido pela formação na licenciatura, mas uma construção que se faz e se refaz ao sabor das práticas pedagógicas socioambientais que vão sendo tecidas no chão da formação dos profissionais cidadãos do ensino de Geografia e se comunicam com a experiência e autorreconhecimento social deste. A extensão e os desafios que se amontoam e denunciam problemáticas diversas, escancarando a profundidade e a complexidade do ensinar-aprender hoje, precisam mobilizar a cidadania do profissional do ensino de Geografia, apercebendo-se este de sua função social como influenciador de mentes, como argumentado pela docente d_2 , mas também como transformador destas, no sentido de que os sujeitos imersos nas práticas cidadãs socioambientais, movidas por professores-cidadãos, cuja práxis é socioambiental, tal qual apontado por Lobino (2013), são influenciados à uma transformação consciente das práticas sociais desde os desafios de seus cotidianos.

Isto conecta-se com outro elemento, presente na narrativa da docente d_2 . O sujeito ecológico é este indivíduo profundamente comprometido com suas responsabilidades socioambientais frente ao mundo em que está existindo. Ele é consciente de que sua atuação tem impactos severos na sociedade e, portanto, ele está intensamente envolvido numa reflexão-ação permanentes sobre as dimensionalidades que interceptam a vida, tais como a política, a economia, meio ambiente, saúde e outros eixos que são fundamentais ao exercício da cidadania do sujeito ecológico. Carvalho (2011) pondera profundamente sobre todo o ideário ecológico que move este sujeito, e estas dimensionalidades estão intimamente envolvidas no viver-fazer deste. Na formação dos professores, tornar-se sujeito ecológico é reconhecer a cidadania como socioambiental, na qual as práticas sociais revestem-se de um ambientalismo movido por um senso de justiça ambiental que tem como cenário o cotidiano, as experiências e o próprio bem-estar social individual-coletivo.

Não é mais uma adjetivação à atuação docente em Geografia, dentre tantas outras que a permeiam, tampouco outro direcionamento que pretender inchar a formação dos profissionais do ensino desta área de conhecimento. É uma necessidade destacada. O professor de Geografia é um cidadão socioambiental, é um sujeito ecológico, ancorado na percepção-compreensão crítico-transformadora da sociedade-mundo como elemento central para tessitura de aportes didáticos e práticas pedagógicas que consigam romper com um ensino que frustra, castra e poda o protagonismo socioambiental do aluno. E isto também nos

cursos de licenciatura. Esta ideia não se apresenta apenas como direcionamento ao mover de uma ecoeducação no ensino de Geografia dentro das escolas; anterior a isto, a formação dos professores de Geografia precisa alinhar-se e somar-se a este ideário, uma vez que não basta formar professores para ensinar a Geografia, é preciso formar para que estes ensinem com a Geografia como é possível mudar o mundo (COUTO, 2010). O professor de Geografia é um agente de transformação e isto está bem claro, tanto do ponto de vista das falas das docentes, até este ponto, quanto da interpretação destas, baseando-se não somente numa incursão pelas práticas, mas nas possibilidades e miradas que estas narrativas engendram.

A educação, portanto, como último elemento, destacado na narrativa da docente d₃, sobressalta para informar-nos o caminho através do qual é possível atingir tudo o que fora trilhado até aqui. Rever os roteiros no ensino superior, rever as práticas que formam os professores nas licenciaturas em Geografia, em específico a licenciatura em Geografia da UFPE, requer um mergulho no que está sendo feito, ou seja, nos percursos educativos até então trilhados, mas também requer uma profunda reflexão sobre este cenário, reflexão esta que as próprias entrevistadas fazem. É nítido que as docentes não se debruçaram completamente, ao longo de toda as narrativas apresentadas até este ponto, sobre suas práticas docentes formadoras, pois estas preferiram refletir mais sobre elas que descrevê-las.

Dentro do movimento de entrevista livre, desprovido de um roteiro estruturado ou semi-estruturado, as entrevistadas sentiram-se mais confortáveis para proclamar elementos que perfazem a educação superior, no que tange a Educação Ambiental na formação dos professores de Geografia. O ensino superior carece de tessituras crítico-transformadoras que vêm à superfície somente com um movimento de reflexão sobre as práticas que o fazem. A educação, de modo geral, necessita deste movimento. A educação é veículo de mudança, de transformação, de outra cidadania, de outra convergência entre saberes sociais e ambientais, de outro ensino de Geografia e de outra Educação Ambiental, mas é preciso rever os roteiros, vasculhar as memórias, refletir sobre elas e, então, chegar ao ponto de proferir aquilo que é possível e aquilo que é imaginado como caminho de transformação.

É diante destes elementos que as respostas emergem, mas respostas que não se tornem verdades absolutas, mas provisórias, intermitentes e um vir a ser em permanência. A formação dos professores de Geografia, profissionais cidadãos do ensino de Geografia, comprometidos com os desafios socioambientais e com as necessidades educativas deste século, movidos a pensar-agir de modo crítico e transformador por entre os aportes didático-pedagógicos que os fazem, têm o potencial de mover a educação a outro nível, tornando-a

não veículo de uma permanência e de uma letargia dos sujeitos frente a todo o caos e aos riscos desta sociedade-mundo, mas uma educação que enxerga outros mundos, estimulando o Bem Viver e, a partir dele, movimentos ecoeducativos que reconectam os sujeitos à vida, à humanidade, à sociedade como palco de um protagonismo cidadão socioambiental transformador. E os professores de Geografia, sejam os docentes escolares ou os docentes universitários, têm um papel basilar nesta trajetória.

As interpretações e articulações crítico-reflexivas feitas por entre as narrativas das docentes não somente iluminam ainda mais a necessidade da ecoformação como orientação e proposição crítico-transformadora para os professores de Geografia do século XXI, mas denunciam a obsolescência das práticas formativas em Educação Ambiental que ainda existem, limitando toda uma formação possível para os professorandos em Geografia que estão a trilhar não apenas o componente curricular onde estes debates são mobilizados de modo mais direto, mas ao longo de todo o ciclo de formação profissional percorrido. Recorre-se à interdisciplinaridade, à extensão, à prática, à reflexão, aos desafios, à cidadania e a outros elementos mencionados como fundamentais para as licenciaturas em Geografia, e não somente a que está em acontecimento na UFPE, uma vez que se trata de elementos fundamentais para quaisquer cursos de formação inicial de professores de Geografia e, portanto, são elementos centrais de um debate que transborda limites institucionais estabelecidos metodologicamente para esta investigação.

Dito isto, percebe-se não só o contributo fundamental das docentes no desvelamento e no entendimento das práticas em ocorrência, mas também um olhar além disto, compreendendo as reflexões postas por estas e que giram em torno dos desafios socioambientais e das necessidades educativas que perfazem a educação superior e a educação básica neste século e que potencializam outros diálogos entre o ensino de Geografia e a Educação Ambiental. Mas é preciso também averiguar o outro lado, que por mais que tenha sido contemplado em alguns pontos das narrativas, não foram suficientemente expostos e que, com obviedade, podem igualmente contribuir para uma compreensão sobre a Educação Ambiental em ocorrência na formação dos professores de Geografia da UFPE, mas também elucidar outros elementos que nos conectem a potência da utopia crítica e ideia crítico-transformadora que é a ecoformação dos profissionais do ensino de Geografia.

5.3 O OLHAR DOS DISCENTES SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Transbordando o componente curricular, algo que fora inicialmente cogitado como único caminho ecoformativo possível na formação de professores de Geografia, as narrativas das docentes vão mais além na busca por movimentos educativos socioambientais que derivam de uma presença da Educação Ambiental de modo a subverter as mesmices que a apequenam nas trajetórias de formação e nas práticas escolares, afinal estas estão intimamente associadas. No entanto, o questionário *on-line* (APÊNDICE B), aplicado aos estudantes do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, revela um cenário, tanto dentro quanto para além do componente curricular – mediante inferências interpretativas –, que denunciam a não só a existência de prática formativas obsoletas, mas também carências formativas em Geografia que inviabilizam todos os elementos definidos e defendidos até aqui.

Numa mirada inicial, as respostas obtidas – por mais que, reconhecidamente, tenham sido pouquíssimas – não se apresentam como contraponto às narrativas das docentes entrevistadas, mas conseguem trazer à tona a realidade da formação em Educação Ambiental, algo que as docentes talvez tenham tentado realizar, mas não de forma direta, preferindo trazer mais reflexões e elementos que estão por trás de suas práticas que descrever aquilo que têm realizado ao longo dos últimos anos. Se, por um lado, observa-se que a liberdade de fala garantiu um alinhamento com as proposições ecoformativas despertadas por esta investigação à formação dos professores de Geografia, por outro observa-se que um roteiro mais estruturado, talvez, pudesse captar alguns elementos mais denunciativos. No entanto, isto também revela o aprisionamento das docentes entrevistadas a modelos metodológicos mais diretivos, mais delineados, ao invés de se abrirem a um movimento de narrativa livre centrada numa temática, mas que consegue ser um espaço não apenas de entrevista, mas de escuta de aprendizagem ao pesquisador e de conversa informativa para ambos os lados.

Para além de detectar fragilidades da investigação – ao fazer uma incursão autocrítica –, é necessário apontar que o percurso da pesquisa consegue ser satisfatório em muitos elementos. E o questionário aplicado aos professorandos, mesmo com todos os percalços encontrados dentro do cenário pandêmico, conseguiu revelar elementos que aprofundam as discussões realizadas até aqui e continuam apontando para a necessidade de ecoformar no ensino superior, na licenciatura em Geografia.

Anteriormente, já fora apresentado o perfil dos sujeitos respondentes (5.1), incluindo docentes e discentes. Neste momento, nos debruçaremos sobre o segundo e terceiro bloco do questionário, os quais versam, respectivamente sobre a Educação Ambiental no ensino de Geografia, que contém duas questões de múltipla escolha, e práticas formativas em Educação Ambiental no curso de licenciatura em Geografia, composto por seis questões. Pela quantidade de respostas e pela maioria das questões serem de múltipla escolha, optou-se por mostrar os dados em formato de quadros. Em algumas questões, há alguns registros de fala obtidos por meio de marcação na opção “outros”, em alguma questão, ou justificativa a alguma opção marcada. A análise segue a estruturação dos blocos do questionário, abraçando os dois eixos que abarcam as respostas obtidas, dando continuidade ao método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

5.3.1 Educação Ambiental no ensino de Geografia

Já tendo destacado amplamente a relação que há entre a Educação Ambiental e o ensino de Geografia, no campo histórico-pedagógico e no campo das proposições contemporâneas que emergem a partir do contexto atual, convém que sejamos diretos na exposição dos dados da primeira questão que compõe este bloco.

QUADRO 8 - CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENTENDIDAS PELOS PROFESSORANDOS EM GEOGRAFIA

Opções	Quantitativo de respostas
disciplinatória-moralista , que orienta sua prática para “mudanças de comportamentos” ambientalmente inadequados, identificada também como “adestramento ambiental”	1
ingênua-imobilista , que se pauta fundamentalmente pela “contemplação” da natureza, centrando o processo educativo na sensibilização ambiental;	2
ativista-imediatista , que supervaloriza a ação imediata sobre o ambiente, substituindo o processo de ação-reflexão-ação pelo ativismo ambientalista;	2
conteudista-racionalista , que orienta o processo educativo para a transmissão de conhecimentos técnicos científicos sobre o ambiente, considerando que essa transmissão/assimilação tem como consequência uma relação mais adequada dos sujeitos com o ambiente;	8

crítica-transformadora, que concebe a educação ambiental como um processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que têm como objetivo a construção de uma sociedade sustentável nas dimensões ambiental e social.

20

Fonte: BOTÊLHO, 2020

Esta questão trouxe como pano de fundo as contribuições de Tozzoni-Reis (2008), quando as definições a respeito das diferentes tendências que compõem o movimento sócio-histórico de construção da Educação Ambiental e que coexistem nas práticas pedagógicas de variadas maneiras, sobretudo orientadas por arcabouços metodológicos que as denunciam de forma mais explícita. No ensino superior, de acordo com os apontamentos de Tozzoni-Reis (2001), as diferentes tendências precisam ser exploradas não como um manual ou um “campo minado”, ou seja, onde se põr os pés e onde não se pôr os pés, mas como um leque de possibilidades para compreensão da dinamicidade que envolve as questões ambientais no campo pedagógico.

Notoriamente, a tendência crítico-transformadora – que também orienta esta investigação – possui um elevado número de respostas obtidas. O que surpreende, porém leva a uma dupla interpretação: de um lado, os alunos, ao terem lido a definição desta tendência, podem ter se identificado com ela, preferindo-a majoritariamente, assim como acontece com a tendência conteudista-racionalista, que apesar das 8 respostas obtidas, figura em segundo plano; por outro lado, observa-se que os alunos têm uma expectativa pela tendência crítico-transformadora, após lerem sua definição na opção da questão, indicando sua inclinação pessoal como professor de Geografia e acenando para uma necessidade formativa no âmbito do curso de licenciatura que trilharam ou trilham, abrindo uma brecha para o debate.

Como a questão refere-se à concepção dos estudantes sobre os processos educativos socioambientais, claramente vê-se que os mesmos se inclinam para a última opção por compreenderem que esta é o melhor caminho para ser trilhado em Educação Ambiental, mas que não necessariamente seja o caminho a partir do qual eles tenham sido formados para lidar com tais práticas socioambientais em Geografia, ou melhor, entendendo a Geografia como uma ciência e disciplina escolar socioambiental. Tendo como parâmetro as narrativas das docentes entrevistadas, percebe-se que há uma profusão de tendências em acontecimento nas práticas formativas. Em vários momentos, sente-se uma forte presença da tendência conteudista-racionalista, principalmente nas docentes d₁ e d₂, mas também há uma presença

declaradamente crítico-transformadora na docente d₃. Mas há também elementos de outras tendências, porém não houve nenhum que delatasse a tendência disciplinatória-moralista nos percursos de formação.

Se por um lado observa-se uma racionalização técnica das questões ambientais no ensino superior, sobretudo nas licenciaturas, e em específico a Geografia, por outro também é possível constatar que há uma sensibilidade e consciência humanitária quanto as questões ambientais. Entendendo que a Geografia tem um currículo a lidar, e nele estão circunscritos os conteúdos basilares da formação do pensamento geográfico nos professores e alunos, é compreensível que haja uma certa racionalização das questões ambientais, porém destaca-se que a dimensão humana, sensível-consciente, não se perca neste caminhar por entre a formação socioambiental universitária e escolar. O que não se pode perder de vista, sobretudo tomando como base a identificação destes estudantes com a tendência crítico-transformadora, é que no ensino superior as questões que envolvem a relação ser humano-natureza não podem permear apenas uma intelectualidade racionalista, ou seja, uma transmissão mecânica e acrítica de conteúdos ambientais que sirvam como base para práticas educativas ambientais.

É preciso ir além. Nas reflexões realizadas, destacando a docente d₃, especificamente, fica mais nítido o quanto pesa sobre a formação de professores o entendimento de processos e procedimentos educativos socioambientais para além de blocos lógicos, requerendo a reflexão e a politização destes sujeitos formadores – chamados de educadores ambientais por Tozzoni-Reis (2001) – como estratégia didático-pedagógica que aviva não somente o debate sobre a Educação Ambiental no ensinar-aprender em Geografia hoje, mas cria outras alternativas que encaminham outros roteiros capazes de dar conta de uma formação que se comunica amplamente com os desafios socioambientais e necessidades educativas neste século. Afinal, como frisa a referida autora “A Educação Ambiental exige duas dimensões para análise: a dimensão epistemológica e a dimensão pedagógica. Isso porque exige reflexões acerca da problemática ambiental e da Educação” (TOZZONI-REIS, 2001, p. 36). Significa, afinal, constatar que as práticas educativas socioambientais que estão e devem acontecer por meio do ensinar Geografia na contemporaneidade não se limita apenas a uma tendência que valoriza a conteudização da questão socioambiental e, conseqüentemente, da crise socioambiental, mas um aprofundamento disto em torno da experiência, da vida e das múltiplas dimensionalidades que estão justapostas neste processo e que são capazes de iluminar possibilidades de transformação.

A preferência majoritária dos estudantes pela tendência crítico-transformadora reafirma o compromisso da formação de professores de Geografia em reconhecer suas práticas para além do apostilamento ambiental e do encartilhamento de práticas exitosas no ensino de Geografia. Esta última, por seu posto, refere-se à permanência de um peso sobre o domínio da prática, entendendo-a como produto ou subproduto de um rigoroso processo de adoção de modelos didáticos que conseguem atingir resultados “satisfatórios”, do ponto de vista quantitativo, de aprendizagem. Rivera (2012) pondera que estes modelos não conseguem mais dar conta do modo como hoje a Geografia é pensada para a escola, apesar das fronteiras e omissões curriculares impostas. As boas práticas movidas por boas maneiras, que compreendem um adestramento ambiental e uma imposição de como pensar-agir, ambientalmente falando, acabam tornando-se referenciais para compor estes roteiros engessados e que amesquinham um ensino que se pauta na construção, na significação da aprendizagem e na transformação do sujeito.

Para tanto, atentar para esta identificação dos professorandos com tal tendência e, ao mesmo tempo, conferir se os roteiros de ensino-aprendizagem no ensino superior conseguem dar conta desta expectativa e identificação teórico-conceitual é um apontamento necessário e que, potencialmente, abre caminho para pensar numa proposta ecoformativa na licenciatura em Geografia. Ecoformar é, sobretudo, mover-se a partir de uma identificação com outras propostas, desafiando-se a partir de outros temas, outros olhares, outras reflexões e outras práticas que precisam existir, dando conta da complexidade educativa contemporânea.

Se é necessário atentar para estas identificações dos estudantes com alguma tendência que define parâmetros para compreensão dos processos educativos socioambientais, por outros é preciso verifica, ainda sob o ponto de vista dos mesmos, quais as possibilidades que emergem a partir da Educação Ambiental no ensino-aprendizagem geográfico, tal como revela o quadro 8.

QUADRO 9 - CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM GEOGRÁFICO

Opções	Quantitativo de respostas
Oportuniza um debate sobre a desarmonia sócio-histórica entre sociedade-natureza	7
Desconstrói valores, atitudes e pensamentos predatórios e materialistas	8
Valoriza a comunidade, o pertencimento, o senso de justiça ambiental	8

Aponta para a necessidade de outro modelo de desenvolvimento, pautado na ecoconvivência e na valorização da vida	15
Colabora com o combate à desigualdade social, ao compreender as dinâmicas entre homem e natureza	10
Cria alternativas para outras existências no mundo, que oportunizam um diálogo socioambiental integrador, consciente e humanizador	20

Fonte: BOTELHO, 2020.

É perceptível o alinhamento dos estudantes nas escolhas das contribuições da Educação Ambiental ao ensino de Geografia com a tendência que encabeçou o “*ranking*” na questão anterior, na qual a tendência crítico-transformadora foi a mais selecionada. Por ser uma questão também de múltipla escolha, os estudantes optaram por se identificar mais com as três últimas alternativas, que dialogam profundamente com esta tendência. As três primeiras alternativas, apesar de terem um equilíbrio entre 7 e 8 seleções, também estão circunscritas entre a tendência conteudista-racionalista e crítico-transformada, que são as mais basilares presentes no curso de licenciatura em Geografia da UFPE, mediante os elementos trazidos nas narrativas das docentes, mas também se constituem como as tendências mais fortes na contemporaneidade.

Curiosamente, as tendências que não apresentaram elementos mais fortemente presentes na segunda questão foram as menos selecionadas na questão anterior, o que demonstra um alinhamento maior dos estudantes com concepções e contribuições da Educação Ambiental à Geografia que apontam para um olhar-pensar-agir mais crítico, mais ativo e menos agrilhado a elementos que criam barreiras formativas e impedem um movimento muito mais dinâmico e de mudança, como bem pontuaram as docentes d₁ e d₃. Percebe-se, então, que a crítica trazida pela docente d₃ também acompanha as escolhas dos estudantes nesta segunda questão, uma vez que os mesmos assumem uma roupagem para as práticas desdobradas a partir deste diálogo entre EA e ensino de Geografia como uma oportunidade para desconstruir práticas pontuais, livrescas e que conteudizam ao máximo as questões ambientais, além de amarrá-las às discussões sobre estas datas comemorativas no calendário escolar ou práticas sensibilizadoras que enfraquecem o teor e o potencial formativo crítico-reflexivo e politizador da Educação Ambiental.

Mais uma vez, é preciso salientar que este bloco de questões trata da identificação pessoal dos estudantes e não daquilo que eles tiveram contato ao longo do curso, mas também

não é excluída tal possibilidade. A seleção em maior número destas três últimas alternativas, sobretudo desta última, apresenta a necessidade da ecoformação como orientação interventiva e propositiva nas trajetórias formativas delineadas para que os professores de Geografia percorram. Ora, é observável que os estudantes indicam que há não só uma contribuição, mas outras mais e que estas dialogam entre si para a tessitura de práticas enviesadas pela mudança, pelo rompimento com a acriticidade e a apolitização educativa ambiental, tantos nas práticas no ensino superior quanto nas práticas na educação básica. Há uma eminente necessidade de criar alternativas para outras existências no mundo, conforme os mesmos destacam em suas escolhas, então a formação inicial precisa começar a desenvolver roteiros de ensino-aprendizagem acadêmicos que valorizem outros saberes e outras existências, em detrimento de apenas uma cientificidade que esvazia as práticas formativas em Educação Ambiental de uma humanidade socioambiental, do desenvolvimento de uma cidadania socioambiental nos professores de Geografia.

De acordo com Lobino (2013), a construção horizontalmente mediada e orientada de uma práxis pedagógica socioambiental está intimamente associada a estes três pontos destacados pelos estudantes respondentes. Interpreta-se a seleção destas alternativas não somente como preferências dos estudantes, mas uma leitura profunda sobre o que está por trás do ensinar e aprender Geografia hoje. Do ponto de vista de Guverich (2012), o debate epistemológico-didático em Geografia na contemporaneidade está abarcado por estas concepções que se movem a partir do apontamento de outro modelo societário, desde as práticas pedagógicas, na colaboração ao combate das desigualdades sociais e nesta criação criativa e humanística de alternativas para outras existências no mundo. A Geografia escolar do tempo presente requer estes princípios norteadores não apenas como ideias que permanecem no “limbo” do pensar do professor, mas que compoñham seu agir, e isto inicia na formação inicial.

Se desejamos capturar aulas de geografia em movimento, desenvolvidas em escolas em movimento, seguramente devemos ter em conta as múltiplas dinâmicas das sociedades e culturas em que ditas práticas escolares se inscrevem, também elas em permanente transformação. Então, nós docentes, mais do que reprodutores-transmissores de conteúdos, nos encontramos na direção de realizar uma didática que tenha vínculos entre a solidariedade política e cultural com o campo da pedagogia crítica (GUVERICH, 2012, p. 19).

Indo mais além dos argumentos apresentados pela autora acima, é preciso situar o ensino da Geografia, dentro do debate epistemológico e diático-pedagógico no mundo atual, dentro do campo de um pensar-agir crítico-transformador, que está mais além da crítica, pois ambiciona uma ação local-global criticamente pronta para transformar os espaços de vivência, as circunstâncias experienciais e existenciais na vida dos sujeitos e da coletividade e desta escala mais aproximada para escalas mais amplas, reconhecendo a planetariedade das ações no lugar de vida. Neste caso, a Educação Ambiental, mediante também as contribuições selecionadas em maior número pelos professorandos, indica um caminho próspero para a proliferação de práticas pedagógicas em Geografia que estejam alicerçadas neste movimento dinâmico, neste movimento de concretização de uma outra jornada de ensino-aprendizagem marcada pela criticidade transformadora.

A Educação Ambiental apresenta outras inúmeras contribuições à Geografia, mas sobretudo compreende-se que a maior delas é a resignificação da Geografia, do ponto de vista didático-pedagógico no mundo contemporâneo, como aporte de conhecimentos transformadores, capazes de levar aqueles que tanto a ensinam quanto a aprendem a elevar-se da miopia socioambiental ou de uma conformidade silenciosa e acrítica à protagonização comunitária, às experiências transformadoras e a outras formas de ser-estar no mundo, que cooperem com a mudança (RIVERA, 2012). Mudança esta muito bem sublinhada nas narrativas das docentes, sobretudo as d₁ e d₃, e também ansiada pelos estudantes em suas respostas a segunda questão.

Este processo é movido não somente pela Educação Ambiental, cabe salientar. Conforme destaca Salles (2017), ecoformar é, sobretudo, promover justiça, os direitos, a paz e a cidadania e isto perpassa a Educação Ambiental contemporânea, mas também adentra outros eixos temáticos que igualmente devem ser valorizados na formação dos professores de Geografia. Há de se destacar que também não se trata apenas de um componente curricular que dê conta destes elementos, afinal é impossível, como sugerido pela docente d₃, que se dê conta de toda uma vastidão formativa socioambiental em uma carga horária que se restringe a 60 horas/aula – apesar de o componente curricular em questão ter um total de 90 horas/aula ao todo. Trata-se de um projeto de formação, ou melhor, de ecoformação de professores, no qual a orientação fundante é a cidadania docente em Geografia, pautada numa ótica socioambientalista politizada e crítico-transformadora. O autorreconhecimento da função e da prática social do professor de Geografia advém também deste trilhar, mobilizado não somente por debates geográficos permeados por conteúdos e óticas científico-pedagógicas,

mas um olhar social (re)feito sob as lentes de uma experiência profissional docente em construção que se valoriza e se constitui como mecanismo de transformação social local-global, comunitária-mundial, como trata Giroto (2017).

Portanto, neste bloco de questões, percebe-se que o entendimento dos estudantes está mais direcionado a uma leitura aprofundada sobre a Educação Ambiental e sobre seus rebatimentos ao ensino de Geografia, que é objeto da ação do professor de Geografia. Mudar os sentidos, adentrar outros terrenos de concepção e transitar para novas ideias que insurgem a ideias que não conseguem mais abarcar a complexidade das problemáticas que costuram a crise socioambiental hoje é um imperativo e percebe-se a abertura destes professorando a isto, mas necessitamos entender como as práticas têm produzido isto nestes sujeitos ensinantes de Geografia. Será que há alguma correspondência entre o que eles consideram como sendo o ideal diálogo entre estes dois eixos que perfazem o trabalho pedagógico deles e as práticas formativas com as quais se relacionam na materialidade da formação inicial?

5.3.2 Práticas formativas em Educação Ambiental no curso de licenciatura em Geografia

Neste bloco de quatro questões, os professorandos foram convidados a responder sobre elementos que constituem e são perceptíveis aos mesmos quanto às práticas formativas desempenhadas pelos docentes formadores e pelos estudantes experimentadas no que tange ao componente curricular Educação Ambiental, mas que permitem inferências para além deste. É um bloco mais avaliativo, que indica a satisfação dos professorandos quanto às experiências que estes vivenciaram no âmbito do componente curricular Educação Ambiental, mas que traduzem uma insatisfação maior quanto ao debate socioambiental na licenciatura em Geografia e os rebatimentos pedagógicos deste.

Num primeiro momento, os estudantes indicaram em qual semestre cursaram o componente curricular. Vale lembrar que este componente é ofertado como obrigatório no 5º semestre letivo da licenciatura em Geografia da UFPE, mas os alunos de outros semestres podem cursar livremente, o que também é detectado como ponto negativo. Por envolver uma temática que necessita de certos aprofundamentos de ordem histórica, geográfica, filosófica e sociológica, dentro da formação dos professores de Geografia, alunos de semestres anteriores ao período de oferta do componente talvez não tenham a maturidade científica e pedagógica para lidar com o debate mais aprofundado da Educação Ambiental, mas também

dos rebatimentos que esta possibilita ao ensino de Geografia e em outras ramificações que provém deste processo, como o reconhecimento cidadão, por exemplo.

Crê-se que, mesmo entendendo a necessidade do componente curricular – como a legislação assim fundamenta –, a Educação Ambiental na formação dos profissionais do ensino de Geografia está para além de um componente que atende ao perfil curricular do curso, pois trata-se de uma temática que precisa ser notória e aprofundada ao longo de toda a trajetória, não somente nominando-a, mas envolvendo-a como processo crítico e transformador que viabiliza diálogos entre os saberes sociais e saberes ambientais dentro de um plano pedagógico crítico-transformador. As docentes entrevistadas, sobretudo as docentes d₁ e d₃, deixam isso mais explícito em suas narrativas, abrindo um horizonte maior para compreender que a ecoformação não se restringe apenas a um componente curricular, afinal este não conseguiria dar conta deste movimento – utilizando o termo frisado por Guverich (2012) anteriormente –, mas concretiza-se por toda a trajetória delineada pelo perfil curricular do curso e para além dele, sobretudo pelas práticas de pesquisa e de extensão, que viabilizam não somente o contato com outras tendências teórico-metodológicas, mas um convencimento da necessidade de práticas outras para a Geografia acadêmica e escolar.

Em sua maioria, os estudantes indicaram ter cursado o componente curricular no semestre de oferta regular do mesmo (5º semestre), mas outros respondentes também indicaram estarem cursando o componente em pleno primeiro semestre do curso ou estarem no semestre adequado para cursá-lo – uma vez que o questionário foi submetido aos estudantes no período em que o componente estava em oferta, algo que também elucidou a docente d₂ em seu relato. Para esta questão, o debate mais importante a ser feito é o entendimento de que cada componente curricular dentro de um perfil curricular, que deve ser visto como uma trajetória de aprendizagem profissional, precisa ser cursado dentro de seu respectivo período de oferta regular, salvo as exceções para componentes eletivos – e que ainda assim demandam certa cautela, em virtude da complexidade do que for tratado neste.

É um debate necessário, pois se de um lado os estudantes apressam-se para cumprir a carga horária total do curso, entre disciplina obrigatórias, eletivas e atividades complementares¹⁴, por outro é necessário que os docentes tenham o entendimento do percurso dos professorando por entre os semestres letivos e por entre as habilidades e competências que vão sendo construídas em cada um destes, habilitando-os a progredir

¹⁴ De acordo com o PPC do curso, a licenciatura em Geografia tem um total de 3.170 horas, divididas entre 2.610 horas em componentes curriculares obrigatórios, 360 horas de componentes curriculares eletivos e 200 horas de atividades complementares.

progressivamente por cada um deles até o final do curso. É uma disputa que deixa clara a necessidade de clareza formativa aos estudantes e de empenho dos docentes para que estes não cumpram o curso de forma aligeirada e, no fim, não consigam atingir um perfil de egresso condizente com as expectativas traçadas e estruturadas para tal finalidade.

No quadro 9 estão contidas as respostas dadas à segunda questão que compõe este bloco do questionário. Esta questão vincula-se ao entendimento que os estudantes têm acerca da importância das práticas formativas em EA na formação dos professores de Geografia, podendo selecionar mais de uma das alternativas listadas. Esta é uma questão importante e fundamental para o entendimento do papel e do lugar da Educação Ambiental no curso de licenciatura que forma professores de Geografia, uma vez que não trata especificamente do componente curricular em si, mas dá vazão ao entendimento da formação como um todo, entendendo que as práticas formativas que versam a temática Educação Ambiental não estão restritas apenas ao componente que tem seu nome. De igual modo, as alternativas foram construídas também para ser possível visualizar outras duas dimensionalidades que interceptam a importância das práticas, transformando-as não somente na detecção de uma consciência sobre a formação a partir do olhar dos alunos. O uso proposital de verbos no infinitivo dá margem para compor também os objetivos da Educação Ambiental e das práticas que dela procedem na formação dos profissionais do ensino de Geografia, mas também se constituem como chaves pedagógicas que fornecem elementos para a mobilização crítico-transformadora da EA na trajetória formativa em Geografia.

QUADRO 10 - IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS FORMATIVAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Opções	Quantitativo de respostas
Formar professores comprometidos com processos educativos socioambientais	15
Habilitar professores para construir projetos didático-pedagógicos em Educação Ambiental	10
Repensar e criar formas alternativas para ensinar Geografia na contemporaneidade	13
Transformar os professores de Geografia em ecoeducadores, que transformem as comunidades e as escolas em que trabalham	6
Fomentar a pesquisa e a intervenção nas realidades distintas, a partir da problematização socioambiental	15
Oferecer aos professores informações sobre a natureza a serem transmitidas aos alunos nas escolas	7

Ditar comportamentos ambientais para serem repassados aos alunos nas aulas de Geografia	2
Reconhecer os professores de Geografia como detentores de competências e habilidades socioambientais crítico-transformadoras	8

Fonte: BOTÊLHO, 2020.

As respostas selecionadas pelos estudantes demonstram um grau de aproximação inconfundivelmente elevado com a proposta desta investigação. O desvelamento da ecoformação como perspectiva orientadora e propositiva de roteiros didático-pedagógicos outros para a Educação Ambiental na formação de professores de Geografia aqui se faz notório, sobretudo pelo fato de as alternativas 1, 2, 3, 5 e 8 serem as mais selecionadas pelos estudantes, as quais assentam-se sobre os aportes teóricos, tecidos nesta investigação, que abrem caminhos para compor estas novas tessituras para formar professores de Geografia na contemporaneidade.

Na verdade, a maioria destas alternativas, excetuando as alternativas 6 e 7, conseguem corresponder às duas tendências mais assinaladas pelos estudantes, na primeira questão do segundo bloco do questionário, as quais igualmente são partilhadas pelas docentes entrevistadas em suas narrativas. As alternativas excetuadas utilizam de um olhar mais técnico, que diz respeito a uma racionalidade que instrumentaliza a EA na formação dos professores e corporifica práticas sem uma lógica crítica e transformadora, como pontua Lobino (2013). A partir dos elementos suscitados por Figueiredo (2007), dentro de sua perspectiva ecorrelacional, também é possível compreender que as alternativas que mais se alinham às tendências críticas, transformadoras, politizadas em Educação Ambiental são aquelas que mais desafiam os professorandos e os docentes do ensino superior a buscar outro olhar, outro ponto de partida e outras conjecturas para mover as práticas formativas socioambientais, ou seja, que promovem uma dialogicidade de saberes sociais e ambientais nos circuitos formativos.

O alinhamento dessas escolhas com as escolhas anteriores demonstra que há uma consciência palpável dos discentes de graduação sobre o que eles compreendem por movimento formativo dentro de um ideário que consiga subverter a obsolescência paradigmática que ainda impera na formação de professores em Geografia. Demonstra também uma preocupação com seu exercício profissional comprometido com as assertivas que indicam uma maior aproximação do sujeito-professor com a realidade socioambiental que afeta a vida de seus alunos nas escolas e que necessita de uma postura ativa, investigativa, problematizadora e transformadora perante esse cenário, como a quinta assertiva da questão

propõe. Alinhada a isto, a primeira assertiva é a mais basilar da questão, pois ela traz o comprometimento educativo socioambiental dos professores como elemento fundante da formação, mas também da prática profissional.

Não se pode perder de vista que a formação prepara o profissional do ensino para lidar com um exercício profissional educativo e, portanto, estas assertivas, por mais que sejam dirigidas à formação, também não estão excluídas do chão da atividade profissional dos professores de Geografia. As assertivas mais selecionadas são aquelas que mais conseguem revelar que formação é preciso ser oferecida aos professorandos em Geografia, partindo do ponto de vista socioambiental – que estimula a dialogicidade entre saberes sociais e ambientais –. A terceira assertiva traz consigo uma contribuição de igual peso para o entendimento da questão: a necessidade de repensar e criar outras alternativas ao ensino de Geografia. E aqui, novamente, é pontuado o papel da EA nesta ressignificação criativa, pois não estimula somente uma revisitação a partir de outros aportes teóricos, mas a criação de outros roteiros e possibilidades que façam florescer as práticas de ensino de Geografia dentro das disputas, riscos, desafios e potencialidades que emergem na contemporaneidade.

Pelo visto, ao marcarem a terceira alternativa, os estudantes sentem que há essa necessidade de promover estas outras formas de pensar-agir em Geografia, criando estes roteiros avivados e compreendendo que a Educação Ambiental oferece espaço e aportes para que isto aconteça. A identificação com a necessidade de repensar e criar estas outras alternativas para o ensino de Geografia caminha lado a lado com as ponderações de Guverich (2012), que indica o quanto as práticas de ensino em Geografia precisam esquadrihar o mundo contemporâneo e a complexidade que o faz, percorrendo itinerário de formação que vai desde o lugar da vida e da vida do lugar ao lugar no mundo, no sentido local-global de existir, resistir e mudar. Gutiérrez e Prado (2013), partindo da ecopedagogia e da cidadania planetária, fortalecem um debate que instiga uma roupagem que, de fato, contribua com a mudança que cada um de nós precisa ser e fazer no mundo e isto perpassa as práticas de ensino e pela aprendizagem profissional que existem dentro das coordenadas do mundo em crise.

Por outro lado, há um contraponto nesta análise, que talvez não seja um contraponto negativo, porém indica certas permanências no sentido e no significado da Educação Ambiental na formação de professores de Geografia. A docente d₂ também destacou isto em sua fala, exemplificando a partir do que a mesma tem desenvolvido ao longo de sua jornada como docente no ensino superior que atua no componente curricular e na formação em

Geografia que transborda este último. Por muito tempo, houve um convencimento de que os projetos didático-pedagógicos seriam uma melhor forma de trabalho com temas transversais, como é encarada a Educação Ambiental no currículo da educação básica e no ensino superior. Na década de 1990 e no início dos anos 2000, a pedagogia de projetos ganhou uma força poderosa nas escolas e semeou nos professores uma profusa confusão sobre o trabalho por meio de projetos didático-pedagógicos.

Confusa, sobretudo, por não haver um entendimento do que é um projeto, desde o ponto de vista metodológico até o ponto de vista formativo, ou seja, o contributo deste para a formação escolar. Nos cursos de licenciatura, os projetos didático-pedagógicos são ainda uma marca do trabalho com a Educação Ambiental, porém é preciso que haja uma clareza mais demarcada sobre o que são estes projetos e o impacto destes para não somente o espaço intramuros da escola, mas que haja um alcance para além deste, como destacou a narrativa da docente d³. Não há nenhuma controvérsia entre as assertivas mais apontadas pelos alunos e esta, que figura na quarta posição entre as mais marcadas, porém acredita-se que o olhar para a construção de projetos desde a formação inicial à escola volta-se para o comprometimento socioambiental dos professores, o repensar e criar de outras alternativas de ensino-aprendizagem, mas sobretudo está intimamente associada com a pesquisa interventiva como pressuposto para a feitura destas propostas.

Neste caso, não há erro algum em apostar na pedagogia de projetos ainda nos dias de hoje, mas é necessário não a fazer murchar sob uma ótica operacional, ou seja, que não está cautelosamente preocupada com uma formação acadêmica e escolar que consigam se comunicar com a realidade, aprender dela e nela, transformando-a ao nela intervir. Argumenta-se a respeito a uma pesquisa-ação, como propõe Tozzoni-Reis (2008), que vai cooperar com a transformação da vida do sujeito para que ele, neste mesmo movimento, transforme o cenário em que está inserido. A extensão e a prática, que emergiram nas narrativas das docentes entrevistadas, mais especificamente as docentes d₁ e d₃, são elementos cruciais para enxergar que a feitura de projetos didático-pedagógicos não está mais agrilhoadada a necessidade de promover para a formação, seja ela acadêmica ou escolar, uma ludicidade esvaziada da construção do eu como agente transformador ou a uma conteudização ambiental que transforma o ensinar-aprender a partir da Educação Ambiental em um compilado de informações mecanicamente transmitidas.

Então, neste caso, as assertivas 2 e 5 complementam-se, não só no sentido de complementariedade da ideia, mas no sentido de reconstruir a visão sobre os projetos

didático-pedagógicos dentro desta ótica intervencionista-transformadora, que é uma parte considerável do que se espera da reentrância da pesquisa-ação na formação e nas escolas. Em quinto lugar, a oitava e última assertiva figura também entre as alternativas mais selecionadas. E acredita-se que seja a que consegue abraçar as demais assertivas de modo integrador, pois a formação de professores de Geografia requer este reconhecimento dos agentes de ensino como detentores destas competências e habilidades que são de natureza socioambiental crítico-transformadora. A partir deste reconhecimento, que vem tanto por parte daqueles que mobilizam estas práticas formativas quanto o autorreconhecimento dos professorandos, é possível compor estas outras ideias que fundamentam as mudanças que precisam fazer parte da formação de professores de Geografia na contemporaneidade e integram também a ação didático-pedagógica escolar destes.

De modo geral, é possível perceber que os professorandos em Geografia concebem a importância das práticas formativas em EA na formação para além um de olhar tecnicista e mecânico, conseguindo promover para esta formação um entendimento de que as tais práticas que os formam precisam pautar-se em interesses contemporâneos que deem subsídios crítico-transformadores a estes, e não mais práticas que os forneçam mais do mesmo ou que não cooperem a superação dos desafios socioambientais e um atendimento das necessidades educativas que são também compromisso da Geografia. As tais assertivas mais assinaladas, as cinco mais indicadas, podem, então, ser tomadas como objetivos e chaves pedagógicas para a formação de professores de Geografia dentro de uma ótica socioambiental. De um lado, estão os anseios desta formação, de outro, estão os elementos que tanto estruturam enquanto abrem portas para outras possibilidades que ainda não foram vislumbradas, mas que existem e esperam ser descobertas para serem mobilizadas.

Neste caso, convém dizer que não se trata de uma questão que buscou averiguar o índice de qualidade das práticas formativas em Educação Ambiental ou que tratou de uma diagnose sobre estas práticas, mas trouxe à superfície o contributo de que formar professores de Geografia na atualidade vai além de práticas formativas acadêmicas que continuam estimulando práticas escolares caricatas, como as que a docente d³ se referiu em sua narrativa. Trata-se de dar corpo e movimento a um processo formativo de professores de Geografia que esteja amplamente comprometido com os desafios socioambientais e com as necessidades educativas, ao passo em que possibilita este (auto)reconhecimento dos profissionais do ensino de Geografia como detentores de habilidades e competências socioambientais crítico-transformadoras, que se alinham também ao fomento da pesquisa interventiva como

mecanismo viabilizador do repensar e do criar outras alternativas e possibilidades para o ensinar Geografia, cabendo nisto a habilitação destes mesmos professores como sujeitos criativos que criam estratégias de ensino-aprendizagem baseadas em projetos didático-pedagógicos que consigam associar todas estas dimensionalidades, ou parte delas, para um maior aproveitamento possível e aprofundamento da formação cidadã socioambiental de si e do outro.

Na terceira questão deste segundo bloco do questionário, há um contraponto a questão anterior. Isso acontece não para fazer uma quebra ao que já vinha sendo respondido pelos professorandos deste o bloco anterior, mas por entender a suficiência de informações que fora pretendida ser alcançada e que, num olhar avaliativo, assim foi possível. Esta questão trata do índice de satisfação dos estudantes quanto às experiências que vivenciaram no âmbito do componente curricular Educação Ambiental. Aqui houve uma preocupação maior em não trazer tanta abrangência para a formação como um todo, como no caso da questão anterior, mas focar o componente curricular, uma vez que nem todos os respondentes teriam caminhado o suficiente para fornecer subsídios mais aprofundados sobre a formação de modo geral. No entanto, todos os respondentes conseguiriam trazer um contributo sobre as práticas e experiências formativas no âmbito do componente e iniciamos por uma questão de escolha única, na qual os discentes do curso indicariam se as experiências que tiveram, ou estão tendo, foram péssimas, ruins, razoáveis, boas, ótimas, excelentes ou não consigo classificar, no caso de indecisão, como demonstrado no quadro 10.

QUADRO 11 - CLASSIFICAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS NO ÂMBITO DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Opções	Porcentagem de respostas
Excelentes	4% (1)
Ótimas	16% (4)
Boas	28% (7)
Razoáveis	32% (8)
Ruins	8% (2)
Péssimas	8% (2)
Não consigo classificar	4% (1)

Fonte: BOTELHO, 2020.

As experiências dos discentes são entendidas aqui como um reflexo das práticas formativas manifestas pelos docentes no âmbito do componente curricular em tela. Estas experiências estão sempre associadas a um grau de satisfação e, portanto, este foi o melhor

termômetro para compreender como o componente curricular tem podido contribuir com a formação destes profissionais do ensino de Geografia e no que é possível caminhar, tendo como parâmetro as questões anteriores e posteriores a esta questão. Tal questão, portanto, constitui o entremeio, de modo que seja possível visualizar o componente curricular não apenas por uma ótica teórico-reflexiva, mas adotando uma espécie de “termômetro” para que se chegue a um aprofundamento qualitativo da Educação Ambiental na formação dos professores de Geografia, tendo este espaço avaliativo como medidor para isto. Para tanto, foi também dado espaço (não obrigatório) aos estudantes para que apresentassem uma justificativa à sua resposta, o que também trouxe elementos importantes para desvelar o que está por trás das indicações feitas.

Observa-se uma concentração de 60% das respostas – somados os índices – entre as alternativas “boas” e “razoáveis”, esta última podendo ser interpretada como regulares. Apesar de as docentes terem trazido poucos elementos descritivos sobre as práticas que desempenham ao longo destes últimos tempos, toda a narrativa contemplou inúmeros pontos de convergência com o que os alunos também assinalaram no questionário, todavia este olhar avaliativo expresso na forma de práticas boas e razoáveis parece não dialogar tanto com o que as docentes apresentaram em suas falas. Se, por um lado, as docentes não descreveram suas práticas, fornecendo detalhes de como acontece o dia a dia no trabalho com a Educação Ambiental, levando em consideração outros eixos de formação que não apenas o componente, por outro é possível perceber que há uma relativa insatisfação dos alunos com o desempenho docente neste componente, sobretudo por haver esta alta taxa de respostas que deixam clara a regularidade das práticas.

Talvez, a ausência de inovação didático-pedagógica e criatividade docente somadas também há uma não horizontalidade transversal da Educação Ambiental na formação dos professores de Geografia tenham construído este cenário de insatisfação declarada. A docente d₁ não expôs elementos suficientes para entender os meandros de seu trabalho, porém as docentes d₂ e d₃ reforçaram o trabalho com materiais de leitura, aulas de campo, atividades que conseguem explorar múltiplos campos oferecidos pela Educação Ambiental à Geografia. Ressalta-se, no entanto, que a docente d₃ é a mais crítica de todas, talvez por seu tempo de experiência docente ser menor e o fôlego de trabalho ser maior, fazendo com que a mesma tenha este posicionamento político ainda mais vívido e consiga leva-lo à sala de aula, porém isto não é determinante de uma prática que consiga traduzir toda a potencialidade da EA na formação em Geografia, sobretudo se levarmos em consideração que esta não lida com a área

de pesquisa-extensão em Educação Ambiental, conforme dados coletados de seu currículo Lattes (quadro 3).

São muitas coisas a considerar quanto a concentração de respostas dentro de duas faixas que registram expressivamente a insatisfação dos estudantes quanto ao componente. No entanto, algumas justificativas apresentadas podem permitir uma interpretação mais clara. Por não terem se identificado, as respostas dos discentes serão acompanhadas de resposta 1 à resposta 4, seguindo a ordem na qual aparecem no questionário, e serão expostas tal qual foram submetidas.

Resposta 1 - A disciplina abordou temáticas importantes de maneira rasa não possibilitando uma experiência agradável e não obtendo tanta relevância para nossa formação e uso desse conhecimento futuramente em sala de aula;

Resposta 2 - a Professora poderia ter explorado mais as temáticas que envolver a Educação Ambiental e não só se basear em oficinas;

Resposta 3 - Pelo lado positivo, vi na disciplina alguns conteúdos teóricos/históricos sobre o desenvolvimento da preocupação da sociedade com o meio ambiente, porém as demais competência que a disciplina poderia desenvolver deixou a desejar;

Resposta 4 - Toda discussão tida na disciplina foi reducionista, uma vez que nos condicionou a ministrar oficinas tendo como eixo central a educação ambiental, sem qualquer preparo ou embasamento crítico-reflexivo sobre a mesma, ou sobre a realidade da escola que fossemos aplicar a oficina. Ainda assim, nos foi pedido para transformar a experiência em formato de banner de papel (o que demonstra consciência ambiental limitada), para sermos avaliados e, posteriormente, termos notas atribuídas a uma experiência sensível (ou que assim deveria ter sido).

As justificativas apresentadas por estes quatro estudantes elucidam com clareza alguns elementos que já estão inclusos nesta discussão. Um ponto forte dos quatro relatos acima é a presença do termo oficina, no plural ou singular, e todas as menções feitas a ele aparentam uma indignação ou insatisfação com o modo com isto foi mobilizado no âmbito do componente. Aparecendo associado às respostas 2 e 4, o trabalho com oficinas foi um dos pontos de destaque da narrativa d², que chegou a esclarecer que realizou aula de campo na qual os estudantes foram levados a mobilizar as tais oficinas, certamente fruto de um caminho metodológico traçado pela docente dentro de seu planejamento. Para elucidar isto, convém buscar o trecho da entrevista no qual a docente expôs.

Eu tenho buscado muitas metodologias que ajudem os alunos, na Educação Ambiental, a pensar esse tema e eu tenho, eu acredito, que a gente tem tido algum sucesso. Assim, eles têm saído muito satisfeitos com as práticas de oficinas e aí, a cada semestre que eu ministro essa disciplina, eu tento dar

uma nova roupagem, trazendo pra uma nova experiência, uma nova prática na formação desse aluno. Eu iniciei no ano de 2019/18, eu acredito, eu ministrei pela primeira vez essa disciplina e os alunos realizaram oficinas de Educação Ambiental numa escola durante a aula de campo. Então, veja, o desafio de fazer uma oficina já é gigante e a gente ainda deu essa incumbência de eles realizarem numa escola, em um município que era percurso da aula de campo, e foi uma experiência que eles, no momento, relataram pra gente que nunca tiveram (Trecho da entrevista com a docente d₂. BOTÊLHO, 2020).

Talvez, não haja correlação entre estes estudantes com a docente d₂, e não há como identificar isto de forma mais direta. Porém, possivelmente, exista alguma ligação entre a experiência mencionada por eles e a descrição da docente em sua narrativa. A mesma destaca sua satisfação com este modo de trabalhar a Educação Ambiental e frisa que isto faz parte das metodologias que ela busca para tal propósito; entretanto, os estudantes destacam que as oficinas, por serem um ponto focal no componente, não conseguem abrir espaço suficiente para a reflexão, para embasamento crítico-reflexivo, como a resposta 4 expõe, e inviabiliza também o trato de outras temáticas que estejam ligada à Educação Ambiental. Ou seja, as oficinas tendem, na visão dos estudantes, a tornar o componente mecânico, girando em torno apenas de um elemento operacional que dará a aprovação dos estudantes no componente, mas não há um trabalho que destaque as oficinas para além de uma operacionalidade, enxergando elementos críticos e reflexivos que elevam o pensar-agir destes professorandos sobre a Educação Ambiental.

Isto estaria intimamente ligado à discussão sobre projetos didático-pedagógicos feita anteriormente, na questão 2 deste bloco, e também ressalta elementos da narrativa da docente d₃, sobre práticas caricatas e obsoletas em Educação Ambiental, sobre as quais também houve uma discussão. Ao que parece estas oficinas, privilegiando a avaliação dos estudantes, que são os protagonistas deste momento da investigação, são práticas trabalhadas de forma obsoleta, mas em si elas não são de todo negativas. As respostas, sobretudo a resposta 4, deixaram claras que a ausência deste pensar, deste trabalho em torno de aportes teórico-reflexivos que guiem os estudantes à confecção e execução de oficinas de modo a conseguirem perceber a relevância disto em sua formação e prática profissional, torna a forma de lidar com este enfoque metodológico uma incógnita formativa, ao invés de abrir caminhos para possibilidades outras.

O problema não está nos projetos, nas oficinas, vale frisar, está no modo como isto é trabalhado na formação e como os professorandos enxergam estes elementos teórica e praticamente. A inserção do olhar dos professorandos aqui ressalta a necessidade de

encaminhar roteiros oxigenados na formação dos professores de Geografia, sobretudo pela urgência educativa socioambiental global, em face do asseveramento da crise socioecológica e a grande inserção e compromisso que a Geografia tem perante este cenário. Significa reiterar que o trabalho didático-pedagógico no ensino superior em Educação Ambiental e, mais especificamente, na formação de professores, aqui os de Geografia, carece de uma reinvenção criativa que não extingue elementos metodológicos já conhecidos, como os projetos e oficinas, mas os reinventa a partir de outras miradas e concepções, descongelando-os dentro de um movimento de ensinar-aprender que dialoga profundamente com a complexidade do lugar-mundo contemporâneo, como frisa Rivera (2012). A Geografia não pode permanecer estática às transformações socioespaciais contemporâneas, tampouco alheia às necessidades didático-pedagógicas desenhadas por este cenário – sobretudo o atual¹⁵ – e outros que ainda estão a se desenhar, mas já anunciam seu prenúncio. Os professores em formação hoje precisam estar em contato com uma formação que rompa com um ângulo de visão agudo sobre a Educação Ambiental.

A resposta 1 fornece um olhar preocupante e que dialoga com a discussão feita anteriormente. Uma aprendizagem rasa forma professores rasos, descompromissados, não por falta de interesse, mas por uma incompreensão do que seja a Educação Ambiental, de fato, em todas as suas dimensionalidades. Certamente, é preciso frisar que um componente curricular não daria conta disto, somente uma formação socioambientalmente comprometida e engajada conseguiria fazer com os professorandos assumissem um papel social e ambiental forte o suficiente para não serem rasos no trato deste eixo transversal em sua prática pedagógica escolar em Geografia. A preocupação maior desta investigação, portanto, emerge em fornecer subsídios para não denunciar a obsolescência com que a Educação Ambiental ainda é tratada na formação dos profissionais do ensino da Geografia, mas escancarar vertentes, possibilidades e outras trajetória que trazem à tona possibilidades crítico-transformadoras para o ensino superior e, portanto, ressignificando a Educação Ambiental como mecanismo de aprendizagem social, de ecocidadania e de protagonismo socioambiental dos professores na sociedade-mundo contemporânea.

A resposta 1 dá indícios de que há uma insatisfação com as práticas formativas, de que elas precisam ser mudadas ao sabor dos elementos que, ao longo do questionário, ficam evidentes. Os alunos têm consciência da Educação Ambiental como um mecanismo de transformação da Geografia (vide questão anterior), mas isso parece não estar sendo ouvido

¹⁵ Referência a crise pandêmica e sanitária provocada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2).

o suficiente para ser registrado e executado no âmbito da formação. Como parte do processo de formação, e elemento crucial para a estruturação deste caminhar em aprendizagem, como pontuam Gutiérrez e Prado (2013), o diálogo é mecanismo central para as tessituras de formação. Os professorandos precisam ser convidados a também incluir-se como agentes de feitura das práticas pedagógicas no ensino superior, entendendo que, mesmo com a autonomia docente tendo que ser respeitada no campo do planejamento e execução, há também que existir uma reciprocidade e uma identificação entre aquele que ensina e aquele que aprende (DOWBOR, 2008). E esta reciprocidade encaminha roteiros de ensino-aprendizagem acadêmicos que potentemente formam professores não rasos, mas compromissados e engajados, ao perceberem-se como parte do que aprendem profissionalmente e também como partícipes diretos da mobilização formativa que os acolhe nesta trajetória.

Ainda no trato e aprofundamento de certas temáticas, que poderiam ser mais bem abordadas, de acordo com as respostas, verifica-se que a resposta 3 frisa e pontua algo importante. Ao longo de toda a trajetória de pesquisas em Educação Ambiental, evidencia-se que há um peso enorme na discussão sobre os aportes e a trajetória sócio-histórica percorrida pela temática. Isto não é um ponto negativo, pelo contrário, é necessário entender por onde trilhou a temática e até onde mais podemos avançar neste debate necessário e vital. Mas o peso dado a isto, sobretudo na formação de professores, é extremamente elevado. Muitas vezes, a Educação Ambiental é muito mais entendida como um movimento marcado por inúmeras conferências internacionais e eventos que viabilizaram o aprofundamento e demarcação da área, que um tema que oferece muito além de aportes históricos. É um tema de urgência pedagógica e que fornece àqueles que o mobilizam muito acima de um conhecimento de tratados e acordos feitos nestas reuniões, mas uma religião cidadã com o espaço da vida, de modo crítico e, potencialmente, transformador.

Não que entender os processos e procedimentos históricos que engajaram o debate acerca da Educação Ambiental seja um fator limitante de certos avanços à formação em Geografia, mas não é o bastante. A docente d₃ frisou isto em momentos de sua fala, sobretudo pelo entendimento político e social que a mesma tem da temática, que em muito tangencia os aportes de Lobino (2013) e Souza (2013), ao frisar que não basta aprisionar a temática à história dela, afinal isso está em todo lugar de modo acessível para leitura e conhecimento de todos os que se interessarem em compreender os interstícios das discussões e processos sócio-históricos que fundamentam a Educação Ambiental. É preciso olhar além e é preciso

movimentar outras temáticas que compõem a Educação Ambiental e alicerçar isto à formação profissional dos professores de Geografia, de modo a conceber para esta formação não apenas um olhar ambientalmente criativo, por meio de oficinas e projetos, mas um reconhecimento aprofundado do papel e relevância social e ambiental do professor de Geografia frente a todo o desenrolar contemporâneo da crise socioecológica. É tornar os professores de Geografia ecoformadores de ecocidadãos, agentes de esperança, agentes de Bem Viver. Uma tarefa que vai além do conhecimento histórico da temática, pois explora fronteiras ainda a desbravar.

Estes são pontos de destaque destas quatro respostas. Há outros, porém crê-se que isso levaria a um aprofundamento da crítica feita pelos estudantes e um julgamento – um olhar crítico mais minucioso –, que não é o propósito aqui. Destacar a insatisfação dos mesmos perante tais práticas e desvelar alguns elementos que possivelmente levaram a isto, traz à tona ainda mais a importância da Educação Ambiental para a formação de professores de Geografia. Há um entendimento nítido disto, há uma consciência em movimento por parte dos estudantes, mas há pouca movimentação para que haja uma efetivação de diálogos entre as expectativas dos professorandos com as práticas formativas desempenhadas pelos docentes formadores. E esta questão evidencia, sobretudo, a necessidade do diálogo como mecanismo basilar para a aprendizagem profissional em Geografia no tempo do hoje, na urgência do agora.

Claramente, as respostas obtidas neste questionário não podem ser generalizadas e servir de parâmetro para um julgamento amplo da licenciatura em Geografia da UFPE, tampouco da Educação Ambiental em ocorrência na formação de professores de Geografia na atualidade. Afinal, o propósito, reiterando, não é fazer julgamento, mas buscar encontrar o que leva a tais apontamentos, questionamentos e afirmações e através disso alcançar roteiros de ruga destes labirintos. Trata-se de promover outras perspectivas, outros olhares ainda não vistos, outras ideias ainda não pensadas, outras palavras ainda não ditas. A ecoformação emerge dentro destas perspectivas a olhar, a pensar e a dizer, e aqui a dizemos. Por mais que as respostas elucidem que há um descontentamento parcial com relação às práticas no âmbito do componente e que apenas alguns destes respondentes preferiram se justificar, podemos inferir que o componente curricular, mas também toda a Educação Ambiental que ocorre na formação de professores de Geografia, ainda precisa avançar dentro de outros sentidos e significados.

Convém sinalizar que mesmo havendo, de um lado, uma narrativa que vê positivamente a Educação Ambiental na trajetória de formação dos professorandos, por

outros há indicativos negativos e isto não é algo incomum, pelo contrário, é mais comum do que aparenta ser. Sempre haverá desequilíbrios entre o que se espera de um caminho formativo, o que tem que ser oferecido nele e o que é possível ser oferecido. São três dimensões que acabam não entrando em um equilíbrio e os diferentes sujeitos da formação o sentem de modos distintos. Os docentes agem mediante o que conseguem atingir dentro das possibilidades que existem para o trabalho didático-pedagógico no ensino superior e os discentes acabam enxergando isto ou não, afinal não há como estes terem uma visão do todo sem que haja uma inserção dialógica destes alunos no curso, podendo refletir e propor sobre aquilo que os levará a uma formação mais completa. Outro elemento importante e que potencializa uma formação mais humana e humanizadora, permeada pelos elementos que são basilares ao posicionamento, (auto)reconhecimento e protagonismo cidadão do professor de Geografia, é a inserção deste sujeito em formação nos diálogos que transitam e que confeccionam esta formação. Trata-se de uma escuta ativa, de um olhar atento e que se compromete a conduzir um alinhamento entre o que é necessário e o que é possível fazer para formar professores e elevar qualitativamente a satisfação de ambos os sujeitos imersos neste processo.

Na questão seguinte, as considerações e contribuições de Gutiérrez e Prado (2013) são de fundamental importância. As atitudes de aprendizagem funcionam não somente como um “termômetro” de aprendizagem, elucidando qualitativamente como o processo contribui para a formação, mas também funcionam como elementos norteadores para a mediação pedagógica na formação de professores, estabelecendo critérios e variáveis para a trajetória a percorrer e clarificando o quanto os sujeitos imersos neste processo educativo estão conscientes do mesmo. Funcionam também como mecanismos de aprofundamento em relação a questão anterior, uma vez que as atitudes de aprendizagem possibilitam averiguar o quanto as práticas formativas conseguiram impactar, mobilizar e transformar os sujeitos em aprendizagem profissional inscritos nesta trajetória.

Estar consciente, estar aberto e sentir-se parte da trajetória possibilita o desenvolvimento de atitudes de aprendizagem das mais variadas possíveis. Isso é retrato não apenas de uma formação crítico-transformadora, que aqui é o horizonte a ser desbravado e encorajado, mas é uma necessidade formativa eminente, uma vez que a formação de professores carece de proporcionar e munir os sujeitos aprendizes da profissão o maior número possível de elementos teórico-práticos, os quais podem ser medidos pelas atitudes de aprendizagem desenvolvidas atreladas às especificidades de cada campo de formação. Vale

lembrar, também, que estas atitudes de aprendizagem não são um reflexo exclusivo do componente curricular em tela, mas também reflexo de todo o percurso formativo alcançado até o momento de cursar tal disciplina. Ou seja, elas são um reflexo ainda maior do percurso de formação, de modo geral, algumas delas tendendo a ser intensificadas e aprofundadas em alguns componentes em relação a outros, porém a tendência é que as atitudes de aprendizagem sejam tanto um reflexo da formação percorrida até então quanto do aprofundamento e construção de novas atitudes nesta etapa do percurso formativo.

QUADRO 12: ATITUDES DE APRENDIZAGEM DESENVOLVIDAS NO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Opções	Porcentagem de respostas
Construí conhecimentos voltados à análise crítica da relação sociedade-natureza	44% (11)
Tomei consciência acerca dos processos pedagógicos e do papel do professor para a Educação Ambiental	32% (8)
Entendi os pressupostos, tendências e aspectos da Educação Ambiental	32% (8)
Senti-me interessado(a) pela Educação Ambiental	40% (10)
Entendi as possibilidades interventivas a partir da Educação Ambiental	36% (9)
Compreendi o papel da Educação Ambiental como necessária para a formação de sujeitos sociais	44% (11)
Aprendi a construir projetos de Educação Ambiental	28% (7)
Me reconheci como sujeito pesquisador e interventor a partir da Educação Ambiental	12% (3)
Aprendi a lidar criativamente com soluções para a Educação Ambiental	16% (4)
Explorei possibilidades e alternativas para a humanização das práticas em Educação Ambiental	36% (9)
Não desenvolvi nenhuma destas atitudes de aprendizagem listadas	12% (3)

Fonte: BOTÊLHO, 2020.

Talvez, numa leitura apressada acerca das atitudes de aprendizagem, haja um certo reconhecimento destas como sendo habilidades e competências. Isto não pode ser totalmente negado, mas entende-se que as atitudes são elementos subjetivos do/no processo do aprender e, portanto, não podem ser amplamente confundidas com as habilidades e competências, uma vez que estas últimas são estipuladas e delimitadas dentro do percurso, ou seja, há um início e um fim e dentro deste devem ser atingidas determinadas habilidades e competências. As atitudes de aprendizagem partem da subjetividade em movimento somadas aos movimentos da prática em ocorrência na formação, fluindo em direção à construção de habilidades e competências de modo mais claro, mais aberto e mais dialógico, ao invés de algo pré-estabelecido e determinante. As atitudes de aprendizagem descritas nesta questão não são

determinantes, mas um recorte a partir dos proposições estabelecidas e reconhecidas sobre a Educação Ambiental na formação dos professores, tomando por base todo o aporte teórico desenvolvido até aqui, em conjunto com adaptações feitas a partir de Gutiérrez e Prado (2013), que criam para o processo educativo um olhar mais humano, enxergando-o como caminho, (inter)subjetivo, no qual as atitudes de aprendizagem aparecem como elementos vitais para “desenvolver as próprias capacidades” (p. 69).

Quanto aos resultados obtidos nesta questão, mostram-se, novamente, desafiadores aos processos educativos socioambientais na formação dos professores de Geografia, no que diz respeito ao componente curricular específico, mas que também se estende à formação de modo mais amplo, uma vez que as atitudes acompanham os sujeitos para além do momento formativo em questão. Num primeiro bloco analítico, estão as atitudes de aprendizagem que obtiveram uma porcentagem que varia entre 44% e 40% de seleções, o que equivale a uma variação entre 11 e 10 respostas. Vale lembrar que se trata de uma questão de múltipla escolha, por buscar a subjetividade dos respondentes e na qual a personalidade, mediante a satisfação somada ao entendimento, reconhecimento e consciência sobre a Educação Ambiental e a Geografia fariam mais alto. Neste primeiro bloco, observa-se que há um alinhamento entre interesse, construção e compreensão da Educação Ambiental para a formação de sujeitos sociais através de conhecimentos voltados à análise crítica da relação sociedade-natureza, que é um pilar formativo basilar para a formação dos professores de Geografia.

Neste quesito, avalia-se que o primeiro bloco reflete que os estudantes desenvolveram o mínimo após trilharem, ou trilhando, o componente curricular. Há um entendimento de que o sentir-se interessado, somado a compreensão da necessidade da Educação Ambiental e dos conhecimentos que viabilizam um olhar crítico acerca da relação sociedade-natureza na formação dos sujeitos sociais é fundante para que se perceba o quanto a Educação Ambiental é importante para a formação de professores, sobretudo os de Geografia. É necessário que todos os professores precisam se envolver com a formação de sujeitos sociais engajados nas causas socioambientais contemporâneas e, de algum modo, através dos conhecimentos pertinentes à cada área de conhecimento, possibilitar com que os indivíduos que transitam por entre estas práticas percebam-se como agentes de transformação no mundo em crise. Os professores de Geografia são fundamentais neste processo, uma vez que o conhecimento mobilizado e mediado por estes é de cunho essencialmente social e ambiental e atrela-se ao cotidiano dos indivíduos (COUTO, 2010; RIVERA, 2012).

A Geografia é essencialmente socioambiental, como afirma Mendonça (2001), uma vez que se dá na interface dialógica permanente entre sociedade e natureza, construindo o que é chamado de espaço geográfico. A Educação Ambiental apresenta-se como eixo temático que cria no professor o encorajamento e engajamento crítico-reflexivo e criativo, o protagonismo cotidiano e interventivo, a partir da aproximação do sujeito com seu lugar de vida e sua inserção no mundo como agente ativo e capaz de transformar, não apenas de destruir, consumir e fadado ao mal-estar deste século. Então, neste primeiro bloco são ressaltadas as atitudes de aprendizagem que revelam a essencialidade da Educação Ambiental na formação dos professores de Geografia e indica que, subjetivamente falando, estes têm conseguido trilhar o componente e a trajetória de formação de modo a construírem este olhar sobre a fundamentalidade do eixo temático.

No segundo bloco de respostas obtidas, estão as atitudes de aprendizagem que obtiveram uma variação entre 36% e 28% de seleções, equivalendo a uma variação entre 9 e 7 respostas, respectivamente. Desta vez, percebe-se que as atitudes são mais aprofundadas em torno dos propósitos que marcam o trabalho com a Educação Ambiental, de acordo com apontamentos de Tozzoni-Reis (2001). Trata-se de ir além do reconhecimento e do interesse pelo tema, mas de tomar consciência dos processos pedagógicos e do papel do professor, entendendo os pressupostos, as tendências e os aspectos relacionados a Educação Ambiental e, a partir disto, entendendo também as possibilidades de intervenção que emergem dentro desta tomada de consciência, sobretudo com relação aos possíveis diálogos e articulações com o ensino de Geografia, aprendendo a lidar com a confecção de projetos dentro de uma prática pedagógica socioambiental. E, perante este circuito do entender ao agir, humanizar as práticas em Educação Ambiental. São muitos elementos articulados, mas estes entendimentos, tomada de consciência, exploração de possibilidades e aprendizado revelam que alguns dos estudantes conseguiram ir um pouco mais além no componente curricular.

Neste bloco, convém dialogar com as considerações realizadas por Tozzoni-Reis (2001), que afirma:

Os educadores ambientais têm o papel de mediar a interação dos sujeitos com seu meio natural e social; para exercer esse papel, conhecimentos vivos e concretos tornam-se instrumentos educativos. A educação sistematizada tem papel sócio-cultural relevante e indissociável às práticas sociais. Esta sistematização, porém, não obedece à lógica formal - racional - mas à sistematização de conhecimentos, valores e atitudes de conteúdos culturais ambientais, sociais e políticos que contribuam para a construção não só de uma relação mais equilibrada entre o homem e a natureza, mas também de uma relação equilibrada entre os homens. Assim, os conhecimentos

técnico-científicos sobre os processos ambientais só têm sentido como conteúdos educativos da Educação Ambiental se ligados de forma indissociável aos significados humanos e sociais desses processos (p. 42).

A sistematização, a qual a autora se refere, aproxima-se da elaboração de propostas didático-pedagógicas de cunho interventivo, como descrito numa das atitudes de aprendizagem deste bloco, assim como na elaboração de projetos. Mas a autora destaca que não é o bastante, uma vez que esta sistematização não pode apartar-se das práticas sociais e da (re)construção de sentidos e significados que viabilizam uma outra relação entre seres humanos e natureza. O que nos traz a necessidade de que se entenda a pedagogia por trás da Educação Ambiental e não somente uma operacionalização da mesma, tendo como parâmetro as ações formativas. Ou seja, cabe ressaltar que estas atitudes de aprendizagem, menos apontadas em relação ao primeiro bloco de atitudes, revelam que a prática precisa estar alicerçada numa tomada de consciência que entenda os pressupostos, tendências e aspectos da Educação Ambiental, de modo a não repetir um discurso obsoleto, mas criar dentro deste circuito de aprendizado uma criatividade que se comunica amplamente com as problemáticas socioambientais que podem ser inclusas dentro dos movimentos de ensinar-aprender Geografia, promovendo outros olhares sobre a realidade geográfica dos que estão circunscritos e desenvolvendo este movimento (GERVERICH, 2012).

Noutros termos, aplica-se novamente a discussão sobre projetos. Não é um problema, não é algo negativo, mas é preciso clareza suficiente para não reproduzir nesta abordagem uma tecnificação dos projetos pedagógicos, que deveriam ser um estimulante mais direto da reinserção social e de construção de outras práticas cidadãs por professores e alunos, na educação básica e no ensino superior. A Educação Ambiental é um instrumento educativo que não visa a disciplinarização, mas coopera com a mudança e com a autoavaliação individual-coletiva cidadã, implicando na transformação das práticas sociais cotidianas e numa outra relação com o planeta (PADILHA *et al*, 2011). Os professores de Geografia, que conseguem desenvolver estas atitudes de aprendizagem, certamente evoluem para além da fundamentalidade e/ou essencialidade do trabalho com este eixo, mas conseguem frutificar dentro de sua formação uma sapiência didático-pedagógica que reelabora e fundamenta outra visão sobre a Educação Ambiental e orienta-se pela busca do entender, sobretudo, para realizar e agir.

Ou seja, ao entender os pressupostos, tendências e aspectos relacionados a Educação Ambiental e as possibilidades interventivas que surgem dentro deste entendimento, é possível agir por meio de práticas (trans)formadoras que não apenas flertem com a cotidianidade para

além das paredes dos espaços pedagógicos escolares e universitários, mas que dialogue com as reais problemáticas que sobressaltam na leitura crítico-reflexiva do espaço geográfico e que crie as possibilidades interventivas, os projetos, para a busca desta inserção socioambiental. Por mais que sejam atitudes de aprendizagem fundamentadas no percurso de formação inicial, que é essencialmente acadêmico-universitário, não há como desvincular a escola da compreensão do que significam estas atitudes de aprendizagem selecionadas pelos professorandos em Geografia. É um diálogo múltiplo que trafega entre universidade e escola, entre ciência e cotidiano e entre o eu e o mundo, uma vez que estes sujeitos, por conseguinte, conseguem adentrar no campo do reconhecimento de sua prática como fundamental para reequilíbrio socioambiental planetário, desde o lugar da vida.

E dentro de tudo isto, que é extremamente cabível e necessário para a Educação Ambiental na formação dos professores de Geografia, ainda há espaço para explorar possibilidades de humanização das práticas. Algo que não é somente basilar, uma vez que o ensinar-aprender é um processo humano, vital e permanente, como frisam Gutiérrez e Prado (2013), mas um desafio extremamente relevante a ser alcançado pela educação em tempos de crise. A humanização do ensino perpassa pela necessidade do diálogo, que está fundamentado e atrelado a este entender para agir nas práticas pedagógicas, e, portanto, a inserção do outro como participe dos movimentos que perfazem estas ações não pode ser puramente técnica – como quem recebe o conhecimento –, mas sim como quem produz os conhecimentos dentro de seu cotidiano, abraçando-o e reinserindo-se nele como agente, como cidadão. Explorar a humanização das práticas em Educação Ambiental na formação dos professores de Geografia trata-se de não banalizar o cotidiano do outro ou tratá-lo apenas como recurso para mover as estratégias elaboradas, mas como ponto de partida para a transformação mútua.

As práticas formativas no ensino superior precisam mover os professorandos de forma humanitária, pois a ação didática dos professores é essencialmente humana e não há como distorcer a função social da docência na sociedade contemporânea. Os professores são agentes socioeducacionais basilares para a construção do mundo possível, a partir do mundo real vivido e das experiências que o fazem. Para a Geografia e para a Educação Ambiental, e no encontro destas como potencializadoras da transformação existencial na sociedade contemporânea, o teor humano é crucial para não perder o prumo e o entendimento primordial de que a natureza em nós é humana e ela precisa continuar a existir tal qual eu existo na sociedade. Noutros termos, como pondera Fraga (2016), é um diálogo entre o eu e

o mundo que só é possível a partir de uma ótica formativa humana, que não formaliza e padroniza os sujeitos, mas leva em consideração a necessidade de que a transformação socioambiental cidadã, desde o cotidiano do lugar da vida até os espaços globais onde esta cidadania também existe e reside, é um reencontro e reequilíbrio harmônico existencial humano na natureza.

Deste modo, convém salientar que a abordagem humanizadora nas práticas pedagógicas interventivas, sobretudo por meio de um ângulo de visão a partir da pedagogia de projetos que ainda é forte no trabalho com a Educação Ambiental, emerge como atitude de aprendizagem mais desafiadora até aqui, pois mexe não apenas com conteúdos e conhecimentos que lançam as bases do trabalho pedagógico em Geografia, mas explora um outro olhar para além da mecanicidade dos processos e procedimentos criados no e para os cenários do ensinar Geografia. Isto é, humanizar as práticas de ensino de Geografia, tendo como parâmetro a inserção permanente de um trabalho educativo socioambiental, enfoca a necessidade de que o professor assuma uma postura não apenas de sujeito que ensina o outro a lidar com o mundo, do ponto de vista técnico, mas media uma aprendizagem que leva este outro – o aluno – a mover-se no mundo de outras maneiras – múltiplas, em virtude da multiplicidade de subjetividades que existem nestas maneiras.

As docentes entrevistadas, com exceção da docente d₃, pouco ou não frisaram isto. Entende-se que a docência é um trabalho permanente e permeado de humanidade e não pode fugir deste pressuposto essencial, portanto as práticas pedagógicas que visam a formação cidadã não podem necessariamente escapar desta rota. Estas precisam ser elaboradas levando em consideração a humanidade do processo, dos que estarão imersos nesta sucessão de momentos que comporão um todo, um caminho de aprendizagem. O próprio desenvolvimento de atitudes de aprendizagem não pode ser focado apenas em aspectos técnicos, como a construção de projetos, de possibilidades interventivas, mas precisa estar atento e forte à humanização que perpassa a confecção deste caminhar em aprendizagem socioambiental. Estas ideias ficam muito mais claras no trecho final – e emocionado – da narrativa apresentada pela docente d³.

Eu acredito nessa educação, porque essa educação me conecta comigo, foi o que me inspirou a ser professora, em primeira instância. Mudar e abrir a perspectiva de que outros seres humanos pegassem o seu melhor e superassem com seu melhor os desafios que eles têm. E esses desafios são ambientais. Eles são ambientais, porque estão dentro de casa, estão dentro do bairro, estão dentro da cidade, estão no acesso e na falta de acesso, no fluxo e na falta de fluxo, no dinheiro e na ausência do dinheiro. Eles são

nossos e se a gente não prepara essa nova geração pra entender isso e pra mudar as escolhas, a gente vai continuar consumindo muito mais rápido do que temos possibilidade de reproduzir e simplesmente alheios, porque ainda estamos baseados naquele entendimento do século XX, que o planeta é grande demais e que a gente pode usar tudo, porque sempre vai ter. Mas de onde eu só tiro e não reponho, um dia acaba, pode não ser na minha geração, mas pode ser na geração dos filhos de alguém e nas gerações futuras. Eu sou consigo refletir sobre isso quando eu estou conectado, quando eu primeiro cresci nesse entendimento do que é o indivíduo, do que é a comunidade, do que é a sociedade, de quem sou eu nesse local tão conectado com esse mundo global. E aí eu começo a questionar decisões que foram apresentadas como certas, inequívocas, modelos únicos de felicidade e de sucesso, e começo a colocar a minha própria escolha, a minha própria solução e conceito de felicidade e sucesso pra minha vida. E eu espero, se a gente desenvolver essas práticas e essa capacidade de reflexão, se não melhor, pelo menos tendo consciência do pior de maneira mais crítica e muito mais conectada (Trecho da entrevista com a docente d₃. BOTELHO, 2020).

O último bloco de respostas selecionadas pelos respondentes corresponde àquelas que variam entre 16% e 12%, ou seja, entre 4 e 3 seleções, respectivamente. São atitudes de aprendizagem mais aprofundadas e que não são tão essenciais para lidar com a Educação Ambiental, porém não são descartáveis. Numa leitura crítica, acredita-se que em parte as duas atitudes de aprendizagem, uma vez que a última opção corresponde ao não desenvolvimento de nenhuma das atitudes apresentadas, podem estar vinculadas à compreensão do bloco anterior e nele também podem estar incluídas. Entretanto, por serem muito mais específicas, tratando do autorreconhecimento da pesquisa e da intervenção, por meio destas, e não somente de projeto, assim como da criatividade em Educação Ambiental.

São atitudes que expressam um pouco mais de subjetividade, uma vez que nem todos os estudantes conseguem desenvolver uma familiaridade ou uma aproximação maior com este eixo temático, apesar de reconhecerem sua fundamentalidade. Talvez, os estudantes que tenham marcado estas duas opções sejam aqueles que já tenham tido um contato mais amplo para além do componente curricular, ou seja, em atividades extracurriculares, na iniciação científica ou na iniciação à docência, em projetos de extensão, que carregam consigo o potencial de trazer muito mais profundidade à construção de determinadas atitudes de aprendizagem na formação de professores. Quanto maior a inserção em atividades que conectem este sujeito com mecanismos de reflexão-ação-reflexão mais atitudes de aprendizagem conseguem desenvolver, com maior autonomia, liberdade, interesse e criatividade. E é sabido que nem todos os alunos conseguem participar destas atividades por

uma infinidade de fatores, a começar pela limitação de vagas que possibilitam o acesso à programas de iniciação científica e à docência, ou educação tutorial, dentre outros.

De modo geral, estas atitudes expressam, em variados níveis de profundidade, que o componente curricular tem conseguido dar conta de uma formação que traz aos estudantes um desenvolvimento consciente do que vem a ser a Educação Ambiental, sua essencialidade e a dinamicidade didático-pedagógica, interventiva e humanizadora, que pode ser desmembrada a partir disto. Infelizmente, esta é uma questão que não consegue retratar fielmente a realidade, por ter um teor tão subjetivo, mas consegue indicar que ainda há algo mais a ser trilhado na formação de professores de Geografia. Ainda há uma profundidade a ser dada às práticas que formam professores e não somente àquelas que são mobilizadas no componente curricular Educação Ambiental, mas em toda a formação, a partir do ensino-pesquisa-extensão, que é um desafio gigantesco à formação de professores.

As docentes entrevistadas trazem a prática, a extensão e outros elementos que denunciam a necessidade de desenvolver certas atitudes, conhecimentos, habilidades e competências para lidar com uma prática educativa que seja socioambiental em Geografia, mas há uma burocracia que entrincheira possibilidades formativas, as quais não conseguem ser atingidas em apenas uma carga horária de 60 horas/aula. É preciso configurar as engrenagens da formação em Geografia para girar noutra direção, que não aquele pré-estabelecido e isolados uns dos outros, isto é, significa unir as engrenagens do ensino, da pesquisa e da extensão universitária para formar professores socioambientalmente ativos, conscientes, protagonistas e humanos, sujeitos que reconheçam e tomem posse de uma práxis educativa socioambiental, nos termos de Lobino (2013), que não está ligada apenas a um componente em específico, mas a um projeto de formação. Ou melhor, de ecoformação.

Partindo para a questão que se segue, chegamos à quinta questão do questionário. Nela, os respondentes foram convidados a responder “sim” ou “não” para a seguinte pergunta: em sua avaliação do componente curricular, após tê-lo cursado, você conseguiu compreender a importância e a necessidade de diálogos entre Educação Ambiental e ensino de Geografia para a formação de sujeitos sociais? É uma questão simples, mas que também vem acompanhada de um pedido de justificativa, caso os estudantes tenham marcado a opção “não”. Foram obtidas 22 respostas para a opção “sim”, que corresponde a 88% dos respondentes, enquanto a opção “não” obteve apenas 3 respostas, contando com 12% do total de respondentes. Neste caso, observa-se que há, de modo geral, um alinhamento com tudo o que os discentes responderam até então, pois, num olhar avaliativo sobre as respostas obtidas,

os valores e percentuais obtidos ao longo do questionário indicaram que os professorando têm conseguido desenvolver um raciocínio crítico-reflexivo sobre a Educação Ambiental e que isto, de algum modo, tem conseguido dialogar com o objeto de trabalho dos professores de Geografia em formação, que é o ensino deste campo disciplinar.

No entanto, convém que entendamos o outro lado das respostas obtidas, uma vez que os três respondentes para a segunda opção, a menos selecionada, apresentaram o porquê de sua resposta. Tais respostas serão exibidas na ordem em que aparecem no questionário e expostas na íntegra.

Resposta 1 - A disciplina não abordou as dimensões pedagógicas;

Resposta 2 - A partir da experiência negativa neste componente curricular, identifiquei a importância do diálogo da educação ambiental e o ensino de geografia;

Resposta 3 - Em nenhum momento foi feito um diálogo entre educação ambiental e ensino de geografia. Basicamente a consciência de que estamos formando sujeitos sociais é construída por nós mesmo em outras disciplinas, mas não em educação ambiental.

Apesar de a opção “não” estar muito abaixo da opção com maior número de respostas, convém que se possa prospectar alguns olhares e propor algumas ideias que, talvez, iluminem alguns pontos escuros da formação em Geografia. A primeira resposta obtida revela que houve, no caso específico deste estudante, uma ausência das dimensões pedagógicas no componente curricular. Isto preocupa, pois mesmo que os estudantes tenham marcado a opção “sim” em maior número, ainda assim não revela que todos tenham realmente conseguido compreender as dimensionalidades que envolvem o trabalho com Educação Ambiental e os diálogos suscitados a partir do encontro com a Geografia escolar na formação dos professores. Pontua-se a inviabilidade de ausentar o debate sobre este eixo temático em um componente curricular que deve ter por base a orientação, esclarecimento e aprofundamento reflexivo e rizomático – possibilidades que emergem a partir das múltiplas relações a serem tecidas no processo – de natureza pedagógica para a Educação Ambiental, ou seja, não é um componente de natureza técnica, é um componente que situa o professor em formação de que toda a sua jornada de profissionalização é socioambiental e que implicações isto traz ao processo de ensino-aprendizagem escolar.

O debate pedagógico é extremamente rico e de elevada necessidade para a Educação Ambiental, uma vez que se trata de uma perspectiva educativa, de um eixo de formação, de uma temática em movimento contínuo por entre pedagogias. Entender estas pedagogias que

estão por trás da Educação Ambiental é promover uma compreensão não somente de aspectos mecânicos que oportunizam a mobilização da ação, mas compreender principalmente os significados e sentidos que estão em jogo e que potentes podem forjar um trabalho didático-pedagógico muito mais crítico e transformador. Tozzoni-Reis (2001) esclarece que a pedagogia por trás da Educação Ambiental tem múltiplas vertentes, mas não se trata de internalizar todas elas – as tendências que conduzem os segmentos da EA –, mas provocar o debate, a crítica, a des-reconstrução acerca do trabalho educativo para o meio ambiente na contemporaneidade. Que pedagogia melhor responde à necessidade da Educação Ambiental, de seus aportes e práticas, na educação nos tempos de crise? Este debate não somente cria condições para que os professorandos entendam que a Educação Ambiental não é um compilado de práticas a serem postas em ação, mas um eixo que existe para transformá-los em agentes de mudança no mundo e quais práticas podem ser construídas a partir destas ideias, que diretamente se conectam ao ensino de Geografia.

Noutras palavras, não é um debate puramente pedagógico, mas um resgate de ideias, concepções, tendências e movimentos que colaboram com uma compreensão situada nos termos e tempos da contemporaneidade para um mover da Educação Ambiental no sentido em que ela precisa caminhar por entre as ações formativas em Geografia, na escola e na universidade. Gadotti (2001), ao tratar da pedagogia da Terra como orientação ao entendimento e construção de uma agenda para o século XXI e para a Educação Ambiental dentro deste tempo, indica que a discussão pedagógica tem um papel basilar para o entender da Educação Ambiental, no sentido da contribuição que permite o avanço das práticas, transformando-as permanentemente, tecendo-as num movimento crítico-reflexivo contínuo, afinal o debate pedagógico isto torna possível.

Na sequência, duas outras respostas dadas são bem semelhantes, trazendo como centralidade o fato de que a disciplina, no olhar destes estudantes, não conseguiu construir um diálogo entre o ensino de Geografia e a Educação Ambiental. A última resposta acrescenta que isto foi construído noutro momento da jornada, noutros componentes curriculares. Tem-se como pressuposto que o trabalho pedagógico do professor de Geografia volta-se essencialmente ao ensino desta área de conhecimento, isto podendo ser feito a partir de múltiplos olhares e práticas, aproximando outros eixos temáticos e perspectivas educativas, como a Educação Ambiental. A centralidade da formação em Geografia é também viabilizar ao professor em formação uma base consistente e viável para que este trabalho pedagógico consiga atingir seu propósito fundamental: a formação cidadã.

Estas duas respostas parecem destoar disto, sinalizando que o componente curricular está tão focado na Educação Ambiental, como se a mesma fosse uma disciplina a ser trabalhada com os alunos nas escolas, que não há a criação de diálogos entre o objeto de ação didático-pedagógica do professor de Geografia e este eixo temático. Como até aqui foi exposto, a Educação Ambiental não é uma coisa a ser oferecida, um conjunto de conteúdos e boas práticas ambientais, mas um conhecimento que está intimamente associado aos demais campos científicos, como frisa Leff (2012), e se atrela a eles por meio da dimensão socioambiental que estes conseguem carregar consigo e mobilizar por meio dos conceitos e temas que lhes são intrínsecos. No caso da Geografia, entende-se que este campo científico é essencialmente social tanto quanto é ambiental, construindo a compreensão de seu objeto de conhecimento dentro de um dialogismo entre estas duas esferas. Da mesma forma, ao ser trabalhada nas escolas, a Geografia assume-se novamente como disciplina que enfoca aspectos físico-naturais e aspectos sociais múltiplos, mas devendo abordá-los de modo articulado, dialético, crítico e reflexivo.

A grande questão a ser entendida aqui é que o componente curricular Educação Ambiental tem o papel fundamental de não apenas trazer o contato destes professores em formação com o eixo temático, de modo que consigam confeccionar uma operacionalidade prática para este, mas pôr em relevo o fato de que para ensinar-aprender Geografia nenhum elemento, seja social ou natural, pode ser visto isoladamente. Noutras palavras, a Geografia escolar trata dos fenômenos socioespaciais, construindo os conceitos que servem de lente de aumento para a compreensão destes e entendendo-os como fruto da constante relação sociedade-natureza, que entra em colapso por diversas vezes e em variados momentos históricos, inclusive no futuro (VESENTINI, 2008; COUTO, 2010; RIVERA, 2012). E cabe às discussões e à mobilização teórico-prática, neste componente curricular, suscitar uma leitura mais ampla do que significa a Educação Ambiental na formação de professores de Geografia. A missão a ser cumprida pela Educação Ambiental na formação inicial de professores de Geografia é mover o diálogo entre os saberes sociais e ambientais postos nesta formação, articulando-os às possibilidades de ensino geográfico.

Deste modo, abster-se tanto de um debate de cunho pedagógico quanto das articulações possíveis entre o ensinar-aprender Geografia e a Educação Ambiental emergem como problemáticas a serem superadas na formação dos profissionais do ensino de Geografia na contemporaneidade. São olhares que devem ser lançados nos roteiros das práticas formativas no ensino superior não com um olhar avaliativo-inquisidor, mas como proposição

que ultrapassa fronteiras institucionais, indo além da UFPE, alcançando outras instituições e outras licenciaturas em Geografia, onde problemas similares podem existir e, conseqüentemente, os aportes aqui revelados podem servir de mecanismo transformador. Trata-se de compreender a Educação Ambiental para além de uma instrumentalização prática, mas concebê-la como um meio para mudar a visão dos professores sobre si mesmo, sobre sua prática e sobre o mundo em que atuam na formação de outros indivíduos sociais. É uma tarefa que transcende o componente curricular, obviamente, e o intuito é este mesmo, uma vez que a formação é composta de muitos outros componentes, além de outras atividades que potencialmente favorecem uma formação muito mais amplificada, realística, cidadã e crítico-transformadora.

A última questão diz respeito a um olhar ainda mais subjetivo dos estudantes acerca das práticas formativas no âmbito do componente curricular Educação Ambiental. Trata-se de termos e expressões que conseguem expressar ou definir algumas das percepções, interesses, questões, ideias e sentimentos que perpassaram a trajetória dos estudantes por entre as práticas formativas que os alcançaram neste componente. Conforme amostrado no quadro 12, a questão tentou ser o mais aberta possível, de modo que os estudantes identificassem tantos termos e expressões que trazem uma positividade quanto uma negatividade. Sendo assim, os alunos puderam marcar quantas opções quisessem, mas não lhes foi pedido que justificassem o uso das mesmas.

QUADRO 13 - TERMOS E EXPRESSÕES QUE DEFINEM AS AÇÕES PEDAGÓGICAS NO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Opções	Porcentagem de respostas
diálogo	56% (14)
afetividade	16% (4)
compreensão do outro	24% (6)
problematização	60% (15)
criatividade	32% (8)
reconhecimento de outros saberes	36% (9)
reflexão sobre temas	52% (13)
intersubjetividade	16% (4)
dinamismo	36% (9)
interatividade	28% (7)
espontaneidade	16% (4)
horizontalidade	20% (5)
emotividade	8% (2)
ausência de afeto	16% (4)

não-diálogo	16% (4)
incompreensão do outro	12% (3)
irreconhecimento de outros saberes	12% (3)
inconcordância	4% (1)
obrigatoriedade	20% (5)
silenciamento	8% (2)
distanciamento	20% (5)
ausência de problematização	20% (5)
verticalidade	20% (5)

Fonte: BOTÊLHO, 2020.

Esta é uma questão que muito mais se dirige ao modo como os alunos que transitam ou transitaram este componente curricular se sentem e reconhecem o processo e os procedimentos didático-pedagógicos adotados e, portanto, não cabe uma avaliação crítica das respostas obtidas, mas lançar novos olhares acerca das práticas nos circuitos formativos no ensino superior, sobretudo dentro do componente curricular Educação Ambiental na formação de professores de Geografia. Até então, tem sido dita e reiterada a importância de uma formação humana e humanizadora aos professores que ensinam Geografia, ao reconhecimento e protagonismo cidadão, mediante o componente e os diálogos socioambientais que residem nesta trajetória de formação como um todo. No caso desta questão, são apontados elementos que são basilares para a concretização deste processo, o qual nomeia-se ecoformação nesta investigação, mas também são lançados como base para um existir profissional docente, nas universidades e escolas, que permitam outras possibilidades e potencialidades, baseadas nos desafios socioambientais e nas necessidades educativas contemporâneas.

Esta última questão atrela-se a todo o questionário e alinha-se às entrevistas das docentes, no sentido de que as opções dadas se somam como fatores que incidem sobre a formação de professores de forma a movê-la de forma crítica e transformadora. Melhor dizendo, não há como conceber um projeto de formação de professores sem que haja diálogo, afetividade, espontaneidade, dinamicidade, interatividade, horizontalidade, dentre outros elementos que conseguem envolver os partícipes no/do processo de ensino-aprendizagem profissional, criando muito mais do que um espaço de produção hierarquizada e de competição científica, mas um espaço de existência coletiva e de construção de possibilidades compartilhadas, criativas, sociopedagógicas e transformadoras (SILVA, 2011; LOBINO, 2013).

Entende-se também que estes elementos são basilares para um trabalho pedagógico em Geografia, que tenha como pano de fundo o socioambientalismo que emana do autorreconhecimento e protagonismo profissional-cidadão, dentro dos tempos de crise atuais. Conceber uma educação crítico-transformadora, como ressalta Padilha *et al* (2011), que lança os indivíduos como ecocidadãos, cidadãos planetários, atores no espaço-tempo do mundo contemporâneo, requer uma formação embasada pelos elementos apontados nesta questão, sobretudo os que foram mais apontados como aspectos positivos pelos estudantes. Acredita-se que, mesmo com o olhar crítico dos estudantes ao longo do questionário, as ações pedagógicas dos docentes formadores têm conseguido, ainda que não em sua totalidade, trazer à superfície muitos mais aspectos positivos que negativos.

Observa-se que para os estudantes não faltou diálogo (56%), problematização (60%) e reflexão sobre temas (52%), somados ao dinamismo (36%), ao reconhecimento de outros saberes (36%), à criatividade (32%) e à interatividade (28%). São as opções mais selecionadas pelos estudantes nesta questão, que tanto deu margem à aspectos positivos quanto negativos, mas felizmente os positivos destacam-se e possibilitam um olhar além nesta trajetória de formação em Geografia. A ecoformação, enquanto propositura aqui estabelecida, está alicerçada nestes elementos. Ela centra-se em chaves pedagógicas e na construção de atitudes de aprendizagem que não apenas consigam dar conta de um conteúdo socioambiental, embora não o despreze, mas de um conjunto maior que está diretamente relacionado à vida daqueles que estão em formação, à cidadania e a existência e resistência na sociedade-mundo contemporânea. Para tal, viver dialogicamente, problematizando o mundo, refletindo sobre os temas pertinentes a ele, executando as ações com dinamismo, com reconhecimento de outros saberes, com criatividade e interatividade são a marca de uma trajetória ecoformativa

Não significa que esta questão revela que há uma ecoformação em andamento no âmbito do componente curricular Educação Ambiental, mas conduz ao entendimento de que há elementos para que isto aconteça, porém falta maior e melhor aprofundamento de certas questões que também perpassam este processo, como a problematização pedagógica e o diálogo com o ensino de Geografia, que no olhar dos estudantes ainda é uma falta. Por situarmos este debate propositivo aos formadores e formandos em Geografia estamos diretamente vinculando este debate dentro da própria forma como a Geografia é concebida na licenciatura, como ela tem mobilizado os professores em formação e como os docentes

formadores enxergam e viabilizam as ações pedagógicas que potencializam, ou não, o socioambientalismo cidadão e o protagonismo destes sujeitos na sociedade-mundo em crise.

Trata-se de conduzir a Geografia por roteiros humanizados, quer seja nas escolas quer seja nas instituições de ensino superior, entendendo que somente por meios destes roteiros é que será alcançada uma cidadania que consiga dialogar amplamente com as questões e desafios deste século. Como apontado por Guverich (2012), a Geografia escolar que situa-se nas coordenadas do mundo contemporâneo necessita ser, sobretudo, humana e dialogar com os aspectos humanos inerentes à vida daqueles que ensinam-aprendem, e o viver em equilíbrio com o ambiente – o Bem Viver – é tratado aqui como um mecanismo que torna a Geografia não apenas um conjunto de conhecimentos engessados e incomunicáveis com a vida das pessoas, mas um conhecimento vivo e circulante no cotidiano dos que ensinam-aprendem. E este cotidiano, esta vida em movimento e de ação cidadã, é substancialmente socioambiental, pois os sujeitos existem dentro da interface entre sociedade e natureza e não há como desvinculá-lo desta realidade, ou isolá-lo apenas na sociedade, esquecendo que a natureza faz também parte dela, como pondera Reigota (2010).

O viver está circunscrito na natureza e reinserir os sujeitos aprendizes da profissão de professor de Geografia e este promovendo a reinserção de seus alunos no espaço da vida, de modo crítico-transformador, possibilita a mudança que potentemente dá uma nova oportunidade de relação com o planeta. Portanto, tratar a formação dos professores de Geografia, dentro do componente curricular em questão quanto noutros e no circuito formativo de modo geral, movendo-se a partir dos aportes positivos revelados como um quadro analítico dos estudantes sobre as ações pedagógicas, mas também como essencialidade para formar profissionais do ensino de Geografia, dá a força necessária para que seja produzida uma Geografia que cada vez mais comunique-se com a vida, não apenas comunicando-a; uma Geografia que permita uma reinserção dialógica, crítica e transformadora do sujeito no mundo, não uma inserção emudecida e apolítica; uma Geografia comprometida com as causas deste tempo, com a cidadania desde os espaços de formação profissional e desde o exercício científico, ao invés de endereçar apenas à escola tal pressuposto. Trata-se de reformular roteiros de formação para que estes consigam se identificar com os desafios socioambientais e as necessidades educativa contemporâneas.

Docentes e professorandos descortinam aqui mais do que um componente curricular, por entre narrativas e alternativas, mas colaboram com a ecoformação, evidenciando a necessidade de que seja a licenciatura em Geografia um palco de possibilidade para outras

existências, outras cidadanias, outras lentes para ver e outras consciências para interpretar e agir-ser no mundo. E tais proposições alvoram-se como bandeira à formação, são hasteadas bem alto para que todos consigam enxergar que há outros mecanismos que propiciam tessituras crítico-transformadora no ensino superior e há uma necessidade de a partir deles compor estes outros formatos para ensinar-aprender Geografia nas universidades e escolas. O diálogo, a problematização, a reflexão sobre os temas, o dinamismo, a criatividade e a interatividade são elementos basilares aos percursos formativos, às ações que o fazem e às experiências nele vividas, mas também são componentes de um outro existir profissional-cidadão e, sobretudo, emergem como componentes para uma outra Geografia, uma Geografia comprometida com este tempo, uma Geografia ecocidã e ecoformadora.

Quanto aos aspectos outros, não mencionados até então, cabe a reflexão sobre aqueles que negativamente foram apontados e que fique a esperança de que é possível continuar progredindo e promovendo ações pedagógicas cada vez mais enfocadas nas questões que perpassam o existir-ser na sociedade-mundo em crise socioambiental em curso. Os professores de Geografia, pela natureza do conhecimento que trazem consigo nesta formação – mirando, por exemplo, o perfil curricular da licenciatura em Geografia da UFPE –, são grandes responsáveis por cooperar com as mudanças que podem transformar uma cidadania apática e hegemônica em um protagonismo sociopolítico local-global, que reinsere-se na natureza por meio de uma razão sensível, de uma existência emocionada e inquieta na busca pelo Bem Viver (ACOSTA, 2016). Cabe continuar na atitude de aprendizagem da esperança de que ainda há muito a ser trilhado e que esta investigação abre um circuito de proposições, desde os pressupostos teóricos até as análises dos dados aqui expostos, que fortalecem a formação de professores de Geografia numa perspectiva socioambiental na qual a Educação Ambiental é articulada como um eixo ecoformativo e basilar para atender às expectativas, necessidades, desafios e esperanças neste século de incertezas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tampouco um caminho traçado, nem uma alternativa construída. Há que construí-los.

– Alberto Flores Galindo

Não há como encerrar os caminhos aqui traçados, tampouco construir uma alternativa que vá servir de “pedra fundamental” à mudança, em meio a crise socioambiental, que percorreu esta investigação não só como uma preocupação, mas também como cenário de oportunidade de recuperação da humanidade na e para a formação dos professores e para as práticas escolares em Geografia. Vivemos um período decisivo da história terrena, no qual nossas escolhas nos levarão adiante, garantindo um futuro, e nele dias melhores, ou extinguirá as possibilidades de um amanhã. Não é uma fala pessimista, mas real.

Nesta investigação, um mergulho por entre os sonhos, expectativas e esperanças do pesquisador – este que vos *falaescreve* – permitiu uma reconstrução do caminho traçado, abrindo outras portas e janelas, de uma casa nova, erguida e transformada nesta tese. A ecoformação despontou como uma bandeira tremulante a defender, não como um caminho rigorosamente a ser seguido, mas como uma proposição desafiante, uma urgência em meio ao caos, um despertar em meio às dores. A luta pela educação, sobretudo a educação pública, começa no desbravar das perspectivas, no sonhar de outras ideias, no imaginar de utopias e no querer de outras pedagogias. Como trata Flores Galindo (1989), trata-se de um reencontro com a utopia, com os sonhos, com as esperanças e com nossos novos caminhos, que jamais se encerram ao serem trilhados.

Iniciei esta investigação abrindo um pouco do que me trouxe até aqui, aprofundei em direção aos elementos e aspectos metodológicos, que estão alinhados à problemática, aos objetivos e a algumas afirmativas e apontamentos esperançosos, ou melhor, crítico-transformadores. Esta pesquisa não buscou trazer nenhuma resposta, tampouco certezas absolutas e críticas avaliativas, além de compilados teóricos impositivos ou descrições extensas e pretenciosas, mas buscou ser um caminho sem predeterminações e sem predeterminar coisa alguma. O objeto em tela, a Educação Ambiental na formação de professores de Geografia, é inacabado, pois está inserido dentro de um processo que o macroestrutura – a Educação – que está em permanente mudança, mudança esta movida justamente pelo desbravamento pedagógico, o qual me propus a realizar.

Trata-se de uma investigação que abre trilhas para se pensar em elementos que ainda não foram evidenciados no rol de investigações que nos trazem até aqui, como o Estado da

Questão, no capítulo 2, revelou. Ainda há a permanência de uma dominância técnica em Educação Ambiental, que se passa por um conjunto de práticas sensibilizadoras e esvaziadas de um teor sociopolítico-humanitário que permita a mudança, de fato. Partimos do compreender os desdobramentos formativos em Educação Ambiental em acontecimento na formação inicial de professores de Geografia, indicando possibilidades e alternativas crítico-transformadoras para a ecoformação, mais centralmente, atrelando esta intenção-mor a um caminho a ser percorrido dentro de outros objetivos, mais específicos, que são: argumentar acerca dos desafios socioambientais e necessidades educativas contemporâneas; entender as interfaces dialógicas e as possibilidades entre a Educação Ambiental e a formação de professores de Geografia; revelar os desdobramentos formativos promovidos em Educação Ambiental na licenciatura em Geografia; propor interfaces ecoformativas entre a Educação Ambiental e a formação dos profissionais do ensino de Geografia.

Acredito que tenhamos conseguido atingir tais objetivos, averiguando o cenário investigado, por intermédio das entrevistas abertas realizadas com as docentes e questionários *on-line* submetidos aos professorandos da Universidade Federal de Pernambuco, no ano de 2020. Mas não somente por intermédio desta coleta de informações empíricas, mas sobretudo pelos aportes teóricos e documentais trazidos ao debate e que cooperaram com o desvelar de outras Geografias científico-pedagógicas e outra Educação Ambiental, que sai de um campo meramente procedimental para tornar-se um tema de urgência e ampla relevância humanitária. Todos estes elementos voltaram-se a responder a seguinte indagação central: que desdobramentos formativos em Educação Ambiental estão em acontecimento e são possíveis para a formação inicial de professores de Geografia?

Por um tempo, imaginei e cri que estes desdobramentos formativos se tratavam de uma exaustiva descrição das práticas e experiências, não somente no cenário investigado e por meio dos elementos coletados com os sujeitos nele existentes, mas noutros cenários e com outros sujeitos. Entretanto, em face da crise pandêmica ao longo de praticamente todo o ano de 2020, muitas das possibilidades se tornaram escassas, além do temor que durante um bom tempo atormentou parte de meus pensamentos e paralisou a produção deste manuscrito e de outros, que estavam em andamento. Foi um período difícil para o mundo inteiro, sobretudo pela incerteza e pela magnitude do perigo, que nos obrigou até mesmo a nos afastarmos uns dos outros, isolando-nos do convívio com pessoas amadas e queridas, que nos dão tanto suporte e nos estimulam a seguir na jornada. E, somado a isto, convém mencionar toda a descrença governamental na ciência e na educação, sobretudo em vários

discursos contrários às universidades públicas e, mais diretamente, aos cursos de Ciências Humanas, tratados como inúteis. Todo o negacionismo até aqui custou milhares de mortes, milhares de contaminados e um gargalo histórico na sociedade brasileira, onde a desigualdade socioambiental – econômica, sanitária, educacional e política – foi escancarada.

Todo este cenário trouxe à tona indignação, além de problemas ao prosseguimento desta investigação, inviabilizando uma maior projeção e alcance de dados que pudesse fundamentar em maior quantidade tudo que inicialmente foi desejado. No entanto, creio que foi possível fazer muito mais do que o esperado, sobretudo pela descrença e desmotivação pessoal em conseguir entregar um resultado ao final deste curso de doutoramento. E, neste caminho, me deparar com outras ideias e utopias crítico-transformadoras, como o Bem Viver, foi crucial para recuperar não somente a autoestima em pesquisa, mas impulsionar um conjunto de proposições e afirmações, mediante os desafios socioambientais e as necessidades educativas contemporâneas.

Os dados coletados foram reveladores de que há uma Educação Ambiental a ser questionada na formação dos professores de Geografia, no âmbito do ensino superior, ou seja, na formação inicial destes profissionais do ensino. Trata-se não de uma Educação Ambiental defeituosa, mas da ausência de um conjunto de práticas e experiências que garantam uma formação socioambiental aos professores de Geografia, tendo em vista que este campo disciplinar é, sobretudo, fruto de convergências permanentes e dialógicas entre saberes sociais e saberes ambientais. Trata-se, então, de romper os reducionismos, os separatismos, a conteudização ambiental e as práticas obsoletas, para promover a ecoformação como horizonte à formação dos professores de Geografia, investindo no protagonismo crítico-transformador e cidadão dentro das problemáticas entre sociedade-natureza destes profissionais.

Significa que, centralmente, a compreensão dos desdobramentos formativos nos conduziu a não somente um inventário de práticas e experiências, mas muito além disto, levando à compor uma tessitura crítico-transformadora proposta como necessidade à formação de professores em Geografia e como esperança para que, por intermédio desta investigação, outras propostas possam ser realizadas, permeadas pelo aprofundamento de ideias, que também ficará em aberto aqui, levando em consideração a continuidade do caminhar em pesquisa, o qual assumo. Ou seja, não encerro por aqui.

Quanto às incursões teóricas, aos elementos que nos trazem até tal ponto de partida-chegada, acredito e considero que foi possível dar respostas também à problemática e aos

objetivos traçados. O levantar destas ideias utópicas, destas proposições que nascem com um sentido crítico-transformador e destes percursos que abrem rotas a outros roteiros fazem desta investigação não somente um marco e conquista pessoal, mas uma conquista à Geografia, sobretudo àquela que forma professores-geógrafos no mundo contemporâneo, em que o conhecimento geográfico se faz tão necessário. Enquanto tese a ser defendida, é necessário apontar que a ecoformação aviva os sentidos e os significados da Educação Ambiental na formação dos professores de Geografia, não apenas como componente curricular, dentro de um perfil traçado em um Projeto Pedagógico de Curso, mas como um processo que leva à construção de uma formação socioambiental em Geografia, que municia estes professores não somente de conhecimentos ecológico-geográficos, capazes de serem transmitidos, mas principalmente volta-se a promover aos professorandos a cidadania, a função social e ambiental de seu trabalho perante a crise socioecológica atual e uma inserção educativa na sociedade contemporânea, que busca a mudança, a conscientização e o protagonismo como elementos para outras ações didático-pedagógicas escolares, mas que também necessitar habitar o ensino superior.

E, sobretudo, recupera a humanidade dos professores como sentido-sendo para mover outras ações didático-pedagógicas na Geografia escolar, entendendo que os processos formativos no ensino superior precisam também ser compostos de elementos e aspectos que humanizam o trabalho dos professores, não somente enxergando-o como mecanismo de escolarização e manutenção de um ciclo de ideias que estejam a favor do capitalismo que gera o desenvolvimento às avessas neste século. Não que se ponha todo o peso resolutivo na formação dos professores de Geografia, entendendo que há inúmeras problemáticas que estão para além das mãos e dos conhecimentos destes profissionais, mas esta pesquisa coopera com uma proposta clara e coerente com os dias atuais, nos quais é preciso alterar práticas pedagógicas pontuais e livrescas, rumando em direção a um alcance realístico, crítico e transformador dos sujeitos do ensino-aprendizagem universitário e escolar.

E o que virá? Mergulando numa personalidade – em primeira pessoa – que perpassa todo o trabalho, afirmo a necessidade de comunicar e publicizar tais ideias para que outras as possam viver, seja por intermédio de artigos científicos, fruto de recortes desta investigação e de outras inquietações e ideias que aqui não puderam ser tão aprofundadas, seja por intermédio de falas, palestras, minicursos, oficinas, ou seja, espaços em que seja possível falar sobre as crenças aqui transformadas em tessituras que constroem outras roupagens para *ensinaraprender* Geografia no mundo contemporâneo, desde as

universidades até os espaços escolares e comunitários. A tese impõe limitações – de ordem técnica, emocional, psicológica e física –, mas o que fazer depois dela, com ela e por meio dela, dirá muito a muitos e semeará a ecoformação em Geografia noutros terrenos, abrindo outras portas e janelas, como dito anteriormente.

Por fim, pontua-se que ainda é possível mudar e esta tese é a prova disto, pois a mudança começou em mim, desde as primeiras linhas até estas últimas, mesmo em meio a todo o caos e toda a contracorrente que me imobilizou durante os últimos tempos. Mas aqui estamos, argumentando em favor de uma ecoformação para os professores de Geografia, acreditando que a Educação Ambiental é um eixo que consegue mover isto, que consegue girar as engrenagens noutros sentidos, no sentido da justiça social e ambiental, no sentido da redescoberta da humanidade e criatividade transformadora pedagógica em Geografia, no sentido de outras miradas e giros contemporâneos que urgem ser ouvidos e serem postos como proposta aos roteiros de formação. As práticas e experiências formativas dos docentes e discentes nos cursos de licenciatura em Geografia podem ser outras, podem estar investidas de solidariedade, diálogo, alteridade, compromisso, corresponsabilidade, planetariedade, afetividade, e outros elementos elencados nesta investigação, que não somente constituem-se como chaves pedagógicas que humanizam e recriam possibilidades formativas, mas sobretudo são chaves para imaginar e atuar em favor de outro mundo, enquanto ainda temos este nosso e enquanto ainda temos chances, ainda que mínimas, de fazer algo a mais por ele.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, A. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. 268p.
- AIRES, B. F. C.; SUANNO, J. H. A criatividade no âmbito da ecoformação: uma perspectiva a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista Signos**, Lajeado, v. 39, n. 1, p. 237-248, 2018
- ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.; ALVES, N. (ed). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis/RJ: DP *et al.*, 2001, p. 13-38.
- _____. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 111-120.
- ARAÚJO, R. A. M. **Educação socioambiental: uma análise das atitudes de estudantes do ensino fundamental**. 2011. 205 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2011.
- ARAÚJO, F. C. M. D. de. **Produção do livro paradidático: uma pitada de sal no ensino de geografia**. 2017. 143f. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia) - Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, pp. 24-41, 1998.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECK, U. **Risk society**. London: Sage Publications, 1992.
- BERTAUX, D. **Narrativas de Vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BISPO, M. O. **Cenários, olhares, tramas e cotidiano: a educação ambiental à luz de distintas representações e territorialidades na Ilha do Bananal e entorno - TO**. 243 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Vol. 2, nº 1 (3), p. 68-80, janeiro-julho/2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acessado em: 03 de junho de 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

_____. **Formando Com-Vida Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na Escola.** 2. Ed. Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2007.

_____. **Agenda 21 Brasileira: bases para discussão.** Brasília: MMMA/PNUD, 2000.

_____. **Educação Ambiental.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. Educação geográfica, cidadania e cidade. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, pp.82-100, 2017.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, 6 (2), p.179-191, jul-dez, 2013.

CAMPELO JÚNIOR, M. V. **Educação Ambiental dialógica: uma proposta de sequência didática com o uso de imagens orbitais.** 2015. 88 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2015.

CANOVA, R. F. G. **A formação profissional no ensino técnico e a educação ambiental: o distanciamento entre a teoria e a prática.** 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

CARVALHO, A. D. F. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, 2007.

CARVALHO, A. D. F.; THERRIEN, J. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada - elementos para a análise da práxis pedagógica. **Revista brasileira de formação de professores.** Vol. 1, n. 1, p.129-147, 2009.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em Educação Ambiental.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS/PPGEDU. Porto Alegre.

_____. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, I. C. M. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades na escola. In: PERNAMBUCO, M.; PAIVA, I. (orgs.). **Práticas coletivas na escola**. 1. Ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 115-124.

CARVALHO, M. M. S. **A educação ambiental nas instituições de ensino superior: uma experiência no IFTO - Campus Porto Nacional**. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Nacional, 2019.

CASAGRANDE, A. L.; ALONSO, K. M.; SILVA, D. G. Base nacional comum curricular e Ensino Médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 407-425, jan./mar. 2019.

CASTRO, M. R. Capitalismo dependente, conservadorismo e educação: uma análise dos ataques reacionários à educação brasileira. **Trabalho Necessário**, v. 17, n. 33, mai/ago 2019.

CAVALCANTE, L. O. H. Currículo e Educação Ambiental. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (org.). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, p. 115-126.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 13. ed. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: ROSA, D. E. G. et al. **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: E. V., p. 27-50, 2008.

CHAVES, A. L.; FARIAS, M. E. Meio ambiente, escola e a formação de professores. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 1, p. 63-71, 2005.

CONTI, R. P. de. **A Educação Ambiental nos cursos de formação inicial de professores: investigações à luz de um novo instrumento de análise**. 2014. 83 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

CORDEIRO, J. M. **Educação: a temática ambiental na atuação teórico/prática de professores do ensino básico, em Goiânia-GO**. 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

COUTO, M. A. C. Ensinar a Geografia ou ensinar com a Geografia? Das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. **Terra Livre**, São Paulo, ano 26, v. 1, n° 34, p. 109-224, 2010.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. Ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

CUNHA, E. J. N. S. **A percepção ambiental e mapas interativos no ensino básico**. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino de Ciências Ambientais, Universidade Federal do Paraná, 2018.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo, Cortez, 1998.

DERANI, C. Educação Ambiental – um processo acadêmico? In: RODRIGUES, H. W.; DERANI, C. (orgs.). **Educação ambiental**. Florianópolis: Editora Fundação Boiteux, 2011.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014 - 2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Editora Cortez 2008.

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madri: Morata, 1993.

ENS, R. T.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. Formação de professores: possibilidades e desafios do trabalho docente na contemporaneidade **Revista Diálogo Educacional**, vol. 11, n. 33, p. 309-329, mai/ago 2011.

EVANGELISTA, A. S. **Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço educacional na Educação Infantil**. 2016. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

FERNANDES, F. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERNANDES, K. L. da S. **Brincar e investigar fenômenos com água na educação infantil**. 2018. 176 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP

FERRAÇO, C. E. Educação-clichê e a necessidade de rasgar sombrinhas... Ou sobre violências cotidianas e a necessidade de furar os clichês. In: GARCIA, R. L.; ESTEBAN, M. T.; SERPA, A. (org.). **Saberes cotidianos em diálogo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. Michel de Certau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. **Pedagogía y Saberes**, n. 46, Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación, 2017, pp. 7-17.

FIGUEIREDO, J. B. A. **Educação ambiental dialógica**: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

FLORES GALINDO, A. **Reencontremos la dimensión utópica**. Lima: Instituto de Apoyo Agrario y El Caballo Rojo, 1989.

FRAGA, L. A. de. Educação Ambiental e valores: recriando espaço para uma razão sensível. In: BONOTTO, D. M. B.; CARVALHO, M. B. S. da S (Orgs.). **Educação ambiental e valores na escola**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 139-154.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.539-553, abr.-jun., 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FRIGERIO, R. C. **Oficinas pedagógicas de geografia: costurando narrativas de experiências da vida docente**. 2018. 213 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas-SP.

GADOTTI, M. Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação**, n. 6, 2005, 15-29.

_____. Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e educação sustentável. In: TORRES, C. (org.). **Paulo Freire y la agenda de la educación latino-americana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

GALEFFI, D. A. O Rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D. A.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009

GALLEÃO, A. M. Aula universitária: formalismo necessário para titulação ou um espaço-tempo de formação humana? In: FRANCO, M. A. S.; GILBERTO, I. J. L.; CAMPOS, E. F. E. (orgs.). **Práticas pedagógicas: pesquisa e formação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017, p. 33-46.

GARCIA, B. R. Z. **A contribuição da extensão universitária para a formação docente**. 2012. 115 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

GARDEL, M. **Educação ambiental por projetos - Água hoje e sempre: consumo sustentável**. Secretaria de Estado da Educação 2004 a 2007. 2009. 200 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, 2001.

GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008

GILBERTO, I. J. L.; FRANCO, M. A. R. O observatório da prática docente como espaço de reflexão sobre o currículo e os desafios das práticas. In: FRANCO, M. A. S.; GILBERTO, I. J. L.; CAMPOS, E. F. E. (orgs.). **Práticas pedagógicas: pesquisa e formação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017, p. 17-32.

GIROTTI, E. D. Reconhece ros professores e seus saberes: ação política na formação docente em Geografia. **Revista de Geografia (Recife)**, Recife, v. 34, n. 1, p. 91-109, 2017.

GIROUX, H. A. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. A.; MACLAREN, P. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 141-173.

GIROUX, H. A.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p.107-140.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 15. Ed. 3^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

GOUVÊA, G. R. R. Rumos da formação de professores para a educação ambiental. **Educar em Revista**, n. 27, p. 163-179, 2006,

GRACIOLI, J. M. A. **Multiletramentos e leitura de mapas no ensino de Geografia**. 2017. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

GUIMARAES, M. **A Dimensão ambiental na educação**. 4. Ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. Educação Ambiental: participação para além dos muros da escola. In: **Vamos Cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em Educação Ambiental nas escolas. Soraia Silva de Mello e Rachel Trabjter (coords.). Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007, p. 85-94.

GUIMARÃES, S. S. M.; INFORSATO, E. C. A universidade e as questões ambientais: a formação de professores em destaque. **Bioikos**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 53-63, jan./jun., 2011.

GUTIÉRREZ, F. **Pedagogía para el desarrollo sostenible**. Costa Rica: Editorialpec, 1994.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GUVERICH, R. Geografias escolares contemporâneas: práticas sociais situadas. In: CASTELLAR, S. M. V.; CAVALCANTI, L. S.; CALLAI, H. C. (orgs.). **Didática da Geografia**: aportes teóricos e metodológicos. São Paulo: Xamã. 2012, p. 17-26

HEIDRICH, A. L. Método e metodologias na pesquisa das geografias com cultura e sociedade. In: HEIDRICH, A. L.; PIRES, C. L. Z. **Abordagens e práticas da pesquisa qualitativa em geografia e saberes sobre espaço e cultura**. Porto Alegre: Editorial Letral, 2016, p. 15-34.

HENNING, P. C. Profanando a ciência: relativizando seus saberes, questionando suas verdades. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 158-184, jul./dez. 2007.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

JACOBI, P. R. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189-205, março/2003.

_____. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

_____. Meio Ambiente, riscos e aprendizagem social. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 26, p.346-364, set./dez. 2015.

JACOBI, P.; TRISTÃO, M.; FRANCO, M. I. G. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 63-79, jan/abr. 2009.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação:** conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KIST, A. C. F. **Concepções e práticas de educação ambiental:** uma análise a partir das matrizes teóricas e epistemológicas presentes em escolas estaduais de ensino fundamental de Santa Maria-RS. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Geociências) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

KIST, A. C. F. **Territórios em resistência:** educação ambiental crítica em escolas do campo - uma análise a partir do curso de extensão Escolas Sustentáveis e ComVida/UFSM. 2019. 262 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

LACOSTE, Y. **A Geografia – isso sim serve, em primeiro lugar para fazer a guerra.** 3. Ed. Tradução Maria C. França. Campinas: Papirus, 1985.

LAMBERT, L. L. de M. **O estudo do meio na educação ambiental formal:** contribuições da teoria crítica da Geografia. 115 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 19, Jan/Fev/Mar de 2002.

LAYARARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: Loureiro, C.F.B.; Layarargues, P. P. & Castro, R. C. De (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006, p. 72-103.

_____. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, F. B.; LAYARARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço do cidadão**. 4 ed. São Paulo: Cortez, p. 179-220, 2008.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. Tradução de Sandra Valenzuela. 5. Ed. São Paulo: Cortes, 2002.

_____. Complexidade, Racionalidade ambiental e Diálogo de saberes. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol 34(3), p. 17-24, set./dez. 2009.

_____. **Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, A. M. **O rio Paraguai como tema gerador de ações em educação ambiental escolar no Município de Cáceres - Mato Grosso**. 2009. 211 f. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

LIMA, G. F. C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009.

LIPAI, E. M.; LAYARARGUES, P. P.; PEDRO, V. V. Educação Ambiental na escola: tá na lei. In: **Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental nas escolas**. Soraia Silva de Mello e Rachel Trabjer (coords.). Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007, p. 23-34.

LOBINO, M. G. F. **A práxis ambiental educativa: diálogo entre diferentes saberes**. 2. Ed. Vitória: EDUFES, 2013.

LOUREIRO, C. F. B. (Org). **Cidadania e meio ambiente**. Salvador: Centro de Recursos Ambientais, 2003. 168p.

_____. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, pp. 1473-1494, set/dez 2005.

_____. Educação Ambiental crítica: contribuições e desafios. In: **Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental nas escolas**. Soraia Silva de Mello e Rachel Trabjer (coords.). Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007, p. 65-72.

_____. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, F. B.; LAYARARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço do cidadão**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-98.

LOUREIRO, D. G. **Educação ambiental no ensino fundamental: um estudo da prática pedagógica em uma escola municipal de Palmas-TO.** 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

LUCAS, I. L. **Educação e percepção ambiental em parques nacionais da Mata Atlântica.** 2017. 95 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Práticas em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ.

MATEIRO, T. A. N. O comprometimento reflexivo na formação docente. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 33-38, mar. 2003.

MATOS, M. C. G. **A docência no curso de licenciatura em física da UFPE: história e gênero.** 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, 2010.

MARQUES, M. O. A educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma. **Contexto e Educação**, Editora UNIJUÍ, Ano 15, nº 59, p. 113-128, Jul./Set. 2000.

MARQUES, K. F. G. **Análise do ensino da Biogeografia na educação básica do Distrito Federal (DF): propostas de práticas pedagógicas.** 2019. 178 f.. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MARTINS, J. B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 85-102 mai/ago de 2004.

_____. A formação de professores no âmbito da abordagem multirreferencial. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, set/dez de 2014, p. 467-476.

MARTINS, S. F. **A educação ambiental em escolas da rede pública: teoria e prática do professor do ensino fundamental.** 2011. 170 f., il. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MEDINA, N. M.; SANTOS, E. da C. **Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MELLO, P. **Análise da produção acadêmica sobre práticas pedagógicas em educação ambiental no ensino fundamental II.** 2019. 129 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP.

MENDES, A. M. (Org.). **Psicodinâmica do Trabalho: teoria, método, pesquisas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDONÇA, F. Geografia socioambiental. **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 139-158, 2001.

MENEZES, E. A. O. **A pesquisa como potencializadora da reflexão crítica sobre a formação e a prática docente: um olhar sobre a experiência formativa do PIBID–UECE.**

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

MENEZES, V. S.; KAERCHER, N. A. Geografia e educação: uma discussão epistemológica. **Geosul**, Florianópolis, v. 32, n. 65, p. 144-158, set./dez. 2017.

MIRANDA, E. O. Formação docente em Geografia: corpo-território para a colonialidade ou para a decolonialidade? In: NUNES, M. D. R.; SANTOS, I. S.; MAIA, H. C. A. **Ensino de Geografia**: outros olhares e práticas nos percursos formativos. Salvador, Eduneb, 2019, p. 63-84.

MONTEIRO JÚNIOR, F. N. **Educação sonora**: encontro entre ciências, tecnologia e cultura. 2012. 315 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2012.

MORIN, E. **O paradigma perdido**: a natureza humana. 6. ed. Lisboa: Europa-América, 1999.

_____. Sete saberes necessários à educação do futuro. Trad. Catarina E. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E.; KERN, A. **Terra-pátria**. Trad. Paulo Azevedo Neves da Silva. 4. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORIN, E.; CIURANA, E.-R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

MYNAIO, M. C. de S. (org). 28. ed. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

NARDY, M.; DEGASPERI, T. C. Educação Ambiental e cidadania: desafios para a construção do pensamento glocal. In: BONOTTO, D. M. B.; CARVALHO, M. B. S. da S (Orgs.). **Educação ambiental e valores na escola**. 1. Ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 119-137.

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, mai./ago. 2012.

NOAL, F. O. Ciência e interdisciplinaridade: interfaces com a educação ambiental. In: SANTOS, J. E. & SATO, M. A. **Contribuição da educação ambiental a esperança de pandora**. São Paulo: RiMa, 2003.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

NOGUEIRA, M. L. de S. L. S. **Práticas interdisciplinares em educação ambiental na educação básica: o que nos revelam as pesquisas acadêmicas brasileiras (1981-2012)**. 2016. 337 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP.

NOVO VILLAVERDE, M. El análisis de los problemas ambientales: modelos y metodologías. In: NOVO VILLAVERDE, M. & LARA, R. (Org.). **El análisis interdisciplinar de la problemática ambiental I**. Ciudad del México: Unesco.

NUNES, M. D. dos R. **Reforma curricular em Geografia na Universidade do Estado da Bahia: construção social e o papel dos sujeitos em uma teia de significações entre o pensado e o possível**. 2017. 260 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas-SP

OLIVEIRA, A. N. S. **Recursos didáticos para o processo de ensino-aprendizagem de solos no ensino fundamental**. 2017. 299 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

OLIVEIRA, G. C.; VASQUEZ, D. A. Florestan Fernandes e o capitalismo dependente: elementos para a interpretação do Brasil. **OIKOS**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, 2010

OSORIO, A. K. Usando outras lentes: aproximando a educação ambiental e a geográfica educadora. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. **Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre, Evangraf, p. 255-274, 2015.

PADILHA, P. R. *et al.* **Educação para a Cidadania Planetária: currículo interdisciplinar em Osasco**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, vo. 11, n. 33, p. 519-566, set./dez. 2006.

PAULA, K. M. de. **Adquirindo competências em educação ambiental: pedagogia de projetos aplicada aos professores da rede Estadual de Educação do Estado de Goiás Subsecretaria Regional de Catalão (GO)**. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

PEREIRA, D. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. **Terra Livre**, São Paulo, n. 14, p. 41-50, jan/jul 1999.

PINEAU, G. **Écoformation: rapport du GREF**. Tours: GREF, 2004.

PIMENTEL, G. de O. **A Conscientização da Problemática Ambiental no Ensino Agrícola, no Olhar do Geógrafo**. 2010. 102 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ.

PONTE, J. P. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 37-66, 2004.

REGALO, C. A. **Formação de professores e educação: epistemologia e ensino de geografia no currículo escolar brasileiro**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação Ambiental: a emergência de um campo científico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 499-520, maio/ago. 2012

RIBEIRO, M. R. F.; SANTOS, E. Pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos na cibercultura: tecendo a metodologia com um rigor outro. **R. Educ. Públ. Cuiabá**, v. 25, n. 59, p. 295-310, maio/ago. 2016.

RIOJAS, J. A complexidade ambiental na Universidade. In: LEFF, E. **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

RINK, J. Ambientalização curricular na educação superior: tendências reveladas pela pesquisa acadêmica brasileira (1987-2009). 2014. 240 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

RIVERA, J. A. S. El pesamiento del professor de Geografía y el cambio pedagógico em la enseñanza geográfica. **Boletim Paulista Geográfico**, São Paulo, n. 87, p. 23-44, 2007.

RIVERA, J. A. S. A geografia escolar no debate epistemológico e didático do mundo contemporâneo. In: CASTELLAR, S.M.V.; CAVALCANTI, L.S.; CALLAI, H.C. (orgs.). **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012, p. 27-44.

ROCKSTRÖM, J.; STEFFEN, W.; NOONE, K.; PERSSON, A.; CHAPIN, F.S.III.; LAMBIN, E. et al. Planetary boundaries: Exploring the safe operating space for humanity. **Ecology and Society**, v.14, n. 2, 2009.

RODRIGUES, C. S. D.; THERRIEN, J.; FALCÃO, G. M. B. *et al.* Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.162, p.966-982, out./dez. 2016.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 2, n. 34, p. 94-103. 2007.

ROSA, L. B. do C. **Atividades curriculares desportivas: relações entre o currículo oficial do Estado de São Paulo para a Educação Física e as turmas de basquete**. 2016. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

SANCHES, D. G. R. **Educação ambiental e a práxis docente: analisando a tv multimídia no contexto escolar**. 2012. 235 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá, 2012.

SANDER, L. **Representações sociais de professores(as) a respeito de meio ambiente e suas práticas pedagógicas escolares em educação ambiental**. 2012. 84 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2012.

SALLES, V. O.; MATOS, E. A. A. Pensamento ecoformador e transdisciplinar: em busca da legitimidade a partir do decálogo proposto para a área. **Polyphonia**, v. 27/1, jan./ jun. 2016.

SALLES, V. O. **Ecoformação e educação para paz**: intervenções ecoformadoras nos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2017.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, J. P. **Concepções e práticas em educação ambiental no curso de Licenciatura em pedagogia**. 2013. 112 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

SANTOS, M. O espaço do cidadão. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SARTI, F. M. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Educação**: teoria e prática, v. 18, n. 30, jan./jun. de 2018, p. 47-65.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

SEZYSHTA, A. J. O Bem Viver e outros mundos possíveis. **Argumentos**, Fortaleza, ano 10, n. 19, p. 87-93, jan./jun. 2018.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SCHWARCZ, L. **Quando acaba o século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SILVA, A. T. R. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008.

SILVA, A. G. **Contextualização das Políticas Públicas em Educação Ambiental na Escola Estadual Felismina Cardoso Batista - Campos Belos (GO)**. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, D. E. **Mídia-educação para a sustentabilidade**: uma proposta para estudantes do ensino médio. 2016. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

SILVA, Heloiza Moreira. **A Geografia Aplicada à Temática Ambiental no Ensino Fundamental II**. 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SILVA, K. A. C. P. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SOFFIATI, A. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LOUREIRO, F. B.; LAYARARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço do cidadão**. São Paulo: Cortez, 4. ed. 2008. p. 23- 68.

SORRENTINO, M. Desenvolvimento sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta. In: LOUREIRO, F. B.; LAYARARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço do cidadão**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-22.

SOUTO, X. M.; FITA, S.; FONFRÍA, X. Enseñar la participación ciudadana desde los espacios escolares. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. **Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015, p. 72-92.

SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, 372 p.

SOUZA, M. A. S. **A educação ambiental na/para formação do eco-professor**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado profissional) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, Centro Universitário de Volta Redonda, Rio de Janeiro, 2013.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Colección Pedagogia, La pedagogia hoy. 4. Ed. Madri: Morata, 1998.

SUANNO, J. H. Ecoformação, transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI. In: SUANNO J. H.; MORAES, M. C. (orgs.). **O pensar complexo na Educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. 1. Ed. São Paulo: WAK Editora, 2014, p. 171-182.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia e Interdisciplinaridade. Espaço Geográfico: interface natureza e sociedade. **Geosul**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 43-53, jan/jun de 2003.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr, nº 13, p. 5-24, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, July-Dec., 2014

TIEZZI, E. **Fermare il tempo: un'interpretazione e estético-scientifica della natura**. Milano: Raffaello Cortina, 1996.

TONINI, I. M. **Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos**. 2. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. A diferença como possibilidade de discutir a desigualdade e combater preconceitos: a geografia que faz a diferença. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. **Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre, Evangraf, p. 55-71, 2015.

TOVAR-GÁLVEZ, J. C. Pedagogía ambiental y didáctica ambiental: tendencias em la educación superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, abr.-jun. 2017.

TOZZONI-REIS, M. F. C. Educação ambiental: referências teóricas no ensino superior. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v. 5, n. 9, p.33-50, 2001.

_____. Pesquisa-ação-participativa e a educação ambiental: uma parceria construída pela identificação teórica e metodológica. In: TOZZONI-REIS, M. F. C. (Org.). **Pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas**. São Paulo: Annablume, 2007.

_____. Pesquisa-ação em Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 3, n. 1, pp. 155-169, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEEL, 1983.

UFPE. Universidade Federal de Pernambuco. **Projeto Pedagógico Curricular de Licenciatura em Geografia**. Recife, 2013.

VAILLANT, D. **Formação de Formadores: Estado da Prática**. Rio de Janeiro: PREAL, 2003.

VESENTINI, J. W. Geografia crítica e ensino. In: OLIVEIRA, A. U. (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

_____. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.

VIDA, S. Quem dorme com os olhos dos outros, não acorda a hora que quer. **Correio Nagô**, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2HuMt0I>, Acesso em: 20 set. 2020.

ZOCOLI, C. V. **Avaliação do processo de ensino interdisciplinar na educação ambiental utilizando visitas guiadas em áreas verdes**. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os docentes formadores

Convite e preâmbulo explicativo

Prezado(a) professor(a), convido-o a cordialmente a participar desta entrevista, que se destina a coleta de informações para realização da pesquisa de Tese de Doutorado, intitulada “Ecoformação no ensino superior: tessituras crítico-transformadoras para a formação de professores de Geografia”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Geografia - PPGEO. Intentando compreender como as práticas e experiências formativas em Educação Ambiental são mobilizadas pelos docentes formadores e vivenciadas pelos discentes no âmbito da formação inicial de professores de Geografia.

Tal procedimento destina-se a vossa senhoria, em virtude do atendimento do critério de seleção de sujeitos a serem investigados disposto na presente investigação, a saber: docentes formadores que ministram/ministraram o componente curricular, previsto no perfil curricular do curso, Educação Ambiental nos últimos 4 anos (2017-2020).

Sua colaboração é de suma importância, pois contribuirá consideravelmente com a concretização deste estudo. Por se tratar de um estudo científico, é indispensável que as respostas sejam as mais fidedignas possíveis, não havendo, porém, necessidade de identificação.

Agradeço desde já sua disponibilidade e participação.

Termo de consentimento livre e esclarecido

Concordo em participar, voluntariamente, do estudo *Ecoformação em educação ambiental no ensino superior: tessituras crítico-transformadoras para a formação de professores de Geografia*, que tem como objetivo compreender como as práticas e experiências formativas em Educação Ambiental estão em acontecimento na formação inicial de professores de Geografia, indicando seus desdobramentos, possibilidades e alternativas ecoformativas para a formação cidadã.

Tal investigação volta-se a construir outros sentidos e significados para a Educação Ambiental no âmbito da formação de professores de Geografia, por meio da proposição de tessituras crítico-transformadoras que emergem a partir da ecoformação. Como parte da investigação destina-se a mergulhar nos cenários e narrativas da licenciatura em Geografia, sua participação é de grande relevância para este estudo.

Concordo também e estou ciente de que as informações serão utilizadas nesta Tese de Doutorado e em futuras publicações, respeitando o anonimato e o sigilo das respostas de cunho pessoal.

Roteiro de entrevista aberta temática

Prezado(a) professor(a), este roteiro indica o tema proposto para a realização da entrevista aberta, conduzindo sua narrativa. Considere-se à vontade para discorrer livremente acerca de qualquer desta. Conforme apontamentos metodológicos de Minayo (2009), o entrevistador, de acordo com a necessidade de aprofundamento de sua fala e para guiar a entrevista, poderá intervir quando for necessário, fazendo questionamentos que surjam em virtude de sua narrativa. Sinta-se convidado a narrar abertamente suas concepções e ideias, acerca do tema proposto, rememorando as práticas realizadas e como elas se alinham a estas concepções e

vivências no âmbito da Educação Ambiental mobilizada na formação de professores de Geografia.

É de grande importância para esta investigação que vossa senhoria possa sentir-se a vontade a abordar e discorrer como queira.

Tema da entrevista: Educação Ambiental na formação de professores de Geografia

APÊNDICE B – Roteiro de questionário *on-line*

QUESTIONÁRIO

Prezado(a) colaborador(a), convido-o a cordialmente a responder este questionário, que se destina a coleta de informações para realização da pesquisa de Tese de Doutorado, intitulada “Práticas e experiências formativas em Educação Ambiental na formação de professores de Geografia”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Geografia - PPGEO. Intentando compreender como as práticas e experiências formativas em Educação Ambiental são mobilizadas pelos docentes formadores e vivenciadas pelos alunos no âmbito da formação inicial de professores de Geografia, tal procedimento está sendo encaminhado para participação dos alunos do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, os quais se enquadrem nos seguintes critérios listados:

- Estar regularmente matriculado em algum dos turnos do curso de licenciatura em Geografia ou ser estudante egresso, por um período de, no máximo, dois anos;
- Ter cursado o componente curricular Educação Ambiental;

Sua colaboração é de suma importância, pois contribuirá consideravelmente com a concretização deste estudo. Por se tratar de um estudo científico, é indispensável que as respostas sejam as mais fidedignas possíveis, não havendo, porém, necessidade de identificação.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e contribuição.

I. Identificação

1. Gênero:
2. Idade:
3. Ano de ingresso no curso de Licenciatura em Geografia
4. Que semestre está cursando atualmente?

II. Educação Ambiental e ensino de Geografia

Esta etapa do questionário, visa compreender quais concepções e percepções dos alunos do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco sobre a importância da Educação Ambiental para o ensino de Geografia

1. As concepções de Educação Ambiental indicam duas tendências macroestruturantes deste eixo temático: adaptadoras-reprodutoras, que visa a adaptação do indivíduo ao modelo de sociedade vigente, entendendo a questão ambiental, mas não contrapondo-se ao modelo de desenvolvimento em curso; transformadoras, que visam a transformação da compreensão e das atitudes dos indivíduos para lidar com a questão ambiental, de modo a se posicionarem em contrapartida ao modelo desenvolvimentista imposto. Partindo disto, Tozzoni-Reis (2008, p. 157-158) destaca cinco concepções de Educação Ambiental a partir destes dois eixos. Qual destas se alinha a sua forma de entender processos educativos socioambientais?

- () **disciplinatória-moralista**, que orienta sua prática para “mudanças de comportamentos” ambientalmente inadequados, identificada também como “adestramento ambiental”;
- () **ingênua-imobilista**, que se pauta fundamentalmente pela “contemplação” da natureza, centrando o processo educativo na sensibilização ambiental;
- () **ativista-imediatista**, que supervaloriza a ação imediata sobre o ambiente, substituindo o processo de ação-reflexão-ação pelo ativismo ambientalista;
- () **conteudista-racionalista**, que orienta o processo educativo para a transmissão de conhecimentos técnicos científicos sobre o ambiente, considerando que essa transmissão/assimilação tem como conseqüência uma relação mais adequada dos sujeitos com o ambiente;
- () **crítica-transformadora**, que concebe a educação ambiental como um processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que têm como objetivo a construção de uma sociedade sustentável nas dimensões ambiental e social.

2. Quanto ao ensino de Geografia, que contribuição(s) a Educação Ambiental possibilita para o ensino-aprendizagem geográfico? (marcar mais de uma alternativa)

- () Oportuniza um debate sobre a desarmonia sócio-histórica entre sociedade-natureza;
- () Desconstrói valores, atitudes e pensamentos predatórios e materialistas;
- () Valoriza a comunidade, o pertencimento, o senso de justiça ambiental;
- () Aponta para a necessidade de outro modelo de desenvolvimento, pautado na ecoconvivência e na valorização da vida;
- () Colabora com o combate à desigualdade social, ao compreender as dinâmicas entre homem e natureza;
- () Cria alternativas para outras existências no mundo, que oportunizam um diálogo socioambiental integrador, consciente e humanizador;
- () Outra? Indique:

III. Práticas formativas em Educação Ambiental no curso de Licenciatura em Geografia.

Esta etapa do questionário visa compreender os desdobramentos da Educação Ambiental, na qualidade de componente curricular, no âmbito da formação de professores de Geografia oferecida pela UFPE, enfocando as atitudes de aprendizagem (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013) desenvolvidas por estes alunos e as percepções e experiências a partir das ações pedagógicas dos docentes formadores que ministraram tal componente cursado.

1. Em que semestre você cursou o componente curricular Educação Ambiental?

2. Na formação dos professores de Geografia, qual a importância de haver a mobilização de práticas formativas em Educação Ambiental? (marcar mais de uma alternativa)

- () Formar professores comprometidos com processos educativos socioambientais;
- () Habilitar professores para construir projetos didático-pedagógicos em Educação Ambiental;
- () Repensar e criar formas alternativas para ensinar Geografia na contemporaneidade;
- () Transformar os professores de Geografia em ecoeducadores, que transformem as comunidades e as escolas em que trabalham;

- Fomentar a pesquisa e a intervenção nas realidades distintas, a partir da problematização socioambiental;
- Oferecer aos professores informações sobre a natureza a serem transmitidas aos alunos nas escolas;
- Ditar comportamentos ambientais para serem repassados aos alunos nas aulas de Geografia;
- Reconhecer os professores de Geografia como detentores de competências e habilidades socioambientais crítico-transformadoras
- Outro? Indique:

3. De modo geral, como classificaria suas experiências no âmbito do componente curricular Educação Ambiental em sua formação?

- Excelentes
- Ótimas
- Boas
- Razoáveis
- Ruins
- Péssimas
- Não consigo classificar

Se quiser, use o espaço abaixo para justificar sua resposta.

4. Assinale a(s) expressão(s) que melhor definem suas atitudes de aprendizagem desenvolvidas no âmbito deste componente curricular. (marcar mais de uma alternativa)

- Construí conhecimentos voltados à análise crítica da relação sociedade-natureza;
- Tomei consciência acerca dos processos pedagógicos e do papel do professor para a Educação Ambiental;
- Entendi os pressupostos, tendências e aspectos da Educação Ambiental;
- Senti-me interessado(a) pela Educação Ambiental;
- Entendi as possibilidades interventivas a partir da Educação Ambiental;
- Compreendi o papel da Educação Ambiental como necessária para a formação de sujeitos sociais;
- Aprendi a construir projetos de Educação Ambiental;
- Me reconheci como sujeito pesquisador e interventor a partir da Educação Ambiental;
- Aprendi a lidar criativamente com soluções para a Educação Ambiental;
- Explorei possibilidades e alternativas para a humanização das práticas em Educação Ambiental;
- Não desenvolvi nenhuma destas atitudes de aprendizagem listadas;
- Outra:

5. Em sua avaliação do componente curricular, após tê-lo cursado, você conseguiu compreender a importância e a necessidade de diálogos entre Educação Ambiental e ensino de Geografia para a formação de sujeitos sociais?

- Sim
- Não

Caso tenha respondido “não”, poderia justificar resumidamente o porquê?

6. Quanto às ações pedagógicas dos docentes formadores que ministraram o componente curricular Educação Ambiental cursado, que termo(s) e/ou expressão(s) melhor as definem? (marcar mais de uma alternativa)

- diálogo
- afetividade
- compreensão do outro
- problematização
- criatividade
- reconhecimento de outros saberes
- reflexão sobre temas
- intersubjetividade
- dinamismo
- interatividade
- espontaneidade
- horizontalidade
- emotividade
- ausência de afeto
- não-diálogo
- incompreensão do outro
- irreconhecimento de outros saberes
- inconcordância
- obrigatoriedade
- silenciamento
- distanciamento
- ausência de problematização
- verticalidade
- Outros: