

**Professor(a) Formador(a) da Licenciatura: identidade e desafios no seu ofício com a
Educação Ambiental**

Teachers who form to Graduation: identity and challenges in his work on Environmental
Education.

Adélia Gonçalves Soares
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Uberlândia - Brasil
Tiago Zanquêta de Souza
Universidade de Uberaba (Uniube)
Uberaba - Brasil

Resumo

Este artigo discute a identidade do(a) professor(a) formador(a) na Educação Superior e os desafios enfrentados para formar para a docência. Além disso, busca suscitar uma reflexão em torno dos preceitos relativos à Educação Ambiental que orientam o seu ofício. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo e de caráter bibliográfico e documental. Com base nos estudos realizados, pode-se afirmar que esses(as) profissionais vivenciam uma crise identitária e, em se tratando dos(as) professores(as) formadores(as) das licenciaturas, esse conflito, para alguns(algumas), tem início a partir do seu ingresso na formação inicial. Diante disso, há um chamamento a esses(as) professores(as) para se reconectarem com a docência e, assim, terem mais condições de “desnaturalizar” os modos de ver que tinham como óbvios, inclusive em relação ao currículo voltado à EA para pensá-lo como um território em disputa que envolve uma questão de conhecimento, mas também de identidade.

Palavras-chave: Formação de professor; Educação Superior; Currículo.

Abstract

This paper discusses the identity of the professor who forms professionals in High Education as well the challenges they faced in training for teaching. Moreover, it seeks to raise a reflection on the precepts related to Environmental Education that guide their expertise. For this purpose, we carried out a qualitative investigation, with a bibliographic and documentary nature. Based on the studies, we can say that these professionals experience an identity crisis and, in the case of teacher trainers for licentiate degrees, this conflict, for some of them, begins with their entry into initial training. In view of this, there is a call to these teachers to reconnect with teaching and, thus, be better able to “denaturalize” the ways of seeing that they had as obvious, including those related to Environmental Education, in order to consider it as a disputed territory that involves not only a question of knowledge, but also of identity

Keywords: Techer Training; High Education; Curriculum.

Introdução

Nos últimos tempos, a formação e a atuação docente tem sido tema de diversos estudos e discussões, a julgar pelos obstáculos e os desafios que a Educação brasileira tem enfrentado. Nesse sentido, a obrigatoriedade da inserção da Educação Ambiental (EA) em todos os níveis de ensino, a partir da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, 1999), tem-se configurado como um desafio a esses(as) profissionais e para as Instituições de Ensino. Tal desafio é retratado por Carvalho (2008), quando afirma que, embora haja consenso quanto à necessidade de se buscarem alternativas para solucionar a crise ambiental, não há acordo sobre o que fazer; como administrar os problemas ambientais e quais interesses devem prevalecer na complexa negociação entre os diversos grupos sociais.

O encontro entre o ambiental e o educativo, no caso da EA, surge como um movimento decorrente do mundo, da vida e não puramente biológico, “[...] mas da vida refletida, ou seja, do mundo social. A preocupação ambiental presente na sociedade repercute no campo educativo” (CARVALHO, 2008, p. 151). Ou seja, o campo educacional se mostra sensível à demanda da sociedade em prol de soluções para as questões ambientais. Desse modo, a EA é uma proposta educacional que surge na tentativa de responder aos sinais de falências de todo um modo de vida, que se tem mostrado inviável.

A partir dessa perspectiva e do fato de que este artigo constitui um recorte de uma pesquisa mais amplaⁱ, este trabalho visa a discutir a identidade do(a) professor(a) formador(a)ⁱⁱ no âmbito da Educação Superior, em especial nas licenciaturas, e os desafios enfrentados para formar para a docência nesses cursos. Ademais, busca suscitar uma reflexão em torno dos preceitos relativos à EA que orientam o seu ofício.

Dessa maneira, a capacidade de transformação, decorrente da atuação do(a) professor(a) na formação de outros sujeitos e na sua própria formação, faz do “[...] currículo dos cursos de Licenciatura um importante espaço de construções de saberes e práticas comprometidas com a construção de sociedades justas, democráticas e ambientalmente sustentáveis para todos” (SANTOS, 2019, p. 136).

Assim, para atingir seus objetivos, este artigo se estrutura a partir do conceito de “professor formador” para avançar nas discussões sobre a identidade do(a) professor(a) formador(a) no Magistério Superior, de modo geral, até alcançar as licenciaturas, a fim de

suscitar a reflexão sobre os desafios com os quais esses(as) profissionais(as) se deparam para formar para a docência e para o trabalho com a EA.

2. Professor(a) formador(a) no âmbito da Educação Superior

Inicialmente, faz-se necessário esclarecer quem é esse(a) formador(a) e, para isso, adota-se a concepção de Mizukami (2005, p. 3), a qual afirma que são “[...] todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes [...].”

No contexto deste trabalho, por partilhar do entendimento de Freire (2020) de que todos aprendem em comunhão, assume-se essa linha de pensamento por considerar que ela também se encontra alinhada ao propósito da pesquisa, assim, parte-se da concepção de que todos(as) os(as) professores(as) dos cursos de Licenciaturas são formadores(as) do(a) futuro(a) professor(a).

Segundo Behrens (2009), o ingresso no corpo docente de uma universidade está condicionado ao sucesso e à qualificação profissional na sua área de conhecimento. Em geral, esses(as) professores(as) são prioritariamente bacharéis, com atuação profissional reconhecida socialmente. Para essa autora, o ingresso no corpo docente de uma universidade confere a esse(a) profissional projeção social e maior credibilidade na comunidade.

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 35) vêm corroborar esse entendimento, quando afirmam que o fato de o(a) professor(a) universitário(a) vir de outras profissões faz com que a sua identificação profissional fique relegada a segundo plano, embora, para as autoras, o adjetivo “universitário” atribua ao termo professor certo status que não é conferido ao termo “professor”, utilizado de forma isolada. Tal evidência “sugere uma identidade menor”, revelando toda uma problemática do(a) profissional que atua na Educação Superior, no que diz respeito tanto ao que significa ser professor(a) bem como às condições concretas do exercício profissional da docência.

Nesse sentido, o espanhol Zabalza (2004) traz essa questão identitária dos(as) professores(as), bem como os pesquisadores portugueses Formosinho e Ferreira (2009, p. 33), que afirmam que a representação social do(a) professor(a) como o que dá aulas traz implícito o sentido de que “para ensinar qualquer serve” [...]. O saber profissional não se resume a saber dar aulas, ele consiste fundamentalmente em transformar as pessoas,

desenvolvendo as suas potencialidades.” Assim, a profissão docente vai além da função de ministrar aulas e as demais funções típicas do magistério: o papel do(a) professor(a), nesse processo, é mais amplo, no sentido de possibilitar o desenvolvimento das capacidades do(a) estudante.

Para Freire (2020, p. 96), o(a) professor(a), ciente da sua condição de inacabamento, faz com que ele(a) busque, constituindo-se social e historicamente, para o ser mais e estimule em seus(suas) alunos(as) a adoção dessa postura. De modo que educador(a) e educando(a) construam uma relação educativa transformadora dentro e fora da sala de aula, haja vista que “ensinar exige compreender que a Educação é uma forma de intervenção no mundo.”

De acordo com estudos realizados por Behrens (2009), há quatro grupos característicos de profissionais que desempenham a docência universitária: 1) profissionais oriundos das diversas áreas do conhecimento; 2) profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e também no magistério; 3) profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que se dedicam à universidade e, de modo simultâneo, ao ensino básico e 4) profissionais do campo da Educação e das licenciaturas.

O primeiro grupo é caracterizado por apresentar maior envolvimento com o magistério, compreendendo as atividades da docência e da pesquisa; para tanto, a sua jornada de trabalho é empregada exclusivamente na atuação na universidade.

Behrens (2009) pontua que a gestão das instituições tem enfrentado sérios problemas advindos desses(as) profissionais qualificados(as), isto é, com titulação, uma vez que tais profissionais reivindicam suas horas de pesquisa e buscam insistentemente a redução da carga horária dedicada à docência, principalmente, aquela ofertada à graduação. A autora afirma acreditar que um possível motivo para essa reivindicação seria maior envolvimento com a pesquisa, assim, em geral, a atuação docente passa a ser sua segunda opção.

No segundo grupo estão, entre outros(as) profissionais, médicos(as), advogados(as), todos(as) desfrutando de prestígio e boa conceituação nas suas respectivas áreas, que fazem do exercício do magistério uma atividade secundária.

Já os(as) docentes do terceiro grupo atuam em duas frentes no magistério, haja vista que os(as) professores(as) desse coletivo desempenham suas funções de forma

concomitante tanto nas IES, bem como na Educação Básica. Para a autora, essa dupla função constitui um desafio a esses docentes, no sentido de ministrar uma formação de qualidade aos(as) seus(suas) discentes.

O quarto e último grupo é composto pelos(as) profissionais da área de Educação e das licenciaturas com dedicação exclusiva ao Magistério Superior. De acordo com Behrens (2009), alguns(algumas) docentes deste grupo não têm a vivência da Educação Básica e pautam-se exclusivamente na teoria sobre uma prática que não vivenciaram.

Nessa perspectiva, Zabalza (2004, p. 141) alerta para o fato de que o exercício profissional e o domínio da profissão não acontecem “[...] por uma transferência direta de sabedoria divina. Não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade esteja preparado (mesmo que seja doutor e competente em pesquisa) para enfrentar a docência.” Ademais, no geral, “os professores vêem a si mesmos mais como pesquisadores (no campo científico) ou como profissionais (no campo aplicado: médico, advogado, economista etc.) do que como professor de fato e, menos ainda, do que como formador” (ZABALZA, 2004, p. 114). Percebe-se, assim, um conflito nos processos identitários desses(as) profissionais que não se veem como professores e, talvez o mais complicado, não se veem como formadores(as), acarretando, como mencionado anteriormente, a busca de maneira persistente pela redução de sua carga horária na graduação, que ocasiona, literalmente, a fuga dos(as) docentes – no geral, daqueles mais qualificadosⁱⁱⁱ - das salas de aula da graduação.

Behrens (2009) argumenta que é imprescindível que o(a) docente universitário(a) supere certas crenças, tais como: a docência é algo inato; para ser docente basta ser um bom(boa) profissional em sua área; para ensinar basta saber o conteúdo. Sobretudo, que ele(a) assuma de forma responsável a docência e tenha clareza de que – assim como qualquer outra atividade profissional – o magistério requer capacitação específica, além dessas competências, a pedagógica.

2.1. Professor(a) formador(a) no âmbito das Licenciaturas

André e Almeida (2017) reconhecem que – em se tratando especificamente dos(as) docentes dos cursos de Licenciatura – pouco se sabe sobre o trabalho do(a) professor(a) formador(a), ou seja, do(a) profissional encarregado(a) de dar conta da tarefa de formar os(as) futuros(as) docentes.

Afonsi *et al.* (2014, p. 5266), na condição de formadores(as) de professores(as), alertam que não têm conseguido, na formação inicial, preparar os(as) estudantes “para confrontarem as representações de docência com as quais irão interagir. Não estamos dando conta de oferecer para eles um arcabouço teórico e afetivo do significado da docência, da função da docência, da função do local de trabalho dele, a escola”.

Tal alerta pode ser entendido também como um pedido de socorro, haja vista que os problemas a que estão submetidos os(as) professores(as) são diversos, recorrentes e antigos e, alguns, até mesmo reconhecidos em documentos oficiais, tal como foi feito no Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019, p. 18–19), no qual se assume que “[...] é preciso dar aos cursos de Licenciaturas o lugar de importância que hoje eles não têm nas Instituições de Ensino Superior, especialmente porque ficam numa posição menor, se comparados aos cursos de Bacharelado – falta identidade às licenciaturas”. Admite-se nesse documento, que muitos cursos de licenciaturas são constituídos pela junção de disciplinas do Bacharelado correspondente e de um pequeno grupo de disciplinas teóricas da área da Educação, sem nenhuma relação entre si nem com a prática escolar.

Apesar disso, para Araújo e Fortunato (2020), a adoção do conceito das licenciaturas como um espaço, essencialmente, de mobilização de saberes para a docência visa a reiterar o compromisso dos(as) professores(as) formadores(as) em estimular o(a) discente a assunção na formação e na profissão docente. Com base em Nóvoa (2017), esses autores esclarecem que essa assunção é no sentido de se assumir publicamente como docente, como uma escolha profissional e para a qual se dedica de modo exclusivo.

Nessa perspectiva, Freire (2020) — ao refletir sobre o fato de que ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos(as) educadores(a) – vem repudiar a postura do poder público que, em decorrência do achatamento dos subsídios dos(as) professores(as), leva – como recurso até mesmo de sobrevivência – o(a) professor(a) a transformar a atividade docente em subemprego.

A partir desse entendimento, Freire (2020, p. 65) se posiciona de modo radical em defesa da atividade docente “[...] aceito até abandoná-la, cansado, à procura de dias melhores. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos.” Assim, uma das maneiras de resistir ao desrespeito dos poderes públicos pela

Educação é, de um lado, “a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro ‘bico’ e, de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de “tias e de tios”. Para esse autor, é como profissionais idôneos(as), íntegros(as) – com base na sua competência – que os(as) professores(as) devem se ver.

Nesse sentido, Moita e Andrade (2006) argumentam que é necessário que esse(a) profissional se firme como educador(a) de modo a não perder sua identidade profissional, buscando a capacitação de forma contínua, a aquisição de um compromisso ético, uma consciência profissional e uma motivação para esse trabalho.

No artigo intitulado “De professor formador para professor formador: quatro desafios para formar para a docência nas licenciaturas”, Araújo e Fortunato (2020) suscitam a discussão sobre a formação para a docência a partir das seguintes indagações: será que os(as) estudantes querem, cada vez menos, a docência? Como formar para a docência estudantes que não a querem, muitas vezes, como futura profissão? Até que ponto tem sido construído um trabalho coletivo, no contexto das licenciaturas, visando a formar os(as) estudantes para a docência? Como formar professores(as) em contextos em que se desconhece, ou se desconsidera, muitas vezes, o valor da pedagogia na profissionalização docente? A partir dessas questões, os autores buscam refletir sobre elas à luz de suas experiências como formadores.

No intuito de propor possíveis respostas aos questionamentos levantados, inicialmente, agrupam as duas primeiras questões e esclarecem que, de modo geral, percebem que alguns(algumas) discentes encontram-se perdidos(as) diante do impasse entre a necessidade de fazer uma escolha profissional ou permanecer e concluir um curso que os(as) prepare para uma carreira que, por diversos motivos, não a identifica como sua futura profissão. Outros(as) cursam a Licenciatura simplesmente porque não tiveram oportunidade de ingressar na graduação realmente almejada, “[...] permanecendo no curso apenas pela vontade/necessidade/interesse de concluir o Ensino Superior” (ARAÚJO; FORTUNATO, 2020, p. 5).

Além da falta de opção dos estudantes apontada como alternativa para cursar a Licenciatura, os autores ressaltam que entre aqueles(as) que a querem como futura profissão, em muitos casos, é como uma segunda opção. Tal fato, segundo Araújo e Fortunato (2020), com base em Nóvoa (2017), demonstra um forte indício de fragilidade das

licenciaturas, que se expressa, possivelmente, entre outros fatores, no alto índice de evasão de estudantes e na própria desvalorização da profissão.

Para eles, é preciso que os(as) discentes dos cursos de licenciaturas queiram a docência, para que possam apreendê-la, somente assim, poderão construí-la com prazer. Nesse sentido, os autores recorrem às ideias de Meirieu (2010), a partir de Franco (2011), para afirmarem que “[...] é preciso criar nele(s) novos interesses e novos conhecimentos. Se o desejo não está lá, é preciso criá-lo, produzi-lo, reacendê-lo” (ARAÚJO; FORTUNATO, 2020, p. 6).

No entanto, as diversas circunstâncias que tendem a direcionar os(as) estudantes a abandonar a formação nem sempre estão sob o controle dos(as) professores(as) formadores(as); ainda assim, na perspectiva dos autores, constitui responsabilidade do(a) formador(a) zelar pelo envolvimento com a docência dos(as) discentes que permanecem no curso até o seu término.

A terceira questão levantada diz respeito ao trabalho coletivo, a qual coube, na discussão, uma pequena reformulação pelos autores, no sentido de saber como formar professores, em uma perspectiva coletivo-colaborativa, quando os(as) professores(a) formadores(as), muitas vezes, não dialogam sobre a profissionalização docente.

Nesse sentido, Araújo e Fortunato (2020, p. 8) se apoiam em Vieira (2013) e André; Almeida (2017) para afirmarem que está cada vez mais perceptível a ausência de um trabalho coletivo sobre as necessidades e as questões da profissionalização docente, no âmbito de muitas Instituições de Educação Superior que ofertam cursos de Licenciatura, uma vez que “[...] nesses locais, tudo parece ter importância, menos formar – conduzir para a docência e, assim, muitas vezes, não tem sido possível instaurar um sentido para a formação e a profissão docente no contexto de muitas IES”. A partir do pressuposto de que é fundamental o reconhecimento, por parte de cada docente, como formador(a) de futuros(as) professores(as), Araújo e Fortunato (2020, p. 9) argumentam que deve haver uma união de esforços, tanto individuais e coletivos, bem como institucional, no sentido de tornar legítima a “[...] Licenciatura como um espaço efetivo de formação inicial docente”. Dessa forma, o intuito da proposta dos autores é conseguir a assunção de todos(as) os(as) docentes que lecionam e orientam em uma Licenciatura, de modo a levarem a se reconhecer como partes indispensáveis na formação do(a) futuro(a) docente.

A última questão diz respeito ao desconhecimento ou desconsideração em relação ao valor da Pedagogia na profissionalização docente. Nesse aspecto, os autores apontam situações em que, de um lado, não há diálogo entre a formação inicial de professores(as) e a Pedagogia e, de outro, há apenas a transposição da formação docente restrita à área específica, como: Física, Matemática, Português, entre outras. Há, ainda, casos em que os(as) egressos(as) optam pela Pós-Graduação *stricto sensu*, com vistas a exercer a docência universitária e/ou a pesquisa, como futuro campo profissional, recusando de modo deliberado a possibilidade de atuar como docente na Educação Básica.

Para Araújo e Fortunato (2020), é necessário que o(a) docente reconheça que o papel como professor(a) formador(a), no contexto das licenciaturas, é conduzir os(as) alunos(as) à docência; para isso, é imprescindível que haja um trabalho pedagógico docente para futuros(as) professores(as). Ademais, o exercício da docência, na condição de professores(as) formadores(as), precisa ser o mais coerente possível, procurando conhecer de maneira mais profunda a escola básica, a própria formação e a profissão docente, acarretando, por um lado, a compreensão de que a atuação docente no contexto das licenciaturas e a realidade das escolas básicas são partes imbricadas de modo inseparável, independentemente da disciplina lecionada. Por outro lado, trata-se da necessidade de inserir, logo no início do curso, os(as) estudantes na formação e na profissão docente.

De acordo com Araújo e Fortunato (2020, p. 12), o(a) docente deve reconectar-se com a docência e se assumir como professor(a), de modo a resgatar o sentido de formar novos(as) professores(as), haja vista que formar para a docência nas licenciaturas – de acordo com os autores - torna-se, por diversas vezes, um objetivo derradeiro e a meta principal a ser perseguida nesses cursos deve ser o envolvimento dos(as) estudantes em torno da docência, pois os(as) discentes têm-se distanciado “[...] sutilmente, da formação e da profissão docente, [...] Por isso, [...] é um dos nossos desafios pedagógicos atuais no contextos das licenciaturas: reconstruir, para evidenciar, o sentido de **querer ser e exercer a docência.**” Assim, é necessário que os(as) professores(as) formadores(as) somem esforços, no sentido de despertar o desejo pela formação e pela profissão docente naquelas(es) estudantes que não a querem. Logo, parece pertinente o apontamento feito pelos autores, no sentido de se fazer necessário o questionamento se o papel do(a) professor(a)

formador(a) nos semestres iniciais do curso se diferencia daquele desempenhado na formação dos(as) estudantes nos últimos períodos.

Tal questionamento leva em conta o entendimento de que, nos primeiros semestres do curso, que marcam o ingresso dos(as) discentes nas licenciaturas, deveria haver maior foco na “[...] aproximação com e dos estudantes com a profissão docente”, isto é, deveria haver um trabalho de conquista e até mesmo de convencimento daquele público recém-chegado para permanecerem no magistério, haja vista que se não existe Educação sem docentes, “[...], parece improvável conseguir construí-la e mantê-la viva sem formar professores que se inscrevem na docência, assumindo-a como compromisso profissional exclusivo, pautado pelas premissas de uma Educação que dá autonomia e transforma. (ARAÚJO; FORTUNATO, 2020, p. 5)

A partir desses desafios e de outros que rondam a formação docente, há um chamamento a esse(a) professor(a) formador(a) a se assumir na função de formador(a) de professores(as) e, como tal, é necessário que faça do exercício profissional um instrumento de aproximação e de inspiração para os estudantes, no sentido de despertarem o gosto pela docência, de modo a possibilitar que o(a) estudante forje um protagonismo que potencialize o seu desenvolvimento pessoal e profissional e o(a) leve a “constituir-se professor”.

Nessa perspectiva, Araújo e Fortunato (2020) apontam o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado como exemplos que compreendem as condições e o apoio institucional, sobretudo o pedagógico, assim como práticas cotidianas de valorização da investigação pedagógica, que podem beneficiar a profissionalização docente.

Diante disso, ainda que careça de maior precisão do termo “professor formador”, não há dúvida quanto ao seu papel primordial, no contexto das licenciaturas, de conduzir e instruir para a docência e, para isso, o(a) professor(a) formador(a) deve firmar o compromisso em estimular os(as) estudantes a se inscreverem na formação e na profissão docente; buscar estabelecer elo com a Educação Básica, de modo a propiciar a vivência da docência pelo(a) discente no decorrer do curso e, não menos importante, zelar para que não reproduza posturas que levem ao desencorajamento das/os estudantes em relação à docência.

Ademais, é preciso que os(as) professores(as) formadores(as) rompam com as barreiras que os(as) impedem de realizar um trabalho coletivo em torno das necessidades e questões da profissionalização docente e que tenham consciência da extensão de sua influência sobre o professor em formação, haja vista, que além da possibilidade de contribuírem para o desenvolvimento de suas competências profissionais, também influenciam o modo pelo qual concebem o papel da formação inicial. Para tanto, como asseveram André e Almeida (2017), são exigidos desses(as) professores(as) a mobilização de saberes de diversas ordens, mudanças em práticas, novos investimentos pessoais e profissionais.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), as reformas educacionais provocaram diversas mudanças na profissão e na formação do(a) docente. Entre essas mudanças, encontra-se a obrigatoriedade da implantação da Educação Ambiental (EA) em todos os níveis de ensino, com especial atenção aos cursos de formação de professores(as). Nesse sentido, é que serão abordadas, no próximo tópico, as normas e as regulamentações que dão subsídio ou não ao(à) professor(a) formador(a) em relação à dimensão ambiental no âmbito das licenciaturas.

3. Preceitos da Educação Ambiental que orientam o ofício do(a) professor(a) formador(a) nas licenciaturas

Segundo Pedrini (1998), a temática da Educação Ambiental figurou, pela primeira vez, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no capítulo sobre meio ambiente. Nessa prescrição, é assegurado o direito de todos ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e atribui-se ao Estado o dever de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Para esse autor, o fato de o tema ser tratado apenas no capítulo de Meio Ambiente e dissociado de sua dimensão pedagógica, poderia levar a uma percepção limitada de meio ambiente, o que poderia impedir uma visão holística da Educação Ambiental. Tanto que, para Carvalho (2008, p. 35), a percepção limitada e fragmentada de meio ambiente tem raízes no ideário ambiental brasileiro, a qual descreve da seguinte forma: “Quando falamos em meio ambiente, muito frequentemente essa noção logo evoca as ideias de ‘natureza’, ‘vida biológica’, ‘vida selvagem’, ‘flora e fauna’”. Esse modo naturalizado de enxergar tende a ver apenas o aspecto biológico da natureza,

“independente da interação com o mundo cultural humano. Quando essa interação é focada, a presença humana amiúde aparece como problemática e nefasta para a natureza”.

Essa visão fragmentada de meio ambiente e dicotômica de homem-natureza faz parte de um modelo estabelecido socialmente no que tange às questões sobre meio ambiente, no qual o ser humano é um elemento estranho, entendido sempre como uma ameaça à integridade do meio natural.

Carvalho (2008, p. 34), ao propor repensar o olhar sobre as relações entre sociedade e natureza, afirma que “[...] um bom exercício para renovar nossa visão do mundo é, às vezes, trocar as lentes, para ver as mesmas paisagens com olhos diferentes. Isso significa “desnaturalizar” os modos de ver que tínhamos como óbvios.” Para a autora, uma forma de fazer isso é questionando os conceitos já estabelecidos socialmente, propiciando, assim, oportunidade para novos aprendizados e para renovação de alguns paradigmas.

Nesse sentido, a visão dicotômica de mundo natural em oposição ao mundo humano, cuja expressão se alinha às orientações conservacionistas, é apenas uma forma, entre outras, de compreender as coisas. Em outras palavras, a visão de quem olha está condicionada à lente usada. Assim, “ao trocar as lentes, vamos ser capazes de compreender a natureza como ambiente, ou seja, lugar das interações entre a base física e cultural da vida neste planeta. Nessa mudança, deslocamo-nos do mundo estritamente biológico das ciências naturais para o mundo da vida [...]” (CARVALHO, 2008, p. 38).

Logo, para apreender a problemática ambiental, é necessário haver a superação da ideia de meio ambiente como uma divisão entre homem e natureza e passar a concebê-lo em uma perspectiva de complexidade, em que a natureza faz parte de uma teia de relações não apenas naturais, mas também entre a sociedade e a cultura.

Nessa perspectiva, a EA assume um papel extremamente importante para a compreensão da complexidade dessas relações, em especial no que se refere ao modelo de desenvolvimento que se consolidou sobre a degradação dos valores humanos. Dessa forma, como revela Carvalho (2008), a problemática ambiental que ameaça o destino da humanidade tem mobilizado, nos últimos tempos, governos e sociedade civil, ocasionando, na esfera educacional, a formação de uma unanimidade em relação ao reconhecimento da necessidade de problematização dessa questão em todos os níveis do ensino.

No que tange à instituição formal da EA no Brasil, ela se deu pela Lei Federal n.º 6938, de 31/08/1981, mas foi somente em 1994, em cumprimento às recomendações da *Agenda 21*, que o Brasil aprovou o PRONEA (Programa Nacional de Educação Ambiental). Nesse Programa há a previsão de incentivo à inclusão da Educação Ambiental nas instituições de ensino e à ratificação do aspecto da transversalidade e da interdisciplinaridade da temática.

De acordo com Santos (2015), nas últimas duas décadas, estudos, experiências e legislações a respeito da Educação Ambiental têm favorecido a sua expansão, no âmbito da Educação Superior, ao mesmo tempo em que tem revelado os desafios para sua institucionalização.

A partir da Lei n.º 9795/1999, ao estabelecer a EA como componente obrigatório da Educação brasileira, houve demanda por mudanças nos currículos das Instituições de Educação Superior, já que prescreve a inclusão de novos conhecimentos e especifica as formas de realizar essas abordagens. No que tange à formação de professores(as), a incorporação da EA deverá estar presente ao longo da formação de todos os docentes independente dos níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999). Essa legislação propõe que a Educação Ambiental seja desenvolvida de modo integrado, contínuo e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

Segundo Bernardes e Prieto (2010), desde a aprovação da Lei Federal n.º 9.795/1999, houve intensos debates no Congresso Nacional sobre a possibilidade criação de uma disciplina específica de EA em todos os níveis de ensino e diversas proposições de regulamentação, com o objetivo de disciplinarização da temática. Apesar disso, prevaleceu o princípio internacional de tratar a EA como temática interdisciplinar e transversal, confirmado na legislação.

Nesse sentido, Roloff (2011, p. 158), ao discorrer sobre o importante papel da EA de fomentar a percepção da necessária integração do ser humano com o meio ambiente, reconhece essa necessidade, mas admite que a incorporação do aspecto ambiental nos espaços e currículos educacionais não se caracteriza em ações simples, que implicam, necessariamente, “[...] novas perspectivas políticas, metodológicas e também epistemológicas para que seja garantida sua inserção em todos os níveis de ensino (MARQUES *et al.*, 2007; ZUIN, 2008; ZUIN; FARIAS; FREITAS, 2009)”. Portanto, “[...] as

questões ambientais não devem ser vistas e empregadas como enxertos disciplinares, mas abordadas de forma transversal.”

Santos (2015) reconhece serem relevantes as orientações para as alterações curriculares instituídas a partir da PNEA nos cursos de formação de professores(as), entretanto, admite que tais alterações constituem um desafio para as Instituições de Educação Superior, levando em conta as discussões e as disputas históricas que envolvem a seleção dos conhecimentos mais importantes na formação desses(as) profissionais.

Ao discorrer sobre a potencialidade reguladora do currículo, Sacristán (2013) afirma que o conceito de currículo e a utilização que se faz dele vêm desde a Antiguidade relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de estabelecimento de uma ordem na classificação dos conhecimentos escolhidos, que nortearão a prática pedagógica. Na sua concepção, tal invenção unificadora apresenta duas perspectivas: de um lado, ela busca impedir a arbitrariedade na escolha do que será ensinado em cada situação, por outro lado, orienta, modela e limita a autonomia dos(as) professores(as).

Silva (2007) vem corroborar esse entendimento e salientar que o currículo surge a partir de uma necessidade social, em especial econômica e cultural, expressando relações de poder, ideologias, valores e concepções distintas em relação ao processo educacional.

Na concepção de Silva (2007, p. 15), no cerne das teorias do currículo está uma questão “identitária” ou de “subjetividade.” Ao retomar à gênese do termo “currículo”, cuja origem vem do latim *curriculum*, significando “pista de corrida”, “[...] podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos”.

Nesse sentido, Silva (2007) argumenta que, ao se pensar em currículo há a tendência em vir à mente apenas conhecimento, ignorando-se o fato de que o conhecimento com o qual é constituído o currículo está de modo vital imbricado naquilo que somos, naquilo em que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Portanto, o currículo, além de uma questão de conhecimento, envolve uma questão de identidade. De acordo com esse autor, é justamente essa questão de identidade que fundamenta também as teorias do currículo.

Na perspectiva pós-estruturalista, o currículo também remete a uma questão de poder e as teorias do currículo, à medida que buscam prescrever o que o currículo deve ser,

inevitavelmente vêm implicar questões de poder. E é essa percepção de “poder” em relação ao currículo que vai distinguir entre as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

As teorias tradicionais visam a se manterem neutras, fundamentadas na Ciência e distante dessas disputas. Em contrapartida, as teorias críticas e as teorias pós-críticas reconhecem a impossibilidade de uma teoria se manter nessa condição, uma vez que consideram ser inerente a qualquer teoria estar envolta em relações de poder.

Corroborando esse entendimento Sacristán (2013, p. 23), ao afirmar que o currículo “[...] não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis.”

Silva (2007) esclarece que a teoria pós-crítica do currículo não significa simplesmente uma superação da teoria crítica e, assim como o movimento que ocorre na teoria social mais geral, essas teorias do currículo devem ser combinadas, no sentido de facilitar a compreensão dos processos que, por meio de relações de poder e controle, forjam nossa identidade. Desse modo, depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo, torna-se impossível conceber o currículo restrito a conceitos técnicos ou a categorias psicológicas ou, ainda, a imagens estáticas, como as de grade curricular e lista de conteúdos. Isto é, não é mais possível pensar o currículo de forma ingênua e desvinculada de relações sociais de poder.

Ainda de acordo com Silva (2007, p. 148), a estruturação do currículo como se conhece atualmente diz respeito apenas a uma contingência social e histórica. Assim como a seleção de conhecimentos para constituir ou não o currículo também se trata de um processo de invenção social. Portanto, ao considerar o currículo como uma construção social a indagação que se deve fazer é “quais conhecimentos são *considerados* válidos?”

Nessa perspectiva e devido aos desafios ambientais a que a humanidade está sendo submetida nos últimos tempos, a EA tem-se mostrado como uma possibilidade para governos e sociedade civil de enfrentamento da problemática ambiental, como uma ação educativa que deveria estar presente em todos os níveis do ensino (CARVALHO, 2008).

Ao encontro desse entendimento, Bernardes e Prieto (2010) centram sua argumentação na EA como componente essencial às transformações que podem ser impulsionadas pela Educação, independentemente da escolaridade, da formação

educacional do indivíduo ou do espaço no qual está inserido, convencional ou não convencional.

No que se refere à Educação Superior, a PNEA estabelece como facultativa a criação de disciplinas nas áreas voltadas aos aspectos metodológicos da EA, nos cursos de Pós-Graduação e de Extensão. Especificamente nos cursos de formação inicial de professores(as), essa legislação ressalta que a dimensão ambiental deve constar nos currículos, em todos os níveis e disciplinas e, para os(as) professores(as) em atividade, deve haver formação complementar em suas áreas de atuação (BERNARDES; PRIETO, 2010)

Ainda no âmbito das bases legais, em 2017, a LDB passou a vigorar, estabelecendo que a parte diversificada dos currículos da Educação Básica, “[...] definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural”

Vale salientar que a BNCC é um instrumento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os(as) estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Essa legislação apresenta uma estrutura em três níveis, abordando sempre as principais competências de cada uma dessas etapas: Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, desde a escola da rede pública de ensino até as da rede privada.

Ao comparar as três versões do documento direcionada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, Branco, Royer e Branco (2018) perceberam a presença de diferentes perspectivas a depender da versão da BNCC. Ao comparar as versões, os autores perceberam que a terceira versão, aprovada em 2017, o termo “Educação Ambiental” novamente é silenciado como na primeira versão e o destaque é dado ao termo “sustentabilidade” em relação ao trabalho nas escolas, no sentido de dar ênfase a maior sustentabilidade, no que se refere ao meio ambiente e ao uso de seus recursos naturais.

Esse silenciamento também é percebido por Oliveira e Royer (2020, p. 76) na versão aprovada da BNCC para o Ensino Médio. Além de não constar o termo Educação Ambiental, as pesquisadoras perceberam que o favorecimento de um tratamento da EA por meio de disciplina e em uma perspectiva naturalista e conservacionista de temas ligados ao meio ambiente demonstra um retrocesso ao que é recomendado na legislação específica da EA, tanto nas DCNEA (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental no Ensino

Básico e Superior), bem como na PNEA.

Tal retrocesso ainda é mais preocupante, ao se pensar que a BNCC, além de ser uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todas as Unidades da Federação e das propostas pedagógicas das instituições escolares, faz parte da Política Nacional da Educação Básica e serve para balizar outras políticas e ações, nas esferas federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores(as), conforme pode se constatar no Parecer CNE/CP n.º 22/2019 (BRASIL, 2019, p. 15)

Para Santos (2015), o desenvolvimento da EA nas licenciaturas requer, além de aporte legal, um conjunto de políticas públicas, estratégias da coletividade e das instituições que deem suporte a sua inclusão no território em disputa que se configura o currículo.

Thomaz (2006, p. 68) atribui os problemas que afetam a operacionalização da EA na Educação Superior, desenvolvida como disciplina ou de forma interdisciplinar, “[...] à falta de um entendimento de maior abrangência sobre a operacionalização da EA, bem como ao fato de as temáticas transversais não terem sido convenientemente expostas e exploradas na teoria e na prática, durante a formação inicial de professores, por exemplo”. Para esse autor, tais problemas são resultados da má formação inicial docente, o que leva a um círculo vicioso, pois a falta de preparo docente acarreta a má formação do(a) discente.

A fim de romper com esse círculo vicioso, a EA deve ir além de uma disciplina ou componente curricular e buscar impulsionar mudanças na cultura Institucional, nos seus valores, conhecimentos e práticas que a fundamentam, visando alcançar uma transformação social.

Considerações Possíveis

Percebe-se pela literatura estudada que o fato de o(a) docente da Educação Superior vir de diversas profissões pode contribuir para que o(a) professor(a) universitário(a) não priorize a identificação com a docência e pode até mesmo a preterir-la. Ademais, ainda que o *status* atribuído ao termo “professor” pelo adjetivo “universitário” conceda a esse(a) profissional maior prestígio em relação aos professores(a) dos outros níveis de ensino, isso parece não se mostrar suficiente para levá-lo(a) a se reconhecer como professor(a), menos ainda como professor(a) formador(a).

No que tange às licenciaturas, essa crise identitária também é percebida, em muitos casos, a partir do ingresso dos(as) estudantes na formação inicial, uma vez que

alguns(algumas) discentes iniciam o curso por falta de oportunidade de fazer uma Graduação que realmente desejam, chegando a concluí-lo com o propósito único de conquistar o diploma da Educação Superior, não cogitando sequer a possibilidade de exercer a docência. Essa postura de rejeição ao curso e a recusa à docência, muitas vezes, é reforçada tanto pelos(as) professores(as) formadores(as), ao demonstrarem o seu desprezo pela profissão, quanto pela própria IES, quando se mostra capaz de realizar atividades científico-culturais alusivas à área específica da Licenciatura, como o dia do biólogo, do físico, mas não se propõe a realizar atividades científico-culturais que estimulem a aproximação com o curso e com a docência. Em oposição a essas circunstâncias, há um chamamento a esses(as) professores(as) formadores(as) para se inscrevem na profissão, a se voltarem para a formação de professores(as), a se reconectarem com a docência e, a partir disso, desenvolverem um trabalho coletivo visando ao envolvimento dos(as) discentes com a docência e a despertar ou até mesmo criar o desejo nos estudantes pela docência.

Assim, espera-se que esse coletivo busque “desnaturalizar” os modos de ver que tinham como óbvios, inclusive em relação ao currículo, para pensá-lo como um território em disputa que envolve, além de uma questão de conhecimento, também uma questão de identidade. Espera-se, ainda, o fortalecimento da subjetividade do(a) professor(a) formador(a) para possibilitar a esse(a) profissional enfrentar os diversos desafios que a profissão lhe impõe cotidianamente, entre os quais, o trabalho com a Educação Ambiental.

Referências

AFONSI, Selma et al. Movimentos Identitários de Professores e Representações do Trabalho Docente. In: AMÉLIA LOPES, Amélia Lopes et al. (org.). Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança. 369. ed. Porto: CIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014. p. 5134–5145. E-book. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/trabalhodocenteformacao/assets/TrabalhoDocenteEFormacao.pdf>.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 203–219, 2017. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3640>. Acesso em: 30 nov. 2021.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; FORTUNATO, Ivan. De professor formador para professor formador: quatro desafios para formar para a docência nas licenciaturas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa-MG, v. 11, p. 1–14, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/8962>. Acesso em: 5 ago. 2021.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do Mundo Moderno. In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade**. 10. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2009. p. 57–68.

BERNARDES, Maria Beatriz Junqueira; PRIETO, Élisson. Educação Ambiental: Disciplina versus tema transversal. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 24, p. 173–185, 2010. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3891/2321>. Acesso em: 24 set. 2020.

BRANCO, Emerson Pereira; ROYER, Marcia Regina; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PCNs, NAS DCNs E NA BNCC. **Nuances: estudos sobre Educação**, [s. l.], v. 29, n. 1, 2018. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5526>. Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. CNE. **3ª Versão do Parecer** (atualizada em 18/09/19). Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>.

BRASIL. Lei n.º 9795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 abr. 1999, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1999/lei-9795-27-abril-1999-373224-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 ago. 2020. 1999.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4. ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2008.

FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando Ilídio. Concepções de professor: diversificação, avaliação e carreira docente. In: FORMOSINHO, João (org.). **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Carlos, SP: Editora Cortez, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, [s. l.], v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/%20curriculum/article/viewFile/%203106/2046>. Acesso em: 15 set. 2020.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. MOITA, F. M. C.; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. **Anais do XXIX Reunião Anual da ANPED**, [s. l.], 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-saber-de-mao-em-mao-oficina-pedagogica-como-dispositivo-para-formacao-docente-e>.

OLIVEIRA, Elaine Toná de; ROYER, Marcia Regina. A Educação Ambiental no contexto da BNCC para o Ensino Médio. **Interfaces da Educação**, [s. l.], v. 10, n. 30, p. 57–78, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3717>. Acesso em: 8 dez. 2021.

Professor(a) Formador(a) da Licenciatura: Identidade e desafios no seu ofício com a Educação Ambiental

PEDRINI, Alexandre Gusmão. **Educação Ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **O docente do ensino superior**. 4. ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2010. (Coleção docência em formação: ensino superior).

ROLOFF, Franciani Becker. **Questões ambientais em Cursos de Licenciatura em Química**: as vozes do currículo e professores. 2011. 249 f. Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95595>. Acesso em: 1 out. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo?. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

SANTOS, Rita Silvana Santana dos. Caminhos formativos para inserção da Educação ambiental no currículo de formação de professores. **Revista Observatório**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 134–157, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/6466>. Acesso em: 28 nov. 2021.

SANTOS, Rita Silvana Santana dos. **Olhares a respeito da Educação ambiental no currículo de formação inicial de professores**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18618>. Acesso em: 8 ago. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

THOMAZ, Clélio Estevão. **Educação Ambiental na formação inicial de professores**. 2006. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2006. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/572/1/Clelio%20Estevao.pdf>.

ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

Notas

ⁱ Proposta de tese de Doutorado, que procura responder à questão problema “De que forma a EA é desenvolvida pelos professores formadores no âmbito dos cursos de licenciatura da UFU?”, tendo como recorte o ano de 2019. A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa, valendo-se, quanto aos meios, da pesquisa de campo e documental e, quanto aos fins, a pesquisa é descritivo-exploratória.

ⁱⁱ A opção por colocar a desinência “a” que caracteriza o feminino busca dar visibilidade às mulheres e mais publicidade para a participação feminina que sempre existiu na construção histórica da humanidade, mas quase sempre foi invisibilizada.

ⁱⁱⁱ Qualificados no aspecto de possuírem maior titulação, vasta experiência tanto no magistério desde a educação básica, graduação e pós-graduação, bem como na pesquisa e na extensão.

Sobre os Autores

Adélia Gonçalves Soares

Universidade Federal de Uberlândia. Doutoranda do Programa de PG em Educação da Uniube, Técnica Administrativa da UFU, Apoio: Programa QualiUFU. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6560761152198531> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9844-1503>. E-mail: adeliasoares03@gmail.com

Tiago Zanqueta de Souza

Universidade de Uberaba. Doutor em Educação pela UFSCar. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba e do Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica. Líder do Grupo de Estudos Educação na Diversidade para a Cidadania – GEEDiCi. Segundo Líder do Grupo de Estudos Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas – FORDAPP/CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2263664575012618> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2690-4177>. E-mail: tiago.zanqueta@uniube.br

Recebido em: 10/02/2022

Aceito para publicação em: 15/02/2022