



remea

Questões identitárias e desafios do trabalho com EA: “*Quem sou eu para falar de Educação Ambiental?*”

Adélia Gonçalves Soares¹
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9844-1503>

Tiago Zanquêta de Souza²
Universidade Federal de Uberaba - Uniube
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2690-4177>

Resumo: Este artigo discute a identidade do(a) professor(a) formador(a)³ no âmbito da Educação Superior, especificamente nas licenciaturas, e os desafios enfrentados para formar para a docência nesses cursos. Como procedimento metodológico, elegemos a metodologia qualitativa, com finalidade descritiva e exploratória. Neste estudo, contamos com a participação de docentes de diferentes cursos de Licenciatura de uma instituição pública federal. Com base nos dados coletados, optamos por construir uma narrativa de análise que entrelaça os dados empíricos recolhidos com os fundamentos teóricos que nos orientam e com nossas interpretações como pesquisadores. Nesse sentido, os resultados sugerem que esses(as) profissionais vivenciam uma crise identitária e, em se tratando dos(as) professores(as) formadores(as) das licenciaturas, esse conflito, para alguns(algunas), tem início a partir do seu ingresso na formação inicial.

Palavras-chave: Formação de professor. Identidade. Desafios da profissão.

Cuestiones identitarias y desafíos del trabajo con EA: “*¿Quién soy yo para hablar de Educación Ambiental?*”

Resumen: Este artículo discute la identidad del profesor formador en el contexto de la Educación Superior, específicamente en los cursos de licenciatura y en los desafíos enfrentados en la formación docente en estos cursos. Como procedimiento metodológico, elegimos la metodología cualitativa, con finalidad descriptiva y exploratoria. En este estudio, contamos con la participación de profesores de distintas carreras de las áreas de licenciaturas de una institución pública federal. Basándose en los datos recolectados, escogemos construir una

¹ Doutora em Educação pela Universidade de Uberaba. Técnica Administrativa da UFU. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação na Diversidade para a Cidadania (GEPEDiCi). adelia@ufu.br

² Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Grupo de Pesquisa em Formación Docente, Derecho de Aprender y Prácticas Pedagógicas (FORDAPP/Uniube). Grupo de Pesquisa en Prácticas Sociales y Procesos Educativos (PSPE/UFSCar). tiago.zanqueta@uniube.br

³ A opção por colocar a desinência “a” busca dar visibilidade para as mulheres e publicidade para a participação feminina que sempre existiu na construção histórica da humanidade, mas quase sempre foi invisibilizada.

narrativa de análisis que entrelaza los datos empíricos reunidos con los fundamentos teóricos que nos guían y con nuestras interpretaciones como investigadores. En ese sentido, los resultados sugieren que estos profesionales viven una crisis de identidad y, en el caso de los profesores formadores de las licenciaturas, este conflicto, para algunos, comienza desde el ingreso a la formación inicial.

Palabras-clave: Formación docente. Identidad. Desafíos de la profesión.

Identity issues and challenges in working with Environmental Education: “Who am I to talk about Environmental Education?”

Abstract: This article discusses the identity of the professor-trainer in the scope of Higher Education, specifically in teaching degrees, and the challenges faced in training to teach in these courses. As a methodological procedure, it was chosen the qualitative methodology, coupled with a descriptive and exploratory purpose. This study was developed with the participation of professors from different undergraduate courses at a federal public institution. Based on the collected data, it was chosen to build a narrative analysis that intertwined the empirical data collected with the theoretical foundations that guided the research, and with the researcher's interpretations. The results suggest that these professionals experience an identity crisis and, in the case of professors who train in undergraduate courses, this conflict starts, for some of them, from the moment they start their own formation as teachers.

Keywords: Teacher training. Identity. Challenges of the profession.

Introdução

Este trabalho é parte dos resultados da tese de Doutorado intitulada “Dimensões formativas da educação ambiental nas licenciaturas da UFU: Perspectivas de professores(as) formadores(as) e currículos”⁴, na qual a atuação desse(a) profissional, bem como a Educação Ambiental (EA) são elementos centrais.

A citação constante do subtítulo deste artigo foi extraída do diálogo com a docente Caliandra⁵⁶, na qual encontramos uma indagação que revela uma certa angústia e insegurança da docente para tratar EA. Tal sentimento não ficou restrito apenas a essa participante da pesquisa, contudo, como esse fragmento envolve dois temas – Identidade e Educação Ambiental - que estiveram muito presentes nos diálogos com os(as) participantes da pesquisa, buscamos, assim, apresentá-los e discuti-los neste artigo.

Para Pimenta (1999), a identidade é algo fluido, que se constitui e é constituída de

⁴ Esse estudo contou com o apoio do Programa QualiUFU.

⁵ Com a finalidade de assegurar o anonimato dos(as) participantes, os(as) docentes envolvidos(as) na segunda etapa da pesquisa foram diferenciados(as) pela adoção de pseudônimos inspirados em nomes populares de espécies típicas do cerrado. Além disso, o estudo respeitou todos os fatores éticos implicados na investigação e obteve aprovação dos CEP da Uniube e da UFU, respectivamente: CAAE: 40080520.1.0000.5145 e 40080520.1.3001.5152.

⁶ Entrevista concedida pela participante Caliandra, em 25 jun. 2021, Uberlândia (Minas Gerais), para confecção do trabalho de tese da autora.

modo constante, encontrando-se em um processo contínuo de construção e de reconstrução. A partir dessa perspectiva, apresentaremos, nos próximos tópicos, algumas características dos(as) professores(as) formadores(as) que participaram da pesquisa de modo que possibilite forjar uma certa nuance de sua identidade.

Em relação aos desafios da profissão, a formação e a atuação docente têm, cada vez mais, conquistado espaço em estudos e em discussões, a julgar pelos obstáculos e pelos desafios que a Educação brasileira tem enfrentado. Nesse sentido, a obrigatoriedade da inserção da EA em todos os níveis de ensino, a partir da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Brasil, 1999), tem-se configurado como um desafio a esses(as) profissionais e para as Instituições de Ensino.

Diante desse breve apanhado sobre identidade e desafios da profissão docente, passamos aos aspectos metodológicos do estudo.

Metodologia

Como procedimento metodológico, elegemos a metodologia qualitativa, com finalidade descritiva e exploratória, pois buscamos apresentar “características de determinada população ou determinado fenômeno” (Vergara, 2009, p. 42). Quanto aos meios, a pesquisa é de campo e documental, cuja base teórica tem sua sustentação nos trabalhos de Araújo e Fortunato (2020), Behrens (2009, 2011), Freire (2020), Imbernón (2001), Oliveira (2008), Pimenta (1999), Pimenta e Anastasiou (2010), Zabalza (2004), Roldão (2008), Severino e Pimenta (2008), Sauvé (2005), entre outros. Em relação às fontes documentais, elas abrangeram a legislação específica sobre o tema e documentos institucionais. A pesquisa de campo envolveu duas etapas. Na primeira etapa, os(as) docentes participantes responderam a um questionário eletrônico específico, criado no ambiente do Google Drive. A partir da disponibilidade apresentada no questionário para participar da segunda etapa da pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada, conforme roteiro previamente estabelecido, por meio de encontros virtuais, realizados a partir do Google Meet, cabendo destacar que tais encontros foram gravados e posteriormente transcritos.

A análise dos dados se deu pela Análise Temática (AT), segundo os pressupostos de Braun e Clarke (2006), a partir de Souza (2019), e pela triangulação dos dados, com base em Stake (2016). Para auxiliar no processo de organização, de codificação e de visualização de resultados da pesquisa, recorremos ao software Atlas ti.

Neste estudo, contamos com a participação de docentes dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), totalizando 26 cursos, a saber: Câmpus de Uberlândia – Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Enfermagem, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras: Espanhol, Letras: Francês, Letras: Inglês, Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras, Letras: Português, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Teatro e no Câmpus de Ituiutaba: Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Matemática, Pedagógica e Química. Tal participação compreendeu 227 docentes na primeira etapa e, na segunda, 21, que resultaram em dados que nos possibilitaram, juntamente com a análise da documentação institucional, a construção de cinco temas diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa de Doutorado, que foram:

1. Identidade e desafios da profissão docente; 2. Concepções de EA dos(a) professores(as) formadores(as); 3. Desafios da curricularização da EA; 4. O fazer EA e 5. O lugar da EA. Assim, neste artigo, abordamos dois subtemas que compõem o nosso primeiro tema, a saber:

Tornar-se professor(a)

Neste subtema, apresentamos uma reflexão sobre alguns aspectos relacionados à identidade profissional docente, fatores que contribuem para o ser professor(a), para se tornar professor(a), tais como influências, afinidades no percurso formativo, iniciação e experiências que o(a) levaram à docência.

A partir dessa perspectiva, identificamos, inicialmente, algumas características dos(as) professores(as) formadores(as) que participaram da pesquisa, a fim de nos dar uma certa ideia de sua identidade, tais como: formação acadêmica e faixa etária.

Ao analisar a formação acadêmica, constatamos que 58,6% dos(as) professores(as) formadores(as) que responderam ao instrumento de pesquisa questionário possuem como máxima formação acadêmica Pós-Graduação “Stricto Sensu” em nível de Doutorado, ao passo que 37,4% apresentam formação em estágio pós-doutoral, 3,1% em nível de Mestrado

e o mesmo percentual de 0,4% de formação em Pós-Graduação – *Lato Sensu* e em nível de Graduação.

No que concerne à análise da formação acadêmica dos(as) participantes da entrevista, percebemos que 100% dos(as) docentes dessa etapa possuem como máxima formação acadêmica o Doutorado, e 38% desse universo apresentam formação em estágio pós-doutoral. Ainda no que se refere a essa formação, faz-se necessário ressaltar uma particularidade que se apresentou exclusivamente entre as docentes, que reside no fato de que as mulheres adiam, às vezes, a continuidade dos estudos para se dedicarem à família, como revela a participante Eugênia⁷: “Eu voltei para o banco da escola depois de muito tempo afastada, eu me casei muito jovem e fiquei 14 anos sem estudar. Aí, [...] entrei no curso e me descobri lá dentro”. Em relação à faixa etária, a maioria dos(as) docentes desta etapa encontra-se nos intervalos de idade entre 40 e 45 anos e entre 50 e 55 anos, alcançando 29% em cada faixa.

A partir dos diálogos com os(as) professores(as) formadores(as), participantes da segunda etapa de pesquisa, alguns(algumas) reconheceram que não projetaram, nem tiveram a intenção de assumir a docência; por outro lado, vários(as) afirmaram que planejaram ingressar na carreira. Entre esses(as) profissionais, muitos admitiram a influência de familiares na escolha da profissão, mas houve também aqueles(as) que, por terem-se identificado com o conteúdo ou com professores(as) da Educação Básica, sentiram-se instigados pela docência, conforme podemos constatar no seguinte relato:

Teve uma coisa importante na minha história que foi assim: na 7ª série, uma professora que fez com a gente um trabalho sobre a poesia de Carlos Drummond de Andrade e eu fiquei tão fascinado com aquela poesia, comecei a me interessar pelas aulas de Língua Portuguesa. Nessa época eu era seminarista, aí, eu pensei que não queria mais continuar no seminário. Quando eu saí, já saí pensando que eu seria professor.

Em relação à influência de ex-professores(as), ela foi percebida e até mesmo decisiva, no percurso formativo e/ou profissional de alguns(algumas) participantes, mesmo após a conclusão do Curso de Licenciatura.

⁷ Entrevista concedida pela participante Eugênia, em 26 jul. 2021, Uberlândia (Minas Gerais), para confecção do trabalho de tese da autora.

A iniciação na docência dos(as) participantes da entrevista se mostrou bem diversificada, com as primeiras experiências desenvolvidas em Projeto Social, em ONG, Conservatório, Educação Básica e em estágio docência de programa de Pós-Graduação, como revela a participante Candeia⁸: “Logo que eu terminei o ensino médio [...], na época era 2º Grau, eu trabalhei 1 ano antes de ingressar na Universidade, num projeto social como professora de música”.

Como se depreende da fala da participante, essa iniciação na docência antes mesmo de ingressar no Curso de Licenciatura, vai dando forma ao ser docente, permite-lhe vivenciar a docência em outros contextos fora da escola formal e enriquecer a sua trajetória profissional. Por outro lado, há professor(a) que ingressa na docência ainda cursando a Licenciatura, haja vista que a disputa por um espaço no campo profissional se inicia antes mesmo da conclusão do curso, como revela o participante Gerivá⁹: “[quando] eu comecei a lecionar eu estava no 6º ou 7º período. Foi [...] na Escola Honório Guimarães [...] eu peguei substituição lá, era 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. [...] A partir de então, fiquei dando aulas até fazer o concurso na UFU”.

Ao concluir a Licenciatura, o próximo passo na área acadêmica do(a) egresso(a) se dá, em alguns casos, em direção ao ingresso em um curso de Pós-Graduação e, em muitos casos, de modo concomitante com o início das atividades docentes, como podemos perceber com o percurso realizado pela participante Amora¹⁰: “[...] o meu início já foi como professora substituta na Escola de Educação Básica e já fazendo Mestrado na USP de São Paulo. Foi uma experiência muito interessante e eu cresci muito”.

Em situação distinta, há aquele que passou por todas as etapas de titulação (Graduação, Mestrado e Doutorado), mas não teve uma iniciação na docência e faz sua estreia, na área, por meio do estágio ofertado durante o seu Pós-Doutorado, como expressa

⁸ Entrevista concedida pela participante Candeia, em 25 abr. 2021, Uberlândia (Minas Gerais), para confecção do trabalho de tese da autora.

⁹ Entrevista concedida pelo participante Gerivá, em 21 set. 2021, Uberlândia (Minas Gerais), para confecção do trabalho de tese da autora.

¹⁰ Entrevista concedida pela participante Amora, em 19 ago. 2021, Uberlândia (Minas Gerais), para confecção do trabalho de tese da autora.

o participante Jatobá¹¹: “[...] dentro da UNICAMP, eles tinham um programa chamado “Professor colaborador” não tinha remuneração, mas era uma oportunidade [...] Então, foi a única experiência que eu tive antes de ingressar na UFU”.

Tal situação retrata uma realidade do corpo docente das IES, composto por bacharéis com larga experiência como pesquisadores e nenhuma vivência na docência, conforme discussão realizada com Behrens (2009, 2011) e Zabalza (2004).

Para Pimenta e Anastasiou (2010), essa ausência de formação pedagógica faz com que o(a) pesquisador(a) busque aprender o ofício mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata, pois “[...] dentro da Universidade mesmo, a gente vai aprendendo a lidar com a situação de sala de aula, dos desafios diários ali, contato com os discentes. A minha formação foi na prática dentro da universidade¹¹. ”

Por um momento, poderíamos pensar que o estágio docência ofertado em um curso de Pós-Graduação poderia suprir, de alguma forma, a ausência de uma formação pedagógica, no entanto, o participante Jatobá¹¹ esclarece essa questão e tece uma crítica ao sistema de Pós-Graduação que vincula a pesquisa à docência e não lhe concede formação para atuar como docente, conforme pontua o participante:

Acho que essa é a grande falha talvez até da pós-Graduação, porque se a gente for falar das áreas de ciências, que eu tenho mais domínio para falar, a gente tem uma formação mais voltada para pesquisa, para o desenvolvimento, para o desenvolvimento tecnológico, às vezes, e muito pouco para a educação, para área de ensino. [...] a pesquisa no Brasil, dentro dessas áreas de ciências, é realizada quase que exclusivamente pelas universidades. Então, a pessoa para desenvolver pesquisa é quase que obrigatório que ela esteja atuando na docência.

Essa ausência de formação pedagógica também foi manifestada pelo participante Gonçalo¹², que estabeleceu um comparativo entre a experiência em sala de aula durante o estágio docência e na condição de professor responsável pela disciplina, conforme extrato abaixo:

A princípio. É aquela... Como eu vou falar... Uma incerteza. Mas não dificuldade completa, porque os estágios docência acho que supriram um pouco isso aí. Porque sempre os professores nos deram a possibilidade de atuar em algumas

¹¹ Entrevista concedida pelo participante Jatobá, em 23 ago. 2021, Uberlândia (Minas Gerais), para confecção do trabalho de tese da autora.

¹² Entrevista concedida pelo participante Gonçalo, em 21 abr. 2021, Uberlândia (Minas Gerais), para confecção do trabalho de tese da autora.

aulas. Quando a gente tem uma turma da gente é um pouco diferente é desafiador.

A partir desse relato, fica evidente que, embora o participante argumente que o estágio seja capaz de suprir essa ausência de formação pedagógica, ele admite tratar-se de situações distintas e apresenta uma certa contradição na sua argumentação. Tal contradição pode ser percebida na escolha dos termos empregados, quais sejam: “suprir um pouco” e “algumas aulas” para se referir ao estágio docência. E “incerteza”, “dificuldade” e “desafiador”, quando se refere à realidade da sala de aula. Assim, leva-nos a concluir que o estágio docência não é capaz de suprir a ausência de uma formação pedagógica.

Nesse sentido, o participante Pequi¹³ — ao ser solicitado a falar sobre sua formação docente — afirma de imediato o seguinte: *“Eu fiz só Bacharelado, não fiz a Licenciatura”*. Tal afirmativa revela o entendimento de que a modalidade Bacharelado parece não ser suficiente ou, pelo menos, deixa transparecer ser pacífico que ao falar de formação docente espera-se que o(a) docente tenha uma formação pedagógica, isto é, a formação em um Curso de Licenciatura.

De modo categórico, o participante Murici¹⁴ argumenta que não se trata apenas de sua opinião, mas de um conjunto de leituras e de pesquisas que sinalizam no sentido de que professor(a), necessariamente, precisa ser licenciado(a). Nessa direção, o participante deixa claro o seu entendimento — do qual compartilhamos — de que a Licenciatura é imprescindível, pois

Sem Licenciatura, você corre o risco de não ter um curso com a qualidade desejável. É só ver um estudo da qualidade didática de toda a organização dos cursos que não têm essa obrigatoriedade do licenciado, há uma dificuldade muitas vezes em muitas disciplinas justamente porque o professor ou a professora tem a formação técnica, científica, processual, mas não tem formação didática e não tem a experiência dessa docência em um caminho científico. Ser docente é praticar permanentemente uma ciência, uma ciência do ensinar, uma ciência do aprender, mas é uma ciência.

No que tange à afinidade com o ofício, os dados revelaram que uma postura crítico-reflexiva do(a) docente, ao se mostrar aberto ao diálogo, à reflexão sobre sua prática, bem

¹³ Entrevista concedida pelo participante Pequi, em 4 mai. 2021, Uberlândia (Minas Gerais), para confecção do trabalho de tese da autora.

¹⁴ Entrevista concedida pelo participante Murici, em 28 jun. 2021, Uberlândia (Minas Gerais), para confecção do trabalho de tese da autora.

como a modificá-la, se necessário, a fim de aperfeiçoá-la, pode ser compreendida, em boa parte, pela afinidade desse(a) professor(a) formador(a) com o seu ofício, com o vínculo formativo que foi estabelecido e o percurso realizado, conforme demonstram os extratos abaixo:

Talvez essa identificação venha da minha própria formação de ser filha de professores e estar sempre voltada ao ensino; uma das minhas brincadeiras prediletas era escolinha. Quando eu decidi fazer Letras foi pela questão de gostar de línguas, mas também de gostar de ensino. Eu gosto de pensar o ensino e da escola básica, eu gosto muito, gosto, particularmente, de pensar o ensino na escola básica¹⁵

[...]

Minha formação sempre foi voltada para Licenciatura, para atuar na Licenciatura. Então, a minha formação foi sempre ligada a aprender a ensinar¹⁴.

O comprometimento com o seu ofício, a partir da afinidade com sua prática, leva esse(a) profissional a outros espaços e vínculos em programas/projetos que podem propiciar a difusão desse ofício, “esse gostar”, isto é, essa afinidade o(a) leva a buscar possibilidades para difundir e despertar em outras pessoas a satisfação que experimenta no seu ofício. Tais possibilidades, de modo inevitável, o(a) atraem, o que poderíamos considerar que tem muito a ver com o perfil do(a) docente, conforme pontua Violeta¹⁵:

Eu acho que é muito do perfil [...] é de fato o que me interpela nesse percurso acadêmico, tanto em termos de ensino, mas também de pesquisa, o que eu faço é muito voltado para pensar essa relação de ensino. As disciplinas de estágio não são disciplinas que qualquer pessoa geralmente ministra. Elas têm essa especificidade do diálogo, no caso do estágio, que eu geralmente pego, com a escola regular. Mas eu gosto muito porque talvez eu veja muito aí a questão da relevância social da própria universidade, de estabelecer essa ponte, esse diálogo com a Educação Básica. Eu até brinco que os programas que eu mais gosto são os de Iniciação Científica voltada para o Ensino Médio. A gente recebe alunos do segundo ano do Ensino Médio que fazem a iniciação, durante doze meses. Então é muito bacana esse diálogo, a gente aprende muito. É bom para a revisitação das teorias.

Essa perspectiva vai ao encontro da discussão realizada com Araújo e Fortunato (2020, p. 3), em que eles afirmam que professores(as) formadores(as) “[...] têm procurado conhecer a escola básica, a formação e a profissão docente por dentro, visto que ensinar e pesquisar são atividades que precisam acontecer dessa maneira, de dentro para fora, do

¹⁵ Entrevista concedida pela participante Violeta, em 29 jun. 2021, Uberlândia (Minas Gerais), para confecção do trabalho de tese da autora.

cotidiano para a teoria”.

Ainda nessa fala de Violeta e, com base nos estudos de Araújo e Fortunato (2020), é possível perceber a importância do apoio institucional, em especial, pedagógico, bem como formas de aproximar o(a) discente da docência, tais como a monitoria, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado, conforme corrobora o participante Ipê¹⁶: “Eu me encontrei, na verdade, dando monitoria, porque eu fazia farmácia numa universidade particular. [...] Foi aí quando eu comecei, primeiro, a compreender química e ficar interessado nesses processos de ensino e aprendizagem”.

Esse apoio institucional, por meio da monitoria, possibilitou uma aproximação do estudante com a profissão docente e despertou o interesse desse discente, até então de um Curso de Bacharelado, para a docência. Portanto, tal oportunidade em Curso de Licenciatura, conforme pontuam Araújo e Fortunato (2020, p. 3), parece ser imprescindível e reforça a ideia de que “[...] exercer a docência nas licenciaturas, e formar para a docência nesses mesmos espaços, constituem-se elementos indissociáveis”.

Nessa perspectiva, com base em Oliveira (2008), à medida que os(as) discentes têm essa possibilidade de vivenciar a docência, em situações de sala de aula que lhes possibilitam a aprender a ensinar, mais condições lhes são oportunizadas para a construção do conhecimento base desse(a) futuro(a) professor(a). Tais conhecimentos construídos, a partir dessas experiências, constituem algumas das fontes a que o(a) professor(a) recorre para executar o seu trabalho.

De acordo com Minayo (2012, p. 622), o termo “experiência”, empregado historicamente por Heidegger (1988) refere-se àquilo que o ser humano apreende a partir da realidade em que está inserido e das atividades que realiza. Para essa autora, a experiência visa à compreensão, a partir dela “[...] o ser humano comprehende a si mesmo e ao seu significado no mundo da vida. Por ser constitutiva da existência humana, a experiência alimenta a reflexão e se expressa na linguagem”. No entanto, ao ser manifestada por meio da linguagem, a experiência sofre interferências, “[...] pois vem organizada pelo

¹⁶ Entrevista concedida pelo participante Ipê, em 24 nov. 2021, Uberlândia (Minas Gerais), para confecção do trabalho de tese da autora.

sujeito por meio da reflexão e da interpretação, num movimento em que o narrado e o vivido por si estão entranhados na e pela cultura, precedendo à narrativa e ao narrador. Já a vivência é produto da reflexão pessoal sobre a experiência” (Minayo, 2012, p. 622, com base em Schütz, 1967).

Nesse sentido, ainda que vários indivíduos compartilhem da mesma experiência (irmãos no mesmo núcleo familiar, testemunhas oculares, por exemplo) a vivência de cada ser humano sobre o mesmo acontecimento é única e está condicionada à personalidade, à biografia e à participação na história do sujeito. “Embora pessoal, toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre” (Minayo, 2012, p. 622).

Nesse intuito, selecionamos alguns depoimentos que revelam um conjunto de vivências dos(as) professores(as) formadores(as) participantes da segunda etapa de pesquisa (entrevista) em diversos níveis de ensino.

Inicialmente, apresentamos o relato da experiência do participante Murici¹⁴ em curso pré-vestibular, que considera ter sido uma oportunidade de aprimoramento de sua didática que produz reflexos até hoje na sua forma de atuar na Educação Superior: “[...] porque o cursinho te obriga a ter uma construção de uma linguagem que traga o rigor científico das questões, mas ao mesmo tempo de uma forma didática.”

A maior recorrência no banco de dados se deu em relação à experiência voltada para a Educação Básica, compreendendo, muitas vezes, décadas de atuação nesse nível de ensino, como ilustra o diálogo com o participante João¹⁷: “Tenho 18 a 20 anos de experiência na área da educação básica trabalhando com Ciências, Física e Matemática, mais habitualmente”.

A experiência na Educação Básica, de forma simultânea com a Educação Superior, também foi retratada nos dados, conforme diálogo com a docente Violeta¹⁵:

A minha experiência na Educação Básica na verdade foi concomitante com a minha entrada, o meu ingresso na UFU como efetiva. Como era vinte horas, eu era efetiva na prefeitura e efetiva na UFU. Eu até brincava que eu saía da quinta série e ia para o oitavo período de Letras.

¹⁷ Entrevista concedida pelo participante João, em 29 abr. 2021, Uberlândia (Minas Gerais), para confecção do trabalho de tese da autora.

Essa atuação, em duas frentes no magistério, vem ao encontro dos estudos de Behrens (2009, p. 57), quando ela afirma que entre os segmentos característicos de profissionais que desempenham a docência universitária estão “profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e (ou) ensino médio)”. Conforme discussão em nosso referencial teórico, a dupla função no magistério desse(a) profissional resulta em maior volume de trabalho e, consequentemente, o(a) coloca em xeque para ministrar uma formação de qualidade aos dois níveis de ensino.

Outro segmento previsto nos estudos de Behrens (2009) e presente nas experiências relatadas pelos(as) entrevistados(as) diz respeito aos(as) profissionais presentes nas IES que atuam em duas frentes distintas, quais sejam: não só no mercado de trabalho específico, mas também parte das suas horas semanas dedicada ao magistério, conforme diálogo com Angico¹⁸: “[...] eu associava atividade de ensino superior com a parte de consultaria na área de meio ambiente. Eu tinha uma empresa na área de meio ambiente, também era associado à outra empresa, tudo nessa área de licenciamento”.

O acesso à Educação Superior via contrato provisório, na condição de professor(a) substituto(a), esteve presente de modo recorrente entre as experiências relatadas pelos(as) participantes, conforme o depoimento do participante Tamboril¹⁹: “[...] eu fui professor substituto lá no curso de Biologia duas vezes. Passei no processo seletivo e fiquei dois anos de contrato, fiquei dois anos fora, essa é a regra, passei de novo e fiquei mais dois anos”.

Como podemos observar há participante que firmou contrato temporário com IES em mais de uma ocasião, o que possibilitou uma vivência maior na Educação Superior.

Além disso, como a EA configura com um dos elementos centrais deste estudo e a abordagem interdisciplinar constitui uma prática valorizada na PNEA e pelos teóricos da área, trazemos o relato do participante João¹⁷ sobre sua experiência com projeto interdisciplinar na área de EA iniciado há quase três décadas:

¹⁸ Entrevista concedida pelo participante Angico, em 24 ago. 2021, Uberlândia (Minas Gerais), para confecção do trabalho de tese da autora.

¹⁹ Entrevista concedida pelo participante Tamboril, em 15 nov. 2021, Uberlândia (Minas Gerais), para confecção do trabalho de tese da autora.

Desde 1995, mas eu comecei a trabalhar de forma mais sistemática com Ciências no “GIPEC” que é o Grupo Interdepartamental de Ensino de Ciências da Unijuí. [...] Até hoje esse grupo existe, mas eu participava sistematicamente dele desde 1998. A gente começou a elaborar o primeiro projeto interdisciplinar nessa perspectiva da Educação Ambiental, porque a gente vinha trabalhando a situação de estudo de resíduos sólidos provenientes das atividades humanas. Então, ali tinha professor de Biologia, tinha professor de Geologia, tinha professor da Pedagogia, de Química, Física e, eventualmente, algum professor de Matemática participava. [...] A partir de lá que eu venho trabalhando. Tanto é que na minha tese de Doutorado tem o foco na ação temática interdisciplinar.

A partir desse excerto, podemos perceber um envolvimento do participante não só em projetos interdisciplinares, mas também associados à temática da EA, levando a eleger como tema de seu trabalho de conclusão de Doutorado a interdisciplinaridade, isto é, trata-se de uma experiência em um fazer EA recomendado tanto pela PNEA quanto pelos teóricos.

Por fim, outra questão explícita nos dados coletados relacionada à identidade do(a) professor(a) formador(a) diz respeito à “busca pelo ser mais”, conforme designado por Freire (2020), que consiste no fato de que o(a) docente ao ter ciência de sua condição de inacabamento, portanto, de se encontrar em construção, leva esse sujeito a buscar um aperfeiçoamento bem como a qualificação, ou seja, a ser mais. Tais situações são retratadas nos seguintes excertos a seguir:

[...] eu senti necessidade de ter um conjunto de outros professores e professoras que me ajudassem a ter uma visão diferente de mundo, de quando eu estava na UNESP. Bem como assim também para complementar a minha formação. Eu achava que a Geografia era pouco para compreender o mundo e para que pudesse ter um bom desenvolvimento das questões ligadas diretamente à Licenciatura. Então, a História me ajudou muito nisso, ela me ajudou a compreender uma série de processos e uma série de encaminhamentos que na Geografia não tem. Então, quando eu vou ensinar agora Geografia, ou seja, quando vou trabalhar com estágio em Geografia, com formação docente, me ajuda muito. Porque esses processos históricos eu fico mais atento, consigo construir um roteiro melhor de ensino¹⁴.

[...] quando eu entrei no Doutorado e sabia que o meu caminho certamente seria a docência, eu acabei investindo os meus esforços para tentar ser mais didático, mais dialético possível para conseguir comunicar melhor com os alunos. Hoje minha paixão é a sala de aula¹¹.

Percebemos, nesses diálogos, que os docentes, ao notarem dificuldade ou possibilidade de melhoria da sua prática, buscam alternativas que os direcionem para alcançar essa superação, empreendem um mover constante para se aperfeiçoar, para se

reconstruir frente aos desafios de seu ofício.

A partir das falas dos(as) participantes, que serviram de base para esse debate realizado neste subtema, foi possível perceber que a construção do ser professor(a) vai acontecendo no seu percurso de vida, isto é, ele(a) vai-se tornando professor(a) a partir da sua formação, do partilhar de experiências, das suas vivências, na sua prática e na reflexão sobre sua própria prática. Nesse sentido, o próximo subtema objetiva abordar os desafios que marcaram e/ou marcam o percurso desses(as) profissionais, a partir dos dados coletados.

Desafios da Profissão Docente

De acordo com Severino e Pimenta (2008), o(a) professor(a) está submetido(a) cotidianamente a situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, em que pese a urgência na necessidade de compreender a dinamicidade de um sistema complexo, no qual ele(a) tem que se posicionar: agir e tomar decisões, fazer encaminhamentos, cujos resultados são marcados por incertezas. Assim, esse(a) profissional, quase sempre, é submetido(a) a diversos desafios na sua profissão que exigem dele(a) uma tomada de decisão.

Nessa perspectiva, este subtema tem como objetivo promover uma discussão sobre os desafios com que esse(a) profissional se depara, às vezes, antes mesmo da conclusão do Curso de Licenciatura. Ao realizar essa análise, percebemos que há desafios que afetam essa classe profissional de forma geral e, por outro lado, há desafios específicos de determinados cursos de Licenciatura, assim, buscamos suscitar uma reflexão sobre eles.

Em relação aos desafios específicos, estes se referem a especificidades de alguns cursos dentro de uma determinada realidade. Neste caso, destacam-se os cursos de Música, Letras: Francês e Letras: Espanhol.

No curso de Música, temos a falta de regulação do(a) profissional de música e o fato de a maioria dos(as) alunos(as) já ingressar no curso como profissional e se reconhecer como tal, mas depender da chancela de uma IES para certificar a sua condição, ou seja, além de ser uma situação no mínimo incoerente constitui um desafio para a área. A participante Candeia⁸ esclarece que a aprendizagem musical é vista como uma expressão cultural e como

expressão cultural todo mundo tem o direito de se comunicar pela música. Segundo a participante, há fatores que levam à ambiguidade do(a) profissional de música de ter um órgão regulador, mas esse órgão não ser reconhecido socialmente, pois:

Todo mundo aprende música. Ainda mais hoje com o consumo nos “streaming” e tal, com o consumo cultural, todo mundo aprende música como uma expressão cultural. Aqui em Uberlândia, a gente tem o “Congado”, por exemplo, onde você vê nas festas crianças com menos de 2 anos ali com tambor de brinquedo, aquilo já é uma aprendizagem musical, de uma forma que a gente chama de “enculturação”. Lá pelas tantas, quando chega a adolescência, ou até antes, eu tenho casos de alunos que começaram trabalhar ensinando. Quando tem um colega que diz: “você sabe tocar o instrumento, me ensina”, aí ele começa a ensinar e de repente ele vê que pode ganhar um dinheirinho com isso e ele vai se profissionalizando. Então, por isso dessa polêmica de ter um órgão regulador, mas esse órgão regulador não ser reconhecido pela sociedade como sendo necessário.

Já os cursos de Letras: Francês e Espanhol enfrentam o mesmo desafio, o fato de que o idioma passou a não configurar mais como componente curricular obrigatório no ensino. Tal fato, além de impossibilitar a realização do estágio na realidade da escola pública, também restringe o campo de atuação desse(a) profissional.

Em relação ao aspecto geral das Licenciaturas, temos os desafios socioeconômicos enfrentados por boa parte dos(as) discentes que não tem condições de se dedicar exclusivamente ao curso e, em decorrência disso, precisam conciliar o trabalho com a Graduação. Desse modo, esses(as) professores(as) em formação são levados(as) a ingressar na profissão antes mesmo de concluir o curso, não constituindo uma opção, mas uma necessidade que o(a) leva a antecipar o seu ingresso no mercado de trabalho.

As condições e os entraves socioeconômicos dos(as) alunos(as) das Licenciaturas foram abordados de maneira mais ampla pela participante Amora¹⁰, que aliou a essas circunstâncias o fato de que muitos(as) desses(as) discentes ingressam no curso por falta de opção. No entendimento da participante e corroborado pela discussão realizada pelos teóricos Araújo e Fortunato (2020), tais elementos são capazes de explicar a atual situação das Licenciaturas, pois,

Nosso aluno é um aluno trabalhador, é um aluno que ele entra na pedagogia, se ele ainda não está no mercado de trabalho, logo, logo ele entra. Por quê? Porque ele é empurrado para o mercado de trabalho por conta das suas condições sociais, econômicas, étnico-raciais. Então nós temos tudo isso¹⁰.

Para essa participante, o trabalho na formação inicial voltado para que o(a) aluno(a) da Licenciatura se empenhe no seu processo de formação configura como uma urgência, de modo

Que ele tenha mais tempo, que ele não frequente a universidade como um grande colégio, entendeu? [...] o processo formativo do professor tem que ser um processo mais complexo e ele tem que ser um processo em que ele vai entender como é que a gente produz conhecimento, como é que a ciência funciona, [...] Porque o professor não é um mero executor. O professor é um intelectual. Ele é um profissional do conhecimento e que ele precisa, então, abraçar isso na educação permanente, no seu desenvolvimento profissional¹⁰.

O diálogo com a participante Amora vem corroborar o entendimento de Roldão (2008), na defesa da adoção da expressão desenvolvimento profissional em vez de movimento de profissionalização, uma vez que precisamos, [...] trabalhar a ideia de desenvolvimento profissional, desmistificar a ideia de que: “é a formação inicial, ele recebeu o diploma e, aí, ele estará profissionalizado para atuar”¹⁰.

Para essa participante, plano de carreira, o salário e o valor social da profissão docente são fatores profundamente interligados. Em sua visão, a sociedade precisa valorizar a profissão docente, mas acredita que

[...] o professor ainda goza de algum reconhecimento social. [...] Agora, a grande complicação é a seguinte [...] Nós temos que construir nos nossos alunos a autoestima para eles abraçarem a profissão docente, porque, se nós tivermos um professor lá na escola que, mesmo ganhando pouco, ele fala: ‘Eu sou importante. Eu mereço estar nesse espaço, eu tenho direito de estar nesse espaço e eu estou aqui para ensinar e para criar situações de aprendizagem, para vocês aprenderem’, esse processo de valorização social também começa a se mexer. [...] Nós vamos construindo isso no contexto social, é um processo histórico de construção social¹⁰.

Compartilhamos do entendimento da participante Amora, tanto em relação à existência na sociedade, de certo reconhecimento da relevância social do(a) professor(a), bem como da necessidade de conseguir junto aos(as) discentes das Licenciaturas o engajamento com a profissão docente, ainda que esse(a) profissional não usufrua de uma remuneração razoável. Tal engajamento remete à questão de identidade cultural apontada por Freire (2020), que é vista pelo autor como um problema que não pode ser desconsiderado. Para esse autor, uma das tarefas primordiais da prática educativa-crítica é propiciar ao(à) educando(a) a oportunidade de se assumir como sujeito histórico e social,

como ser pensante, portanto, vulnerável a forças conflituosas em sentido contrário a essa assunção.

Nessa direção, Freire (2020) argumenta que a aprendizagem da assunção do sujeito se alinha a uma prática educativa progressista e, portanto, incompatível com o puro treinamento do(a) professor(a), cujo foco é o pragmatismo, ou com o elitismo autoritário daqueles que pensam serem donos da verdade e do conhecimento articulado. No entanto, faz-se imprescindível reconhecer que tal postura requer, certamente, empenho e luta contra essa situação, justamente por ser um processo histórico de construção social, que configura de modo geral como um processo — na melhor das hipóteses — relativamente lento. Tal embate nem todos estão dispostos a fazer e, nesse intuito, há discente que, no decorrer da formação inicial, já direciona suas escolhas no sentido de rejeitar a possibilidade de exercer a docência na Educação Básica, conforme revela o diálogo com Jatobá¹¹:

Eu fiz três anos de iniciação científica durante a Graduação. Também foi a porta de entrada para pós-Graduação. Eu sempre brinco com os meus alunos porque eu corria de tudo quanto é forma da sala de aula. [...] Então, eu falei: ‘eu quero tudo na vida, menos ser professor do ensino médio’.

Essa recusa à atuação na Educação Básica vai ao encontro dos estudos de Araújo e Fortunato (2020), em que apontam o aumento da frequência de egressos que optam pela Pós-Graduação *Stricto Sensu* com a finalidade de acessarem a docência universitária e/ou a pesquisa como futuro campo profissional, em detrimento da docência na Educação Básica. Esse sentimento de rejeição se deve, em parte, à disparidade entre o grau de exigências e o retorno obtido pelo(a) profissional, conforme esclarece o participante:

[...] é meio que desafiador você ter a convivência com um grupo grande de pessoas. A gente acompanhava as aulas de estágio na Graduação e pegava turma de 45/50 e era uma bagunça. Então, eu falei: Ter domínio, controle dentro da sala não é uma tarefa fácil. Então, imagino que seja algo muito estressante, muito desgastante. Acho que isso era mais o cerne do problema ali. Também, obviamente, o reconhecimento é mínimo nos dias atuais, inclusive, ainda é mínimo, o salário é muito baixo, o nível de responsabilidade que o professor carrega e eu acho que é soma de tudo isso¹¹.”

Desse modo, percebemos que a rejeição do(a) participante pela Educação Básica centra-se nas contradições da carreira docente, que possui um desequilíbrio acentuado entre o leque extenso de exigências e a pouca contrapartida para se atender a tamanha

demandas. Tal postura evidencia, também, a diferença de status do(a) docente, a depender do grau em que atua, isto é, ao(à) professor(a) que atua na Educação Superior é atribuído maior reconhecimento social do que àquele(a) que atua na docência na Educação Básica.

Outro desafio da profissão docente, evidenciado na análise dos dados, diz respeito à EA. O sentimento de despreparo para o trabalho com a temática foi manifestado tanto por participantes da primeira etapa (questionário), bem como participantes da segunda etapa (entrevista).

Esse sentimento de falta de formação para o trabalho com a EA, aliado à ciência de que os(as) futuros(as) professores(as) poderão se espelhar na sua prática para realizar o trabalho docente, faz com o(a) professor(a) formador(a) dimensione o reflexo desse fato na formação do(a) futuro(a) professor(a)

Eu estou formando alunos que, se não tiverem outras vias de formação, provavelmente, vão reproduzir o que eles receberam, acabam criando o círculo assim, então, hoje essa formação, vamos dizer assim, ela se dá ainda nessa linha da transversalidade.⁶

Tal preocupação se sustenta no entendimento de que não só os conhecimentos formais merecem atenção nos cursos de Licenciatura, mas também a prática do(a) professor(a) formador(a) que – até mesmo de maneira involuntária – torna-se modelo de atuação para os(as) futuros(as) docentes (Imbernon, 2001). Ademais, o diálogo com a participante Caliandra nos remete à necessidade de o(a) docente estar ciente que é um ser condicionado, mas também da sua condição de inacabamento (Freire, 2020), assim, vislumbrar a possibilidade de ir além da sua formação que avalia como precária.

Desse modo, estamos diante de mais um motivo para que os(as) envolvidos(as) com esse trabalho, em especial à IES, reúnam esforços na oferta de capacitação para o trabalho com EA nas Licenciaturas, levando-se em conta a previsão na Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999) e a realidade dos cursos.

Nessa direção, o trabalho interdisciplinar parece como uma possibilidade e um desafio apontado pelos(as) participantes. A interdisciplinaridade se manifestou como uma necessidade de que haja maior diálogo entre os diversos atores. A falta de diálogo entre as disciplinas, entre os(as) docentes das licenciaturas, entre a Academia e a Educação Básica,

entre a Academia e a sociedade ficou evidente entre os(as) participantes, em especial para o desenvolvimento do trabalho com EA, haja vista a recomendação dos teóricos e da legislação para que o trabalho com a temática ocorra de maneira interdisciplinar, conforme aponta os diálogos abaixo:

Eu acho que a gente tem que sair um pouco da academia, como eu trabalho com resíduo sólidos, Aedes aegypti, eu faço trabalho de campo de ir atrás de área de descarte e eu trabalho só com a periferia. Então, a gente pode conversar com a população. Então a gente vê a carência que essa população tem.¹²
[...]

Não tive isso na Pós-Graduação, e aí quando chega essa demanda a gente vai construindo o caminho mesmo; e eu acho que pontes é a palavra-chave mesmo, são os diálogos pra se pensar na própria questão que se fala tanto da interdisciplinaridade; esse diálogo é muito necessário¹⁵.

A participante Amora esclarece de modo suscinto que os desafios da Educação Ambiental são os desafios da alfabetização, são os desafios com a questão da sexualidade etc.

Nessa direção, o participante Angico¹⁸ vem corroborar com esse entendimento ao afirmar que

No caso da Educação Ambiental ela tem dois grandes desafios: resolver a sua situação enquanto educação, enquanto parte do processo de transformação social pela educação e ao mesmo tempo resolver o problema da grave crise ambiental que a humanidade vive.

Desse modo, conforme argumenta Amora¹⁰ “[...] quando a gente vai discutir Educação Ambiental, não tem como discutir a Educação Ambiental sem pensar de uma forma mais panorâmica sobre os desafios da educação”, isso porque a Educação Ambiental é uma dimensão da Educação, portanto, trata-se de uma parte essencial da Educação que está relacionada a um aspecto de interações que se localiza no cerne do desenvolvimento pessoal e social (Sauvé, 2005).

Considerações

Os dados reunidos neste tema revelam que a primeira etapa da pesquisa (questionário) contou com a participação de representantes de todos os cursos de Licenciatura da IES, sendo a maioria dos(as) participantes nesta etapa constituída por professores(as) efetivos(as), com regime de 40 h/DE, com máxima formação acadêmica em nível de Doutorado. A segunda etapa (entrevista) contou com a participação de representantes de

dezesseis cursos de Licenciatura, alcançou exclusivamente docentes efetivos(as), com regime de 40 h/DE, com máxima formação acadêmica em nível de Doutorado.

Neste tema, percebemos que a construção do ser professor(a) vai acontecendo no decorrer da vida desse(a) profissional, a partir da sua formação, do partilhar de experiências, das suas vivências, na sua prática e na reflexão sobre sua própria prática. Percebemos, ainda, 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, podendo levá-lo(a) até mesmo a preteri-la. No que tange ao(a) professor(a) formador(a) das licenciaturas, esse conflito, para alguns(algumas), tem início a partir do seu ingresso na formação inicial.

A respeito dos desafios da profissão docente, os diálogos com os(as) participantes vieram a confirmar a tese de teóricos de que os desafios para essa categoria profissional começam, às vezes, antes mesmo da conclusão do Curso de Licenciatura. Tais desafios corroboram o entendimento do caráter emergencial de haver um direcionamento de esforços dos(as) envolvidos(as) na formação inicial no sentido de que o(a) discente da Licenciatura tenha clareza da necessidade de buscar o seu desenvolvimento profissional, desde o início do curso.

No que concerne, especificamente, ao desafio da EA, foram evidenciados, na análise, o sentimento de despreparo e a preocupação por parte dos(as) professores(as) formadores(as) em relação ao tipo de modelo de atuação que tem sido oferecido para o(a) futuro(a) professor(a).

Outro desafio e, por sua vez, muito enfatizado entre os(as) participantes, diz respeito à ausência de diálogo entre as disciplinas, entre os(as) docentes das licenciaturas, entre a Academia e a Educação Básica, entre a Academia e a sociedade, em especial para o desenvolvimento do trabalho com EA. Tal ausência contraria a recomendação da literatura da área, bem como as normativas, de que o trabalho com a temática ocorra de maneira interdisciplinar. Por outro lado, percebemos, também, que há docente na IES que tem buscado romper essas barreiras e promovido trabalhos interdisciplinares que envolvem a EA. No que tange à realização de curso de formação e/ou capacitação relacionado à questão ambiental, os dados revelam que há indícios que a IES não cumpriu o dever de ofertar

qualificação para o trabalho com a EA, conforme estabelecido na normativa (Brasil, 1999).

Assim, os diálogos com os(as) professores(as) formadores(as) apontaram no sentido de que a discussão dos desafios da EA implica, necessariamente, pensarmos nos desafios da Educação, o que vem reforçar o entendimento de se tratar de uma dimensão da Educação. Consequentemente, leva-nos a assegurar que a formação inicial deve ser vista como um elemento estratégico para a melhoria da Educação, servindo como mola para impulsionar sua melhoria de modo geral.

Referências

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/educacaoemperspectiva/article/view/8962>. Acesso em: 03 abr. 2024

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.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência universitária: formação ou improvisação? **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441–453, 2011.

BRASIL. Lei nº 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, DF, 28 abr. 1999.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 621–626, 2012.

OLIVEIRA, Eliane Carolina De. **Formadores de professores de língua inglesa**: uma experiência de colaboração e reflexão. 2008. 234 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/AIRR-7DDQV3> Acesso em: 07 abr. 2024

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

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: Editora Cortez, 2010. (Coleção docência em formação: ensino superior).

ROLDÃO, Maria Do Céu. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, *Anais* [...]. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 40–50. Disponível em: https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf Acesso em: 03 mar. 2024

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 31, n. 2, p. 317–322, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200012> Acesso em: 03 mar. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim; PIMENTA, Selma Garrido (org.). Apresentação da Coleção. In: CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005 Acesso em: 03 mar. 2024

STAKE, Robert Edward. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Editora Penso, 2016.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

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

Submetido em: 01-03-2024
Publicado em: 17-04-2025